



Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs

Roland Stein/Hans-Walter Kranert (Hg.)

Inklusion kontrovers – Schlaglichter auf Diskussionspunkte in der Beruflichen Bildung

Im Rahmen dieses Beitrages sollen schlaglichtartig ausgewählte Aspekte innerhalb der Diskussionen und Fragestellungen mit Blick auf Inklusion beleuchtet, Kontroversen diesbezüglich dargestellt und in einem darauf aufbauenden dritten Schritt eigene fachliche Positionierungen erläutert werden.

Auf diesem Wege sollen Zuspitzungen und Pointierungen als Instrument Einsatz finden, um Unterschiede in Perspektive und Schwerpunktsetzung einerseits und Entscheidungsfragen andererseits sichtbar werden zu lassen.

1 Was ist die Grundlage meiner fachlichen Einschätzungen und Positionierungen?

Zunächst beschreibe ich mein berufliches Aufgabenfeld, damit die Leserin und der Leser einordnen kann, aus welchen Bezügen, Quellen und Perspektiven sich meine Ausführungen speisen.

Auftrag und Aufgabenstellung des Bundesinstituts für Berufsbildung (im Folgenden: BIBB) sind im Berufsbildungsgesetz (im Folgenden: BBiG) verankert. Neben dort konkret benannten Aufgaben und Zuständigkeiten, wie beispielsweise für wissenschaftliche Berufsbildungsforschung, Mitwirkung an Berufsbildungsstatistik und Berufsbildungsbericht, Modellversuchen und internationaler Zusammenarbeit, begründet der gesetzliche Auftrag des BIBB die besondere und in vielen verschiedenen Arbeitsbereichen und Gremien wahrgenommene Verantwortung, mit den in der Berufsbildung relevanten Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Praxis zu kooperieren und den Dialog und das Zusammenwirken der drei Bereiche zu fördern.

Seit fünfzehn Jahren ist die berufliche Bildung behinderter Menschen im BIBB mein spezielles Aufgabenfeld. Schwerpunktmäßig liegt mein Blick dabei

auf der dualen Berufsausbildung und Weiterbildung auf der Grundlage von BBiG und Handwerksordnung (im Folgenden: HwO).

So stellen beispielsweise Nachteilsausgleich in Durchführung und Prüfung der Ausbildung, Fachpraktiker-Ausbildungen als Instrument bei besonderer Art und Schwere der Behinderung oder auch das vom BIBB erarbeitete neue Qualifikationsprofil 'Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung', welches die bisherige – ausschließlich auf die Tätigkeit als Fachkraft in den Werkstätten für behinderte Menschen ausgerichtete – Fortbildungsordnung ablöst, Handlungsfelder meiner Arbeit dar.

Unter den berufsbildungspolitisch wie berufsbildungspraktisch gleichermaßen relevanten Kriterien Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit zählen auch Bereiche der beruflichen Qualifizierung, die – noch? – jenseits von BBiG und HwO liegen, wie z. B. die Unterstützte Beschäftigung oder die berufliche Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen und vergleichbaren Einrichtungen, zu meinen Themen.

Entsprechend der dargestellten integrativen Aufgabenwahrnehmung, die oftmals für das BIBB eine Mittlerfunktion zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis darstellt, bin ich sowohl unter anderem regelmäßig bei den Hochschultagen für Berufliche Bildung und anderen akademischen Foren, Veranstaltungen und Gremien, als auch solchen der Ministerien oder auch Fachgesprächen in Parlamenten und nicht zuletzt der Kammern einschließlich deren interner Beratungs- und Beschlussgremiensitzungen referierend und beratend unterwegs.

Zu meinem Verantwortungsbereich gehört auch die fachliche Zuständigkeit für den beim BIBB verankerten Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (im Folgenden: AFbM), der ein BIBB-Gremium sui generis ist (vgl. VOLLMER 2008: 20f.).

Seit der Novellierung des BBiG im Jahr 2005 ist der AFbM einerseits als Unterausschuss des BIBB-Hauptausschusses in die BIBB-Gremienstruktur eingebunden. Andererseits hat der Gesetzgeber auch bei der Gesetzesnovellierung an den konkreten Vorgaben für seine Zusammensetzung festgehalten, die sich von der im BIBB-Hauptausschuss und dessen anderen Unterausschüssen unterscheidet.

So zeichnet sich die Mitgliederstruktur des AFbM dadurch aus, dass neben jeweils einem Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter drei Mitglieder, die Or-

ganisationen behinderter Menschen vertreten, je ein Mitglied, das die Bundesagentur für Arbeit, die gesetzliche Rentenversicherung, die gesetzliche Unfallversicherung und die Freie Wohlfahrtspflege vertritt, sowie zwei Mitglieder, die Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation vertreten und sechs weitere für die berufliche Bildung behinderter Menschen sachkundige Personen, die in Bildungsstätten oder ambulanten Diensten für behinderte Menschen tätig sind, zur Mitwirkung im Ausschuss berufen werden.

Aus der Verantwortung und Arbeit für und mit diesem Ausschuss, in dem die unterschiedlichen Perspektiven relevanter Akteure der beruflichen Praxis zusammengeführt und miteinander beraten werden, gewinne ich regelmäßig wertvolle Einblicke in diese (vgl. VOLLMER 2018: 194).

2 Schlaglichter auf 'neuralgische' Punkte der Inklusionsdiskussion

Die von mir angekündigten Schlaglichter möchte ich nun auf folgende Themen und Fragestellungen werfen:

Ausgehend von zwei maßgeblichen Verständnisweisen von Inklusion, die eher 'idealtypisch' nebeneinanderstehen, werde ich mit dem Fokus des einen, behinderte Menschen, insbesondere die Diskurse und Diskussionen zu folgenden Punkten beleuchten:

- Inklusion als Leitidee
- Inklusion versus Integration
- Abschaffung von sogenannten Sonderwegen und Sondereinrichtungen?
- die Fachpraktiker-Ausbildungen auf der Grundlage von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung
- die Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilder und Ausbilderinnen in Fachpraktiker-Ausbildungen (im Folgenden: ReZA)

Die genannten Punkte habe ich ausgewählt, weil sie für die Inklusionsthematik zu Kristallisationspunkten geworden sind, an denen sich wie in einem Brennglas die Auseinandersetzungen spiegeln und zugleich festmachen – und zum Teil auch 'verheddern'.

3 Inklusion als Leitidee

ENGRUBER (2018: 27) konstatiert treffend die "theoretische Offenheit und Unbestimmtheit" des Begriffs Inklusion. Dieser Befund erklärt sich daher, dass der Begriff Inklusion in verschiedenen Fachdisziplinen etabliert ist und in diesen seine jeweilige spezifische Definition und Verwendung findet.

Für die hier verfolgten Fragestellungen ist die Herkunft und Verwendung des Begriffspaares Inklusion/Exklusion in der soziologischen Systemtheorie relevant. Niklas LUHMANN hat das Begriffspaar als beschreibende Termini eingeführt; bei ihm ist der Begriff Inklusion kein normativer, kein normativ besetzter. LUHMANN analysiert moderne Gesellschaften und diagnostiziert diese als in unterschiedliche Funktionsbereiche differenzierte, in die man jeweils inkludiert oder exkludiert ist (vgl. 1995: 237ff.).

Zum Teil im Anschluss an LUHMANN'S Untersuchungen (vgl. Inklusion und Exklusion in jeweilige Teilsysteme der Gesellschaft – nicht als moralisches oder soziales Problem, sondern als Realität differenzierter Gesellschaften soziologisch betrachtend entsprechend AHRBECK 2014 oder auch NASSEHI/NOLLMANN 1997), zum Teil aber auch unabhängig von diesen und diese nicht oder nur begrenzt berücksichtigend, entwickelte sich Inklusion von einem deskriptiven soziologischen Terminus zu einem normativen, indem der Fokus insbesondere auf kritisch bewertete Exklusion gelegt wurde.

Mit dieser normativen Besetzung von Inklusion wurde diese zu einem Schlagwort (vgl. die Darstellung von KLUGE/LIESNER/WEIß 2015: 11f.), teilweise sogar zu einem Kampfbegriff, mit dem 'Lager' identifiziert wurden von 'Inklusionsbefürwortern' auf der einen und 'Inklusionsgegnern' auf der anderen Seite.

Es setzte ein Prozess ein, der bereits von dem Aufstieg anderer gesellschafts- und bildungspolitischer Großbegriffe bekannt ist und der gegenwärtig mit Blick auf 'Digitalisierung' zu beobachten ist:

Es entstand ein Hype, der streckenweise mit einer Beliebigkeit der Verwendung und Etikettierung von Veranstaltungen, Initiativen, Projekten, Forderungen und Ansätzen als 'inklusiv' oder 'Inklusion' verbunden war, die zu inhaltlicher Unschärfe dessen, was denn jeweils unter Inklusion verstanden wurde oder verstanden werden sollte, beitrug. So wurde Inklusion zu einer Losung, die sich mit Vorstellungen, Erwartungen und Absichten verband, in ihrem Lichte eine völlige Neuausrichtung von Gesellschaft vorzunehmen.

Dieses Phänomen, die Aufladung von Begriffen und im konkreten Fall von Inklusion, ist ein Prozess, den Ludwik FLECK, der bekannte Mikrobiologe, Immunologe und Erkenntnistheoretiker, in seinem wissenschaftssoziologisch bis heute relevanten Werk "Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache" bereits 1935 diagnostiziert hat:

"[...] Dieses soziale Gepräge des wissenschaftlichen Betriebes bleibt nicht ohne inhaltliche Folgen. Worte, früher schlichte Benennungen, werden Schlagworte: Sätze, früher schlichte Feststellungen, werden Kampfrufe. Dies ändert vollständig ihren denksozialen Wert: sie erwerben magische Kraft, denn sie wirken geistig nicht mehr durch ihren logischen Sinn – ja, oft gegen ihn – sondern durch bloße Gegenwart. Man vergleiche die Wirkung der Worte 'Materialismus' oder Atheismus, die in einigen Ländern sofort diskreditieren, in anderen freilich erst kreditfähig machen. Diese magische Kraft des Schlagworts reicht bis in die Tiefe spezialistischer Forschung [...] Findet sich so ein Wort im wissenschaftlichen Text, so wird es nicht logisch geprüft; es macht sofort Feinde oder Freunde" (1935: 49f.).

Die von FLECK beschriebene Dynamik hat sachgerechte Diskussionen und Diskurse über Inklusion erschwert und dazu geführt, dass Beiträge zum Themenfeld vor allem darauf hin wahrgenommen und bewertet worden sind, ob sie Pro oder Contra zuzuordnen sind bzw. erscheinen.

Innerhalb dieses zunehmend emotionalisierten und ideologischen (vgl. dazu BERNHARD 2015) Diskussionsprozesses und im Zuge der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden: VN-Konvention) setzte eine weitere Gegenüberstellung/Kontrastierung ein:

Einem zielgruppenübergreifenden, oder, pointiert formuliert: zielgruppenindifferenten, gerne als 'weit' bezeichneten Inklusionsverständnis wurde ein auf die Personengruppen behinderter Menschen bezogenes gegenübergestellt (vgl. z.B. KÖPFER/KOTTHOFF/RAKHKOCHKINE 2018).

Um es deutlich zu sagen: ich sehe beide Inklusionsverständnisse nicht als gegensätzlich und erst recht keine Veranlassung oder gar Notwendigkeit, sich

für eines zu entscheiden, auch an dieser Stelle (wieder) in 'Lagerdenken' bzw. 'Lagerbildung' zu verfallen.

Warum nicht?

Die in der Bonner Erklärung der UNESCO artikulierte Betrachtungsweise entspricht dem normativen Grundgedanken in Artikel 3 des deutschen Grundgesetzes, der in darauf aufbauenden Gesetzen kontinuierlich konkretisiert worden ist (vgl. BONNER ERKLÄRUNG ZUR INKLUSIVEN BILDUNG IN DEUTSCHLAND 2014).

D. h. die ethische Maxime der Wertschätzung aller Menschen in ihrer jeweiligen individuellen Einzigartigkeit wie auch die Vorstellung, dass hochwertige Bildung allen Menschen unabhängig von Zugehörigkeiten und Zuschreibungen offenstehen soll, ist meines Erachtens unstrittig (vgl. VOLLMER 2015).

Zugleich sollte aber ebenfalls dahingehend Konsens bestehen, dass nicht erst mit der VN-Konvention, sondern bereits mit der über Jahrzehnte gewachsenen Anerkennung der besonderen Ausgangslagen und entsprechenden Ansprüche behinderter Menschen diese Personengruppen in Deutschland besondere Berücksichtigung erfahren (müssen): Behinderte Menschen, bei denen aufgrund ihrer nicht-temporären, meist lebenslang und nicht durch Förderung und Unterstützung vollständig zu kompensierenden Einschränkungen Ausgangs- und Lebenslagen vorliegen, die sich fundamental und kategorial von denen anderer Personengruppen unterscheiden.

Woher kommt die beschriebene Konstruktion eines Gegensatzpaares zwischen einem 'weiten' UNESCO-Inklusionsverständnis auf der einen Seite und dem 'engen' Fokus behinderte Menschen auf der anderen Seite? Wie erklärt sich dieses Konstrukt?

Meiner Einschätzung nach erfolgt der Schritt von der absichtsvollen Gegenüberstellung zwischen UNESCO-Ansatz und VN-Übereinkommen als 'konträr' dann und dort, wo Zielgruppenansätze grundsätzlich in Frage gestellt werden – ohne bei deren Ablehnung zwischen Meta-, Meso- und Mikroebene zu unterscheiden.

Zielgruppenansätze werden in jenen Argumentationslinien in Frage gestellt und/oder als 'überholt' bewertend beschrieben, die Kategorisierung a priori und a posteriori unter Stigmatisierungsverdacht bzw. als Ursache für Stigmatisierung betrachten.

Gewiss ist die Gefahr, dass aus Kategorisierungen Stigmatisierung entsteht, zu sehen. Doch sollte ebenfalls berücksichtigt werden, dass Kategorienbildung nicht nur die Voraussetzung jeglicher fachlich qualifizierten Förderung ist, sondern gleichermaßen die Grundlage jeglicher Forschung, wissenschaftlicher Diskurse und demokratischer politischer Aushandlungsprozesse. Das heißt – zuge-spitzt formuliert – die Dilemmata, die mit Begriffs- und Kategorienbildung verbunden sind, können prinzipiell nicht widerspruchsfrei aufgelöst werden. Jegliche ernsthafte, angemessen differenzierte Betrachtung und Auseinandersetzung muss sie sehen und berücksichtigen.

Ebenfalls gilt es nicht zu übersehen, dass bei den 'Angriffen', die auf die am Zielgruppenansatz festhaltenden und dabei die Personengruppen behinderter Menschen fokussierenden Ansätze zielen, teilweise auch ein aus meiner Sicht hochgradig problematischer, oft unreflektierter, verdeckter oder auch zuweilen ausgesprochener 'Verteilungskampf' mitschwingt. So gehört zur Ehrlichkeit der Diskussion über Inklusion die (schlichte) Einsicht hinzu: Ressourcen sind begrenzt.

Und: In einem rechtsstaatlich verfassten demokratischen Gemeinwesen wie der Bundesrepublik Deutschland sind die Ressourcen nicht nur begrenzt, sondern hier sind Fördermaßnahmen begründungspflichtig über gesetzlich definierte Ansprüche.

Will man keine (staatliche) Willkür, ist es dementsprechend unvermeidbar, Priorisierungen und Entscheidungen zu treffen – wohl wissend um alle damit verbundenen Unzulänglichkeiten, Widersprüche und auch Eindrücke und Empfindungen von Ungerechtigkeit und Benachteiligung.

In diesem Zusammenhang sollte neben den bereits genannten Aspekten bedacht werden, dass es in der Geschichte Deutschlands zusätzliche ernstzunehmende Gründe für die besondere Anerkennung der Bedürfnisse und Bedarfe behinderter Menschen gibt.

Lassen Sie mich mit Blick auf die Infragestellung von Zielgruppenansätzen folgende Anmerkungen machen, die ich als Fragen in die Diskussion und Diskurse darüber stellen möchte und die nicht als rhetorische aufzufassen sind:

"Ist Zielgruppenorientierung nicht ein Weg zu Inklusion? Handelt es sich bei Zielgruppenorientierung und inklusivem Ansatz nur um einen Scheingegensatz? Und hilft die Beschäftigung mit den Bedarfen und Bar-

rieren für einzelne Zielgruppen nicht zumindest Bildungsvorhaben sensibler zu planen und Vielfalt besser begegnen zu können?" (DÖNGES/KÖHLER 2015: 88).

Sind es nicht gerade zielgruppenorientierte Ansätze, die aus relevanten gesellschaftlichen Bereichen exkludierte oder zumindest an angemessener Teilhabe gehinderte Personengruppen ins notwendige Blickfeld rücken und verantwortliche Akteure und stakeholder für diese Personengruppen sensibilisieren (vgl. LUTZ 2002)?

4 Inklusion versus Integration

Ist Inklusion etwas grundsätzlich Anderes als Integration?

Ist Inklusion etwas fundamental Neues?

Ist Inklusion geradezu etwas Gegenteiliges zu Integration?

Wer kennt sie nicht, die bunten Bilder von Kreisen, die, in Anlehnung an Mengenlehre, genau dies erklären (sollen): dass Inklusion sich von Integration fundamental unterscheidet.

Mir scheint diese Diskussion in Teilen eine typisch deutsche. Vielleicht neigen wir dazu, immer alles ganz konsequent, ganz richtig machen zu wollen und übersehen dabei in unserer Gegenwartsbezogenheit die Geschichte und deren Verlauf und Realitäten – vielleicht, weil wir uns vor allem von allem Gewesenem als etwas Überholtem absetzen wollen und etwas 'noch nie Dagewesenes', ganz und gar Neues entwickeln bzw. gerade nicht entwickeln, sondern erfinden wollen.

Entsprechend gerne werden Entwicklungen zu 'Paradigmenwechseln' deklariert. So erinnern wir uns an die im Kontext des Gesetzgebungsprozesses zum seinerzeit wegweisenden Neunten Sozialgesetzbuch apostrophierte Losung "Von der Fürsorge zur Selbstbestimmung", mit der ausdrücklich ein Paradigmenwechsel beansprucht wurde. Kritisch lässt sich anmerken, dass statt der Ausrufung von Paradigmenwechseln eine Konzentration auf Fortschritte in der Praxis oft hilfreicher wäre und manche Paradigmenergänzungen oft nicht nur zutreffender, sondern auch zielführender als Paradigmenwechsel sind.

Inklusion stellt so aus meiner Sicht auch vor allem eine Fortentwicklung des Integrationsgedankens und eine sinnvolle Paradigmenergänzung dar, um die systemische Seite – d. h. die Ausrichtung von Bildungsstrukturen und -angeboten auf die Einbeziehung aller Menschen 'von vornherein' – stärker zu fokussieren und diesbezüglich Schwachstellen, Barrieren und Handlungsbedarfe zu identifizieren.

Zugleich verliert der integrative Ansatz mit seiner Perspektive, jenseits programmatischer Systemwechsel konkreten Zugang und Einmündung in (Berufliche) Bildung und Beschäftigung zu erreichen, nicht an Bedeutung. Insofern sind Anstrengungen, Integration und Inklusion insbesondere über terminologisch-ideologische Diskurse in ein künstliches Gegensatzverhältnis zu setzen, wenig konstruktiv. Vielmehr ist die Zielgleichheit von Integrations- und Inklusionsvorstellungen und -ansätzen zu sehen und deren Umsetzung nachhaltig anzustreben (vgl. VOLLMER 2015).

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

5 Abschaffung von sogenannten Sonderwegen und Sondereinrichtungen?

Nähern wir uns der Diskussion über die Forderungen nach Abschaffung von sogenannten Sonderwegen und Sondereinrichtungen als inklusionsinkompatibel über Arbeiten von MAX WEBER. Manchmal ist der Blick auf diejenigen, die sich bereits vor uns sowohl grundlegend als auch differenziert Gedanken gemacht haben, in der Aufgeregtheit mancher gegenwärtigen Auseinandersetzungen orientierungsstiftend.

Nach WEBER soll eine "soziale Beziehung [...] nach außen 'offen' heißen, wenn und insoweit die Teilnahme an ihrem Sinngehalt orientierten gegenseitigen sozialen Handeln, welches sie konstituiert, nach ihren geltenden Ordnungen niemand verwehrt wird, der dazu tatsächlich in der Lage und geneigt ist" (WEBER 1972: 23).

Bemerkenswert an dieser Definition von sozialer Beziehung durch WEBER (ebd.) ist die Betonung der "Freiwilligkeit", d. h. auch die ausdrückliche Berücksichtigung einer möglichen Entscheidung gegen Einbezogenwerden, gegen Einbezogensein und gegen Teilnahme. Dieser Aspekt, dass auch die mögliche Entscheidung gegen Inklusion im Sinne von Selbstbestimmung von vornherein mitgedacht werden muss, bleibt in der oft unterkomplex geführten Inklusionsdiskussion unterbelichtet. Die Diskussion wird an dieser Stelle Selbstbestimmung und Autonomie der betroffenen Menschen missachtend so geführt, als ob behinderte Menschen sich immer zugunsten als inklusiv verstandener Lösungen entscheiden möchten (vgl. MÜRNER/SIERCK 2013: 119f.).

In diesem Zusammenhang erinnere ich auch an Theodor ADORNOS Warnung, dass in der Betonung der Gleichheit der Menschen ein unterschwelliger Totalitätsgedanke mitschwingt (vgl. ADORNO 1951; 2012: 115f., vgl. auch kritisch Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus identifizierend DAMMER 2015: 22ff.).

KRONAUER weist im Anschluss an WEBER darauf hin, dass es genauerer Kriterien bedarf um zu entscheiden, welche Arten sozialer Schließungen als berechtigt, welche als unzulässig und welche als diskriminierend anzusehen sind und stellt fest: "Ein- und Ausschließungen unterscheiden sich unter anderem nach dem Grad der Durchlässigkeit der Grenzen, den Zugangsvoraussetzungen, dem Grad der Formalisierung [...]" und resümiert: "Nicht jede soziale Schließung muss problematisch sein" (KRONAUER 2013: 19f.). KRONAUER ergänzt: "Soziale Schließung wird immer dann problematisch, wenn sie die sozialen Lebenschancen der davon Betroffenen beeinträchtigt [...]" (ebd.).

Genau dies aber ist m. E. die entscheidende Frage: Wie verbessern wir die Lebenschancen behinderter Menschen über deren Zugänge zu (Beruflicher) Bildung?

Wie ermöglichen wir Integration, Teilhabe und Inklusion in und durch (Berufliche) Bildung?

Bei der Beantwortung dieser Frage, die eine Gestaltungsaufgabe ist, ebnet Begrifflichkeiten wie Separierung, Sonderwelten und Sonderwege Argumentationslinien für abwertend besetzte Deutungsmuster, die auf einen Antagonismus zwischen (abgeschotteten) Sonderwelten auf der einen und Inklusion in den sogenannten 'ersten' Arbeitsmarkt auf der anderen Seite abzielen.

An dieser Stelle möchte ich gerne ELLGER-RÜTTGARDT (2016: 179f.) zitieren:

"Die pauschale, letztlich rückwärtsgewandte Kritik an 'Sonderinstitutionen' nimmt nicht zur Kenntnis, dass Einrichtungen wie Förderschulen, Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke und Werkstätten für Menschen mit Behinderungen nicht nur Schutz und individuelle Förderung für jene anbieten, die in den allgemeinen Strukturen nicht zu ihrem Recht kommen, sondern inzwischen auch ausgesprochen innovativ sind. So erscheint es mehr als unwahrscheinlich, dass auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, ohne Anstöße von außen, ein Lernprogramm wie 'Capiert' (Beschützende Werkstatt Heilbronn) für Menschen mit einer geistigen Behinderung entwickelt worden wäre. Es gilt somit anzuerkennen, dass sich die traditionellen 'Sonderinstitutionen' verändert haben; sie sind entwicklungsorientiert, eng vernetzt mit den Strukturen des allgemeinen Arbeits-, Bildungs- und Sozialbereichs, und sie sind nicht selten der einzige Ort, an denen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf Anerkennung und Teilhabe erfahren".

In diesem Sinne werfe ich die Frage auf: Was sind sogenannte Sondersysteme und was sind demgegenüber spezialisierte und differenzierte personenzentrierte Berufsbildungsangebote? Pointiert formuliert: Sind diese spezialisierten Einrichtungen, Bildungsinstrumente und -angebote im Blick auf Inklusion verzichtbar oder nicht im Gegenteil eine unabdingbare ergänzende Voraussetzung für gelingende Inklusion?

Und, last but not least:

Empfinden und erleben sich junge Menschen mit ausgeprägten Behinderungen in diesen mancherseits als 'separierend' etikettierten Bildungsorten, Bildungswegen und -angeboten als 'exkludiert' oder ermöglichen ihnen diese im Sinne von Empowerment und Selbstwirksamkeit Lebenserfahrungen, Erfolgserlebnisse auch und gerade in Peergruppen, die ihnen oftmals bis dahin unbekannt waren und im Ergebnis Berufsabschlüsse und Integration in Arbeit eröffnen?

Mit Blick auf diese Fragestellungen plädiere ich dafür, die Lernortfrage angesichts der Vielfalt von Beeinträchtigungen und deren individuellen Auswirkungen differenziert zu beantworten. Die – absichtsvoll negative Assoziationen auslösende – Etikettierung als 'Separation' und 'Sonderinstitutionen' ist der

Komplexität der Herausforderungen unangemessen. STÖPPLER (2018: 11) ist zu zustimmen:

"Das gesamte Bildungssystem lebt in seinen strukturellen Ausformungen von unterschiedlich angelegten Angebotsstrukturen [...] und von besonderen Lösungen. Ein inklusives Bildungssystem ist grundsätzlich von der Vielfalt an Bildungsangeboten im Hinblick auf den Einzelnen unter Wahrung höchster fachlicher Standards gekennzeichnet. [...] Nur durch ein ausdifferenziertes Bildungssystem, das die Angebote sonderpädagogischer Bildungsinstitutionen einbezieht, können Bildungschancen gleichberechtigt gesichert werden. Alle Bildungsangebote sind dabei einer ständigen Weiterentwicklung verpflichtet. [...] Um den Bildungsanspruch von vielen Menschen mit Behinderung und deren ganz speziellen Unterstützungsbedarf zu sichern, ist eine hohe fachliche Professionalität nötig".

6 Die Fachpraktiker-Ausbildungen auf der Grundlage von BBIG und HwO

Die Verve, mit der seit einigen Jahren im Zuge der Inklusionsdiskussion über die Fachpraktiker-Berufe gestritten wird, die Heftigkeit, mit der dieses Ausbildungssegment als Ausdruck inklusionsverhindernder, rückwärtsgewandter Berufsbildungspolitik fokussiert wird, erschließt sich mir nur zum Teil.

Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dass in diese Fokussierung andere Aspekte einwirken als der Blick auf die Personengruppe. Denn: Wir sprechen hier über knapp 10.000 Neuabschlüsse jährlich – wahrlich keine quantitative Dimension im Vergleich. Realisieren wir: Wie viele Menschen mit Behinderung insgesamt in Berufsausbildung sind, d. h. 'regulär', in sogenannten anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden, wissen wir nicht, da die Berufsbildungsstatistik kein Merkmal 'Behinderung' erfasst. Gerne werden in Darstellungen, welche die Fachpraktiker-Ausbildung als inklusionsinkompatibel auszuweisen suchen, Zahlen von schwerbehinderten Menschen in Berufsausbildung angeführt und den Zahlen der Fachpraktiker-Ausbildungen gegenüber-

gestellt. Dieses Vorgehen ist jedoch sachlich falsch, wenn nicht gar gezielt irreführend, da der Status Schwerbehinderung für die Aufnahme und den Abschluss einer Berufsausbildung einschließlich der eventuellen Anwendung von Nachteilsausgleich nicht relevant ist und der Behinderungsbegriff des BBiG und der HwO mit dem sozialrechtlichen der Schwerbehinderung nicht übereinstimmt.

Vergegenwärtigen wir uns, was Fachpraktiker-Ausbildungen sind: Sie bieten auf der Grundlage von § 66 BBiG und analog 42m HwO die Möglichkeit, bei durch die Fachdienste der Bundesagentur für Arbeit festgestellter Art und Schwere der Behinderung auf der Grundlage einer von den zuständigen Stellen, also in der Regel den Industrie- und Handelskammern, den Handwerkskammern und den Landwirtschaftskammern, erlassenen Ausbildungsregelung auszubilden und zu prüfen und damit zu einem Berufsabschluss auf der Grundlage von BBiG und HwO zu führen (vgl. eine sehr differenzierte Darstellung zu den Fachpraktiker-Berufen von ECK/STEIN/EBERT 2016: 304ff.).

Gehen wir davon aus, dass die Bundesagentur für Arbeit bzw. deren Reha-Beraterinnen und Reha-Berater in den örtlichen Agenturen für Arbeit gesetzeskonform und gemäß ihrer eigenen Geschäftsanweisungen arbeiten und nehmen wir vor allem die intensiven Diskussions- und Entscheidungsprozesse zur Kenntnis, die in die Gestaltung und Beschlussfassung der BIBB-Rahmenregelung (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2010: Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO) gemündet sind, dann heißt dies: Fachpraktiker-Ausbildungen sind ausschließlich ein Ausbildungsinstrument dafür, behinderte Menschen, die auch nicht mit Hilfe von Nachteilsausgleich in einem 'regulären' Ausbildungsberuf ausgebildet werden können, angepasst an ihre Möglichkeiten, in der Regel theorie reduziert, auszubilden. Damit ist unmissverständlich klar, dass der 'Königsweg' lautet: Priorität hat die 'reguläre' Berufsausbildung; die Fachpraktiker-Ausbildung ist die Ausnahme. Dabei hat eine den rechtlichen Vorgaben entsprechende Fachpraktiker-Ausbildung Qualitätsstandards (insbesondere bezüglich Ausbilderschlüssel, betrieblichen Ausbildungsphasen, Förderplan etc.) zu folgen und insbesondere ebenso wie eine 'reguläre' Berufsausbildung gemäß § 4 BBiG Berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln.

Die BIBB-Rahmenregelung markiert mit ihrer Einführung von bundeseinheitlichen Qualitätsstandards die Fachpraktiker-Ausbildung als integralen Be-

standteil des allgemeinen Berufsbildungssystems, indem sie bereits in der Präambel erklärt, dass es sich um Ausnahmefälle handelt und den klaren Auftrag formuliert, den Übergang in eine Ausbildung in einem nach § 64 BBiG/42k HwO i. V. m. § 4 BBiG/§ 25 HwO anerkannten Ausbildungsberuf kontinuierlich zu prüfen.

Insofern ist aus meiner Sicht grundsätzlicher Kritik, die das Instrument Fachpraktiker-Ausbildung als "per definitionem bereits separierend" (INITIATIVE CHANCE AUSBILDUNG 2013: 23) und "inklusionsinkompatibel" (ebd.) ablehnt und sich dafür ausspricht, diese Ausbildungen "weitestgehend zurückzufahren" (ebd.), zu widersprechen.

Auch halte ich das in diesbezüglichen Diskussionen gerne angeführte Argument, im Anschluss an Fachpraktiker-Ausbildungen erfolge keine ausreichende Arbeitsmarktintegration, aus insbesondere zwei Gründen für problematisch: Einerseits kenne ich keine diese Behauptung belegende empirische Untersuchung und zweitens frage ich, warum ausgerechnet für die Ausbildung jener Menschen, deren Ausgangslagen für sie eine Fülle von Barrieren darstellen, eine Nachweispflicht über eine Arbeitsmarktintegration thematisiert wird, während dies bezüglich des Verbleibs von Absolventinnen und Absolventen 'regulärer' Berufsausbildung und Hochschulstudium nicht der Fall ist. Die Nachweispflicht für ausgerechnet diese Personengruppen betrachte ich als diskriminierend und frage auch, mit welcher Vergleichsgruppe man entsprechende Daten denn überhaupt zu vergleichen gedenkt.

Zur Fachpraktiker-Ausbildung resümiere ich meine fachliche Position: Mit dem Instrument 'Ausbildungsregelung' hat der Gesetzgeber ein Instrument zur Teilhabe an (Beruflicher) Bildung und Integration in Arbeit und damit zur Verwirklichung von Chancengleichheit eröffnet. Statt das Qualifizierungsinstrument grundsätzlich in Frage zu stellen, ist eine flächendeckende Umsetzung der BIBB-Rahmenregelung fortzusetzen und zu fördern, um deren Qualitätsstandards Geltung zu verschaffen.

Das Spektrum an Berufsbereichen der von den zuständigen Stellen aufgrund ihrer Regelungskompetenz erlassenen Ausbildungsregelungen sollte dringend und kontinuierlich darauf hin überprüft werden, innerhalb des Berufespektrums mehr unterschiedliche und nachgefragte Ausbildungsangebote zu bieten, statt sich weiterhin zu sehr auf die in den traditionellen Berufsfeldern Hauswirtschaft, Gartenbau, Metall, Holz und Farbe zu beschränken.

7 ReZA

Im Rahmen des Erarbeitungsprozesses der BIBB-Rahmenregelung für die (heutigen) Fachpraktiker-Ausbildungen wurde intensiv und kontrovers darüber diskutiert, welche Anforderungen sich für Ausbilderinnen und Ausbilder stellen und welche Qualifikation dementsprechend notwendig ist. Dabei trafen in den Beratungen insbesondere Einschätzungen bezüglich der Notwendigkeit ausreichender sonder- bzw. rehabilitationspädagogischer Fachkenntnisse und Befürchtungen, deren Erwerb und Nachweispflicht würde Hürden für betriebliche Ausbildung darstellen und Betriebe von der Ausbildung abhalten, aufeinander. Nach ausführlichem Austausch der Sichtweisen und Argumente wurde als Beratungs- und Beschlussergebnis die in der BIBB-Rahmenregelung in § 6 formulierte Vorgabe verankert.

Das am 21. Juni 2012 durch den Hauptausschuss des BIBB beschlossene "Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)" (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2012) greift die Vorgaben der Rahmenregelung auf. ReZA wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von einer Projektgruppe der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e. V. (BAG BBW) unter Beteiligung eines Fachbeirats auf Basis der in der Rahmenregelung genannten acht Kompetenzfelder erarbeitet. Besondere Schwerpunkte liegen auf den Themen Lernbehinderung, Lernstörung, Verhaltensauffälligkeiten und psychische Behinderungen, personenbezogene Förderplanung, qualifizierte Zusammenarbeit mit Berufsschulen und Übergängen in 'Vollausbildungen'. Die gesetzten Schwerpunkte entsprechen der Hauptzielgruppe der Rahmenregelung. Die rehabilitationspädagogische Weiterbildung steht prinzipiell allen an der beruflichen Aus- und Weiterbildung behinderter Menschen Beteiligten offen. Für die Weiterbildung werden die Inhalte der Ausbilder/-innen-Eignungsverordnung (AEVO) sowie Ausbildungserfahrung vorausgesetzt. Eine formale Prüfung – wie in Fortbildungsverordnungen – ist nicht vorgesehen bzw. nicht vorgeschrieben. Es ist jedoch ein Nachweis (Zertifikat) auszustellen, der den Kammern von den Absolventinnen und Absolventen vorgelegt werden kann. Der Gesamtumfang beträgt entsprechend der Rahmenregelung 320 Stunden. Die Weiterbildung soll die berufliche Handlungskompetenz von Ausbilderinnen und Ausbildern in der beruflichen Bildung behinderter Menschen stärken und fördern.

Während die Fachpraktiker-Ausbildungen bis zur Beschlussfassung des BIBB-Hauptausschusses über die Rahmenregelung und zu ReZA kaum Beachtung in berufsbildungspolitischen Diskussionen genossen, gerieten sie seitdem ins Blickfeld der Kritik. Dies ist umso bemerkenswerter, als gerade diese Beschlussfassungen Teil des vom BIBB und seinen Gremien verfolgten Anliegens sind, ordnungspolitisch bundeseinheitliche Qualitätsstandards in diesem bis dato von 'Wildwuchs' geprägten Terrain zu implementieren (vgl. auch GALILÄER 2015: 23f.).

Auf die Kritik am Erfordernis einer rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikation ist vor allem mit Verweis auf die Bedeutung der Qualifizierung des Berufsbildungspersonals als Schlüssel für gelingende Ausbildung und auch mit den Gestaltungs- und Ermessensspielräumen, die § 6 der Rahmenregelung bietet, zu antworten. Diese sind zugunsten der Förderung betrieblicher Ausbildung so gestaltet, dass von dem Erfordernis des ReZA-Nachweises bei Betrieben abgesehen werden kann, wenn die Qualität der Ausbildung auf andere Weise, z.B. über Unterstützung durch eine geeignete Ausbildungseinrichtung, sichergestellt ist oder – noch mehr Einzelfälle ermöglichend – die behindertenspezifischen Zusatzqualifikationen "auf andere Weise glaubhaft gemacht werden können" (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2010: § 6 Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO).

Aktuell hat die Infragestellung der ReZA an Schärfe (hervorzuheben aufgrund der Schärfe: HAGEDORN 2015) verloren und angesichts des Fachkräftemangels und des Demografischen Wandels mehren sich sogar Überlegungen und Stimmen, entsprechende Qualifizierungen nicht nur für Fachpraktiker-Ausbildungen, sondern auch für die Ausbildung in 'regulären' Ausbildungsberufen vorzusehen. Diese Entwicklung ist nicht zuletzt auch deshalb zu begrüßen, weil sie jener, die Fachlichkeit unter Rechtfertigungsdruck gestellt hat, entgegenwirkt und dem Stellenwert, den die Qualifikation und Professionalität des Berufsbildungspersonals als relevantem Gelingensfaktor für qualitativ hochwertige, erfolgreiche Berufsbildung darstellen, (wieder) angemessene Berücksichtigung widmet.

8 Schlussfolgerungen

Wie hat sich die Berufliche Bildung behinderter Menschen im Zeichen der gesellschafts- und bildungspolitischen Leitideen Integration, Teilhabe und Inklusion auszurichten?

Bezugnehmend auf STICHWEH (2005) ist die Gefahr einer exkludierenden Inklusion zu erkennen, wenn zielgruppenausgerichtete Strukturen, Instrumente und Bildungsangebote grundsätzlich abgelehnt würden. Stattdessen ist zu berücksichtigen, dass je nach Ausgangs- und damit Lebenslage und Förderbedarf lebensphasen-/bildungsbereichsweise inkludierende Exklusion (Förderschulen, Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke, sowie auch Instrumente wie Ausbildungsregelungen für Fachpraktiker-Ausbildungen u.a.) zum gewünschten Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit und damit beruflicher Teilhabe führt, wo andernfalls Integration in Berufsbildung, Beschäftigung und Gesellschaft nicht gelingt (vgl. VOLLMER 2015; NEUMANN/WERNER 2012; BIERMANN 2015).

Zugleich ist die historisch gewachsene 'Berufsbildungslandschaft' daraufhin zu überprüfen, inwieweit ihre Strukturen, Instrumente und Angebote geeignet sind, behinderten Menschen diskriminierungsfrei Zugänge zu ermöglichen. Hier gilt es beispielsweise noch stärker bei der Anwendung von Nachteilsausgleich und der Unterstützung der Betriebe und deren Bereitschaft und Fähigkeit, behinderte Menschen auszubilden, anzusetzen.

Es ist seit längerem erkannt, dass es bei Integration, Teilhabe und Inklusion ganz wesentlich auf eine gute, institutionalisierte Zusammenarbeit der regionalen Akteure ankommt. D. h. bildungspolitische Leitideen bedürfen der Umsetzung in der Praxis und müssen sich zugleich in dieser bewähren (vgl. VOLLMER 2017:12).

Integration, Teilhabe und Inklusion sind keine selbsterklärenden berufsbildungspolitischen Konzepte und/oder Programme, die als exklusive Leitideen 'exkludierend' dogmatisch verfolgt werden sollten. Vielmehr gilt es, sie im Kontext anderer (berufs-)bildungspolitischer Leitgedanken, Prozesse und Erfahrungen einzuordnen und umzusetzen und dabei nicht zu übersehen, dass gesellschafts- und bildungspolitische Leitideen alle ihre Geschichte und ihre Konjunktur haben und die Weiterentwicklung der Beruflichen Bildung eine ständige Aufgabe ist. In diesem Sinne pointiere ich: Evolution statt Revolution.

Wir leben in Zeiten, in denen gerne von Erzählungen, von Narrativen gesprochen wird.

Sie sind ein Teil unseres Selbstverständnisses, unserer Verständigung, unserer kollektiven Identität.

Meiner Wahrnehmung nach ist auch Inklusion eine solche Erzählung, ein solches Narrativ, von dem viel erfreuliche Dynamik für Menschen ausgeht, die nicht immer ausreichend im Blickfeld gestanden haben.

MARQUARD (2015), der philosophische Vertreter der skeptischen Distanz, hat darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, nicht nur eine Geschichte, einen Mythos zu haben, sondern verschiedene, um der Freiheit willen, aber auch um der Wirklichkeit, die uns auch in und mit Widersprüchen begegnet, gerecht zu werden. Ich möchte ihn gerne abschließend zitieren:

"Wer auf ein Problem gar keine Antwort gibt, verliert schließlich das Problem, der auf ein Problem nur eine Antwort gibt, glaubt das Problem gelöst zu haben und wird leicht dogmatisch. Am besten ist, zu viele Antworten zu geben, das bewahrt das Problem, ohne es wirklich zu lösen" (2015: 142).

Ähnlich sah es bereits PARACELSUS: "Alle Dinge sind Gift, und nichts ist ohne Gift, allein die Dosis macht, dass ein Ding kein Gift sei" (1965: 508ff.).

Vielleicht helfen uns diese Einsichten, wenn die Diskussionen über gesellschafts- und bildungspolitische Leitideen allzu hitzig werden.

Literaturverzeichnis

- ADORNO, T. (1951, 1969, 2012): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- AHRBECK, B. (2014): *Inklusion – Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BERNHARD, A. (2015): Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: KLUGE, S./LIESNER, A./WEIB, E. (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik – Inklusion als Ideologie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition, 109–119.
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (2010): *Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15.12.2010*. Online verfügbar unter: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2019).
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (2012): *Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21.6.2012*. Online verfügbar unter: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA154.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2019).
- BIERMANN, H. (2015): *Inklusion im Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BONNER ERKLÄRUNG ZUR INKLUSIVEN BILDUNG IN DEUTSCHLAND (2014): verabschiedet von den Teilnehmenden des UNESCO-Gipfels "Inklusion - Die Zukunft der Bildung". Online verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/content-blob/4301000/29e84c3f9da3f0729fec347a5ad7ce2b/data/unesco-erklaerung.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2019).
- DAMMER, K. (2015): Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: KLUGE, S./LIESNER, A./WEIB, E. (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik – Inklusion als Ideologie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition, 22–25.
- DÖNGES, C./KÖHLER, J.-M. (2015): Zielgruppenorientierung oder Inklusion in der politischen Bildung – Dilemma oder Scheingegensatz? In: DÖNGES, C./HILPERT, W./ZURSTRASSEN, B. (Hg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 88.
- ECK, R./STEIN, R./EBERT H. (2016): Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für Menschen mit Behinderungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67 (7), 304–317.
- ELLGER-RÜTTGART, S. (2016): *Inklusion – Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ENGRUBER, R. (2018): Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung von Berufsausbildung. In: ARNDT, I./NEISES, F./WEBER, K. (Hg.): *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf*. Bonn: BIBB, 27–37.
- FLECK, L. (1935): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- GALILAE, L. (2015): Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung – von der Eingliederung auf Sonderwegen zur Inklusion? In: GOTH, G./SEVERING, E. (Hg.): *Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen. Strategien, Instrumente, Erfahrungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 23–24.
- HAGEDORN, J. (2015): Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Beruflichen Ausbildung: Irritierende Wirkungen der Reha Zusatzqualifikation. In: KREKLAU, C./SIEGERS, J. (Hg.): *Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Politik, Praxis, Finanzielle Förderung*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, Beitrag 3152, 6.
- HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53(9), 354–361.
- INITIATIVE CHANCE AUSBILDUNG (2013): *Impulspapier für die Diskussion: Inklusion in der beruflichen Bildung anl. 1. Arbeitstreffen der Initiative Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht am 30.09./1.10.2013*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- KLUGE, S./LIESNER, A./WEIB, E. (2015): *Jahrbuch für Pädagogik – Inklusion als Ideologie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition.
- KÖPFER, A./KOTTHOFF, H./RAKHKOCHKINE, A. (2018): Inklusive Bildung – (Inter-)nationale Einblicke in einen vielschichtigen Forschungsdiskurs. Einleitung zu diesem Heft. In: *Bildung und Erziehung* 71 (4), 389–394.
- KRONAUER, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: BURTSCHER R./DITSCHKE E./ACKERMANN, K./KIL, M./KRONAUER, M. (Hg.): *Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 19–20.
- LUTZ, J. (2002): Politische Bildung für Menschen mit Behinderungen – Herausforderungen und Chance. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung* 13(2), 27–36.
- LUHMANN, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: LUHMANN, N. (Hg.): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher, 237–264.
- MARQUARD, O. (2015): *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*. Stuttgart: Reclam.
- MÜRNER, C./SIERCK, U. (2013): *Behinderung – Chronik eines Jahrhunderts*. Schriftenreihe Band 1391. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- NASSEHI, A./NOLLMANN, G. (1997): Inklusionen, Organisationssoziologische Ergänzungen der Inklusions-/Exklusionstheorie. In: *Soziale Systeme* 3(2), 393–411.
- NEUMANN, M./WERNER, D. (2012): *Berufliche Rehabilitation behinderter Jugendlicher. Erwerbsintegration und Teilhabe der Absolventen von Berufsbildungswerken*. IW-Analysen – Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft. Nr. 81. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH.
- PARACELUSUS, T. (1965): Die dritte Defension wegen des Schreibens der neuen Rezepte. In: PARACELUSUS, T. (Hg.): *Septem Defensiones 1538 Werke*. Holzinger: Darmstadt, 508–513.
- STICHWEH, R. (2005): *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.

- STÖPPLER, T. (2018): Inklusion im Prozess der beruflichen Eingliederung und der beruflichen Qualifizierung. In: *BLV-Magazin – Verband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg e.V.* (3), 11.
- VOLLMER, K. (2008): Der Ausschuss für Fragen behinderter Menschen beim BIBB: Aufgaben – Zusammensetzung – aktuelle Agenda. In: *Zeitschrift Selbsthilfe der BAG Selbsthilfe e.V.* 3 (3), 20–21.
- VOLLMER, K. (2015): Integration – Teilhabe – Inklusion: Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Losung und Berufsbildungspraxis. In: *Wissenschaftliche Diskussionspapiere. "Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung"* 162, 31–47.
- VOLLMER, K. (2017): Für viele ist Inklusion schon Realität. Interview mit Vincent Hochhausen. In: *BILDUNGSPRAXIS – didacta Magazin für berufliche Bildung* (3), 10–12.
- VOLLMER, K. (2018): Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Losung, akademischen und gesellschaftlichen Diskursen und Berufsbildungspraxis. In: TESCHKE, G./HECHLER, S./KAMPMEIER, A./KRAEHMER, S./MICHELS, K. (Hg.): *Exklusiv INKLUSIV Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter Praxis.*, 193–201.
- WEBER, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie.* 5., revidierte Aufl. Tübingen: Mohr.