

Ursula Bylinski: Von der Förderung zu echter Teilhabe

INKLUSION. Höhere Vertragsauflösungen in den Berufen für Menschen mit Behinderungen im Vergleich zu den anerkannten Ausbildungsberufen und ihre nicht nachgewiesene Arbeitsmarktverwertbarkeit stellen diese (Sonder-)Ausbildungsberufe zunehmend auf den „Prüfstand“.

Inklusion zielt auf gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Dispositionen (*Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009*) und betont den im Grundgesetz (insbesondere Art. 3 GG) postulierten Gleichbehandlungsgrundsatz. Mit der UN-Konvention über die „**Rechte von Menschen mit Behinderungen**“ – die für Deutschland 2009 in Kraft trat – ist das Thema Inklusion sowohl bildungspolitisch als auch fachwissenschaftlich in den Fokus gerückt. In Artikel 24 der UN-Konvention ist das Recht auf Bildung und die Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs zur Berufsausbildung enthalten. Das Recht auf Arbeit und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung ist in Artikel 27 festgeschrieben.

Behinderte und Benachteiligte junge Menschen in der dualen Berufsausbildung

Grundlegend für die duale Berufsausbildung sind Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO).

Die **Berufsausbildung behinderter Menschen** ist im Berufsbildungsgesetz fest verankert und darüber hinaus im Sozialgesetzbuch III (Teilhabe am Arbeitsleben, § 112 SGB III) festgehalten. Festgeschrieben ist im BBiG, dass behinderte Menschen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden sollen (§ 64 BBiG/§ 42k HwO). Gleichzeitig ist die Möglichkeit eines so genannten Nachteilsausgleichs (§ 65 BBiG/§ 42l HwO) gegeben, der sich beispielsweise auf die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung oder auf die Inanspruchnahme von Hilfsmitteln und Hilfeleistungen bezieht. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung behinderter Menschen nach speziellen Ausbildungsregelungen (§ 66 BBiG/§ 42m HwO) durch die zuständigen Stellen.

In diesen theoriegeminderten (Sonder-)Ausbildungsgängen für „Fachpraktiker/-innen“ werden überwiegend lernbehinderte Jugendliche ausgebildet, die selten als schwerbehindert erfasst sind (*vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2013, S. 210*). Meist werden diese Ausbildungen von den Berufsbildungswerken angeboten und nur ein geringer Anteil in Betrieben durchgeführt. Eine diagnostische Entscheidung für die Aufnahme in eine entsprechende Ausbildung trifft die Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit (BA) auf Basis eines Gutachtens des Psychologischen Dienstes.

Regelungen zur **Berufsausbildung „förderungsbedürftiger junger Menschen“** (§ 78 SGB III) – hierunter werden lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen gefasst – finden sich nicht im Berufsbildungsgesetz, sondern ausschließlich in den Sozialgesetzbüchern, insbesondere im SGB III (Förderung der Berufsausbildung), aber auch im SGB II (berufliche Eingliederung) und im SGB VIII (Jugendsozialarbeit).

Das Berufsbildungsgesetz nimmt diese Zielgruppe ausschließlich für die Berufsausbildungsvorbereitung

(§ 68 BBiG) auf und beschreibt die Teilnehmenden in Absatz 1 als: „(...) *Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt.*“ Eine umfangreiche sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung ist vorgesehen (*ebd.*).

[caption id="attachment_7882" align="aligncenter" width="3874"] **Überraschung:** *Bei den Zahlen zur Ersteingliederung von Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, fällt auf, dass nur ein relativ kleiner Teil von ihnen nach der Förderschule eine reguläre Berufsausbildung aufnimmt.*[/caption]

Regelungen zur Berufsausbildung (§§ 73 bis 80 SGB III) werden in Bezug auf die außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE) für sozial Benachteiligte bzw. Lernbeeinträchtigte sowie für Auszubildende getroffen, deren Berufsausbildungsverhältnis im ersten Jahr der Ausbildung gelöst wurde. Daneben bestehen ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) für „förderungsbedürftige junge Menschen“, zur Unterstützung während einer betrieblichen Berufsausbildung oder einer Einstiegsqualifizierung, nach der vorzeitigen Lösung eines betrieblichen Berufsausbildungsverhältnisses bis zur Aufnahme einer weiteren betrieblichen oder einer außerbetrieblichen Berufsausbildung.

Differenzierte Förderlandschaft der beruflichen Rehabilitation und Benachteiligtenförderung

Die seit Ende der 1960er Jahre entstandene differenzierte – allerdings auch separierende – Förderlandschaft im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung und (außerbetrieblichen) Berufsausbildung hat von Beginn an sowohl behinderte als auch benachteiligte junge Menschen einbezogen. Obwohl eine Zuordnung zu den Merkmalen *Behinderung* und *Benachteiligung* eine notwendige Eingangsvoraussetzung darstellt, um in eine entsprechende, öffentlich geförderte Maßnahme aufgenommen zu werden, zeigt sich eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen.

Verfolgt man die Zahlen zur Ersteingliederung von *Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*, so fällt auf, dass nur ein relativ kleiner Teil von ihnen nach der Förderschule eine reguläre Berufsausbildung aufnimmt (*Niehaus und Kaul 2012, S. 52*). Da bundesweit 76,3 Prozent dieser Personengruppe über keinen Hauptschulabschluss verfügen (*Klemm 2010, S. 45*), münden viele Jugendliche in eine Maßnahme des Übergangsbereichs ein, sowohl in rehabilitationspezifische Förderungen als auch in Bildungsangebote für benachteiligte Jugendliche (*Niehaus und Kaul 2012, S. 53*).

Darüber hinaus ist zu vermuten, dass nicht alle Auszubildenden, die in Berufen für behinderte Menschen ausgebildet werden, tatsächlich eine Behinderung aufweisen (*vgl. Gericke und Flemming 2013, S. 8*): 2011 lag der Anteil der Neuabschlüsse nach Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO an allen Neuabschlüssen bei 2,1 Prozent (*ebd., S. 7*)[i] und markant ist, dass in Ostdeutschland der Anteil mit 4,4 Prozent höher liegt als in Westdeutschland (1,7 Prozent) (*vgl. ebd.*). Höchstwerte wurden 2005 erreicht, als in Ostdeutschland eine ausgesprochen angespannte Ausbildungsmarktsituation bestand.

Auch die höheren Vertragsauflösungen in den Berufen für Menschen mit Behinderungen im Vergleich zu

den anerkannten Ausbildungsberufen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 183*) und ihre nicht nachgewiesene Arbeitsmarktverwertbarkeit stellen diese (Sonder-)Ausbildungsberufe zunehmend auf den „Prüfstand“ (z.B. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Euler und Severing 2014*).

Behinderung und Benachteiligung als soziale Kategorien

Die berufliche Rehabilitation verwendet fünf Behindertenkategorien zur Einteilung der Teilnehmenden (*Seyd und Schulz 2012, Anlage, S. 5*): Lernbehinderung, Körperbehinderung, Sinnesbehinderung, psychische Behinderung und Mehrfachbehinderung. Nach *Kanter (1977, S. 106)* werden Personen als lernbehindert betrachtet, wenn sie „*schwerwiegend, umfänglich und langdauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind und dadurch deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen*“. Benachteiligte junge Menschen werden mit „Berufsstartschwierigkeiten“ gekennzeichnet und ihnen werden individuelle, soziale und strukturelle Benachteiligungen zugeschrieben.

Risikofaktoren sind empirisch belegt (*beispielsweise Beicht und Ulrich 2008*) und Personengruppen können identifiziert werden, „*die nach Maßgabe der bestehenden Zugangsregelungen eine geringe Chance haben, sich erfolgreich um eine duale Berufsausbildung zu bewerben, weil sie nicht über jene personalen, sozialen und organisatorischen Ressourcen verfügen, um sich einen Zugang in eine Berufsausbildungsstelle zu erschließen*“ (*Ulrich 2011, S. 6*).

Die Begriffe *Lernbehinderung* und *Lernbeeinträchtigung* verweisen demnach neben einer Abhängigkeit zu strukturellen Faktoren (beispielsweise Ausbildungsplatzangebot) auf eine normative Setzung (*Buchmann und Bylinski 2013*). Im sonderpädagogischen Diskurs wird Lernbehinderung nicht mehr als ein feststehendes, defizitäres Persönlichkeitsmerkmal betrachtet, sondern als eine normabhängige und relationale Bestimmungsgröße betrachtet, die an den kulturellen Kontext gebunden ist. Eine „Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung“ geht von gesellschaftlich relevanten (Handlungs-)Situationen aus und stellt die soziale Dimension in den Vordergrund.

Daraus ergibt sich, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Barrieren in den Blick zu nehmen, die Personen in Behinderungs- und Benachteiligungssituationen bringen und an der gesellschaftlichen Partizipation hindern (*Lindmeier und Lindmeier 2012*).

Exklusionsrisiken und Inklusionsstrategien

Das UNESCO-Programm formuliert „Bildung für alle“ (*Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009*) als universellen Anspruch: Allen Jugendlichen und Erwachsenen sollen Lerngelegenheiten gegeben werden, unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Inklusive Bildung geht davon aus, dass eine „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ nicht in Isolation weiterentwickelt werden kann, sondern Teil einer allgemeinen pädagogischen und bildungspolitischen Strategie sein muss (*ebd., S. 8*).

[caption id="attachment_7845" align="aligncenter" width="468"] **Das ist das Ziel:** Es geht darum, allen (jungen) Menschen optionsreiche Wege in eine anerkannte Berufsausbildung und in die Arbeitswelt zu

eröffnen. [/caption]

Da die Erkenntnisse sowohl der Nationalen Bildungsberichterstattungen (seit 2006) als auch der Berufsbildungsberichte (*siehe dazu den BIBB-Datenreport der letzten Jahre*) erhebliche Exklusionsrisiken aufzeigen, wird im wissenschaftlichen Fachdiskurs einer inklusiven Berufsbildung auf notwendige System- und Strukturveränderungen hingewiesen (*siehe z.B. Berufsbildung, Heft 137, 2012 und Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Heft 2, 2011*). Als Ziel wird herausgestellt, **allen** (jungen) Menschen optionsreiche Wege in eine anerkannte Berufsausbildung und in die Arbeitswelt zu eröffnen. Erst damit scheint es möglich, gesellschaftliche Teilhabe zu erreichen sowie Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit herzustellen.

Vor diesem Hintergrund gilt es, bestehende Exklusionsrisiken in den Blick zu nehmen und Inklusionsstrategien zu entwickeln. Es geht um Inklusionsstrategien zur Herstellung einer inklusiven Grundhaltung, die individuelle Unterschiede anerkennt und als Wert schätzt. Angestrebt sind inklusive Bildungssysteme, in denen Vielfalt als Chance gesehen und als Ressource genutzt wird. Da alle Menschen die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten sollen, beinhaltet dies, nicht den Lernenden in ein bestehendes System zu integrieren, sondern das Bildungssystem an die Lernbedürfnisse des Lernenden anzupassen (*vgl. Rützel 2013, S. 4*).

Grundlegende Strukturelemente für inklusive Bildung

Intention einer inklusiven Berufsbildung ist eine am Individuum orientierte Ausgestaltung von Bildungswegen und Bildungsprozessen, die nicht das spezifische Merkmal (beispielsweise Behinderung, Benachteiligung, Geschlecht, Migrationshintergrund) zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns machen, sondern das Individuum selbst. Dies beinhaltet, Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote vom Einzelnen und seinen jeweiligen (Lern-)Bedürfnissen ausgehend zu konzipieren. *El-Mafaalani (2011, S. 39ff.)* benennt diesen Perspektivenwechsel mit der Leitlinie: „Ungleiches ungleich zu behandeln“ und beschreibt: „*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*“ (*ebd. S. 41*).

Individualisierung benötigt eine weitgehende **Flexibilisierung** von Bildungsangeboten, um unterschiedliche Lebenslagen, Voraussetzungen berücksichtigen und aufgreifen zu können. Zur Begleitung individueller Wege (junger) Menschen in den Beruf und in die Arbeitswelt ist ein an der Biografie orientiertes Bildungsmanagement im regionalen Kontext von besonderer Bedeutung.

Vernetzung und Kooperation der beteiligten Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Fachkräfte ist erforderlich, um den gestellten komplexen Aufgaben und Anforderungen begegnen zu können (*Bylinski 2014*). Genauso braucht es für eine gelingende Gestaltung von Übergängen im (Berufs-) Bildungssystem **Anschlussfähigkeit** und **Durchlässigkeit** zwischen und innerhalb der einzelnen Segmente, um Ein- und Ausstiege jederzeit zu ermöglichen.

Auf dem Weg zur inklusiven Berufsbildung

Die Weiterentwicklung der oben genannten Strukturelemente beruflicher Bildung (Individualisierung, Flexibilisierung, Anschlussfähigkeit, Durchlässigkeit) sind für den Weg zu einer inklusiven Berufsbildung besonders relevant. Als Indikatoren sind sie handlungsleitend und können herangezogen werden, um gesetzliche Grundlagen (Berufsbildungsgesetz und Sozialgesetzbücher) zu bewerten, entsprechend anzupassen, zu ergänzen und weiterzuentwickeln.

- **Bestehende rechtliche Regelungen nutzen und weiterentwickeln**

Das Berufsbildungsgesetz bietet eine Grundlage, um Wege zum Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf unterschiedlich auszugestalten: So besteht beispielsweise die Möglichkeit (entsprechend begründet) zu einer **zeitlichen Flexibilisierung der Berufsausbildung** in Form einer Kürzung bzw. Verlängerung der Ausbildungszeit. Exemplarisch sei hier das Projekt „Dritter Weg“ in Nordrhein-Westfalen genannt, als eine integrative Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Die Auszubildenden können einen vollwertigen Berufsabschluss durch den Erwerb beruflicher Kompetenzen in Form von Ausbildungsbausteinen und im Rahmen einer verlängerten Ausbildungszeit (bis zu fünf Jahren) erlangen.

Eine **Teilzeitberufsausbildung** bietet bisher für junge Mütter und Väter eine zeitliche Flexibilisierung der Berufsausbildung. Auch andere Personen könnten dies in Anspruch nehmen, beispielsweise als „sanfteren“ Einstieg in eine Ausbildung oder in Kombination mit Sprachmodulen oder Therapieangeboten. Obwohl für diese gesetzlichen Regelungen im BBiG der Grundsatz der Vertragsfreiheit gilt, d.h. eine Abschluss-, Inhalts- und Formfreiheit für ein Berufsausbildungsverhältnis besteht (vgl. *Frommberger und Reinisch 2013, S. 4*), könnten entsprechende Vereinbarungen zwischen Auszubildendem und Auszubildendem für beide Seiten als gewinnbringend aufgebaut werden.

Die Ausgestaltung individueller Wege zum Berufsabschluss beinhaltet allerdings auch eine Überprüfung bestehender Regelungen, beispielsweise auch in Bezug auf die derzeit bestehenden behindertenspezifischen Ausbildungsregelungen (§ 66 BBiG/§ 42 HwO). Zu evaluieren wäre, ob sie inklusiven Ansprüchen genügen oder ihnen sogar entgegenstehen (vgl. *DGB-Region Köln-Bonn 2012, S. 14*). Für diejenigen Jugendlichen, die absehbar keinen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erreichen können, muss die Möglichkeit gegeben sein, eine (Teil-) Qualifikation zu erwerben, die ihnen Anschluss- und Aufbaumöglichkeiten eröffnet (siehe dazu: *Euler und Severing 2014*).

- **Bewährte Förder- und Unterstützungsangebote zu inklusiven Instrumenten ausbauen**

Bewährte Unterstützungs- und Förderangebote (Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen, ausbildungsbegleitende Hilfen, Berufseinstiegsbegleitung) stellen wichtige Instrumente für eine inklusive Berufsbildung dar, die, ausgehend von den neuen Anforderungen, konzeptionell weiterzuentwickeln wären.

Für die **Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen** (BaE) besteht die Möglichkeit, sie unterschiedlich auszugestalten und mit betrieblicher Berufsausbildung zu kombinieren (beispielsweise als Verbundausbildung, als integrative oder kooperative Ausbildung). Die Ausbildungsform dient dazu,

junge Menschen, die nicht in eine betriebliche Ausbildung einmünden konnten, in das erste Ausbildungsjahr aufzunehmen.

In einigen Bundesländern (z.B. Hamburg), die in den letzten Jahren damit begonnen haben, das so genannte Übergangssystem zu reformieren, ist beispielsweise eine **Ausbildungsgarantie** wichtiger Bestandteil eines neuen Rahmenkonzepts geworden. *„Demnach erhält jeder ausbildungsfähige Jugendliche einen Ausbildungsplatz – idealerweise im dualen System. Diejenigen Jugendlichen, die keine Lehrstelle in einem Betrieb finden, bekommen einen staatlich geförderten Ausbildungsplatz. Übergangsmaßnahmen beginnen nach dem Reformkonzept nur noch diejenigen, die noch nicht in der Lage sind, einen Beruf zu erlernen.“* (Klemm 2012, S. 6).

[caption id="attachment_7846" align="alignleft" width="311"] **Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH):** Die sollten zukünftig alle Jugendlichen erhalten, die eine Unterstützung benötigen.[/caption]

Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) sollten zukünftig alle Jugendlichen erhalten, die eine Unterstützung benötigen. Eine Weiterentwicklung bietet die *assistierte Ausbildung*, mit ihrer Besonderheit, dass sowohl Jugendliche mit Unterstützungsbedarf als auch die Ausbildungsbetriebe gleichermaßen individuell und bedarfsgerecht während der betrieblichen Ausbildung unterstützt werden können.

Als kooperatives Ausbildungsmodell ist ASA im Rahmen des Modellprojektes CARPO erfolgreich erprobt worden und seit 2015 im SGB III (§ 130) verankert – zunächst befristet, mit dem Ziel der Verstetigung als Regelinstrument.

Darüber hinaus hat sich das Konzept der Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) nach § 49 SGB III bewährt, als ein positiver Ansatz zur individuellen Begleitung und Unterstützung („Übergangs-Coaching“) junger Menschen auf dem Weg zum Schulabschluss und bis in die Berufsausbildung hinein. Probleme stellen sich bei der Umsetzung, insbesondere durch die stattfindende Ausschreibepaxis der Agentur für Arbeit, in deren Folge eine notwendige Kontinuität (verlässliche Begleitung und verbindliche regionale Vernetzung) des Angebots infrage gestellt scheint. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, die Begleitung und Unterstützung der jungen Menschen während der gesamten Ausbildung und über die zweite Schwelle hinweg anzulegen. Eine kontinuierliche individuelle Bildungsbegleitung sollte allen Jugendlichen angeboten werden, für die eine spezifische Unterstützung bzw. Assistenz erforderlich ist, um eine Berufsausbildung aufnehmen und absolvieren zu können.

- **Allen jungen Menschen den Zugang zu einer anerkannten Berufsausbildung ermöglichen**

Die oben skizzierten Unterstützungs- und Förderangebote sollten im Kontext einer Weiterentwicklung zu inklusiven Instrumenten beruflicher Bildung als „Regelinstrumente“ etabliert werden, d.h. als Elemente eines allgemeinen Bildungsauftrages anerkannt und als Bestandteil des (Berufs-) Bildungssystems entsprechend auch im Berufsbildungsgesetz (BBiG) rechtlich verankert werden.

Regelungen im BBiG, die bisher nur für behinderte Menschen festgeschrieben sind, könnten auch

„lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen“ (Regelungen in den Sozialgesetzbüchern) einbeziehen sowie jene Personen, denen durch strukturelle Faktoren der Berufseinstieg erschwert wird. Allen jungen Menschen soll eine anerkannte Berufsausbildung ermöglicht werden nimmt eine wichtige Leitlinie inklusiver Bildung auf: Alle Menschen sollen die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten.

Eine Expertise der Universität Duisburg-Essen (*Düsseldorff und Rosendahl 2014*) schlägt vor, einen **Rechtsanspruch auf berufliche Ausbildung** im Grundgesetz zu verankern: „Für eine grundgesetzliche Regelung spricht die Tatsache, dass der individuelle Anspruch eines jeden Jugendlichen auf eine berufliche Mindestausbildung ein fundamentales soziales Recht zur Verwirklichung gesellschaftlicher Teilhabe beinhaltet und somit von wesentlicher Bedeutung für die Entfaltung von Lebensentwürfen ist.“ (*ebd. S. 30*) Darüber hinaus hätte eine Verankerung im Grundgesetz den Vorteil von Kontinuität, unabhängig von der konjunkturellen Arbeits- und Ausbildungssituation, aber auch von bestehenden politischen Regierungen.

- **Bildungsangebote an den Lernbedürfnissen der (jungen) Menschen ausrichten**

Als eine Paradoxie inklusiver Berufsbildung im Berufsbildungssystem erweist sich, dass die derzeitige Förderpraxis an der Bestimmung von „Förderbedarf“ und „Merkmale“ orientiert wird: Jede Förderung beruht auf einer Einzelfall geprüften und Maßnahme bezogenen Finanzierung. D.h. auf Grundlage einer entsprechenden Förderrichtlinie gelten festgelegte Merkmale als Eingangsvoraussetzung. Bei der Aufnahme in Bildungsangebote der beruflichen Rehabilitation und der Benachteiligtenförderung kommt beispielsweise der Kategorisierung *Lernbehinderung* oder *Lernbeeinträchtigung* eine entscheidende Bedeutung zu.

Die Praxis der Zuordnung ist dabei durch Unbestimmtheiten gekennzeichnet, weil unterschiedliche Auffassungen der Akteure darüber bestehen, was beispielsweise unter der jeweiligen Begrifflichkeit zu verstehen ist (*vgl. DGB-Region Köln-Bonn 2012, S. 21, siehe auch: Enggruber und Rützel 2014*). Statt einer Merkmalsfestlegung für die Teilnahme an Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangeboten, die auch die Aufhebung von Etikettierung und Stigmatisierung bedeuten würde, wäre inklusive Bildung ein Maßnahme unabhängiges Angebot, das sich am individuellen (Lern-)Bedarf orientiert.

Abschließend sei hervorgehoben: Für die Gestaltung inklusiver Berufsbildung ist entscheidend, sowohl das Allgemeine (die Bildungsstrukturen) als auch das Besondere (spezifische Unterstützungsangebote) zu berücksichtigen. Nicht mehr das jeweilige Merkmal (z.B. die Behinderung, die Benachteiligung oder der Migrationshintergrund) wird zum Ausgangspunkt, sondern das Individuum selbst. Eine große Herausforderung besteht darin, Bildungsstrukturen und -angebote herzustellen, die allen Menschen die gleichen Chancen eröffnen, ohne eine notwendige spezifische Unterstützung und Förderung außen vor zu lassen.

Hinweis: Mein Beitrag beruht auf einer geänderte Fassung der Veröffentlichung: „Inklusive

03-18: außen*innen*anders*gleich: Inklusive Bildung in exklusiven Zeiten

von: Prof. Dr. Ursula Bylinski (Hochschullehrerin) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen - alle Potenziale nutzen! In: Inklusion in der beruflichen Ausbildung. Hrsg. Ute Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2015

Link: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11266.pdf>

[i] An dieser Stelle sei vermerkt, dass die Berufsbildungsstatistik keine Informationen zum Merkmal „Behinderung“ erhebt, da § 88 BBiG als Rechtsgrundlage zur Erhebung der Daten dieses personenbezogene Merkmal nicht im Gesetzestext aufführt (vgl. Gericke und Flemming 2013, S. 2). Insofern lässt sich die Situation behinderter Menschen in den statistischen Erhebungen zur dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO nicht entsprechend darstellen.

Beicht, Ursula; Ulrich, Joachim Gerd: Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. BIBB Report Nr. 6 (2008).

berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule: Inklusion in der Berufsbildung. 66 (2012) 137.

Buchmann, Ulrike; Bylinski, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Döbert, Hans; Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a. 2013, S. 147-202.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Wege zur Inklusion. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 40 (2011) 2.

Bylinski, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld 2014.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris 2009.

DGB-Region Köln-Bonn: Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen. Erste regionale Bestandsaufnahme und Anregungen zur Diskussion. Köln 2012

Düsseldorff, Christina; Rosendahl, Anna: Möglichkeiten zur Etablierung einer Ausbildungsgarantie mit integrierter Ausbildungsassistenz im deutschen Recht. Expertise im Auftrag des Internationalen Bundes (IB) im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit. Essen 2014.

El-Mafaalani, Aladin: Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. BWP, 40 (2011) 2, S. 39-42.

Enggruber, Ruth; Rützel, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung: eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014.

Euler, Dieter; Severing, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Chance Ausbildung. Stiftung, Bertelsmann (Hrsg.). Gütersloh 2014.

Frommberger, Dieter; Reinisch, Holger: Zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Impulsen einer Europäischen Berufsbildungspolitik und nationalen Traditionen. Überlegungen und Befunde am Beispiel der DECVET-Pilotinitiative. In: bwp@, Nr. 25 (2013) Dezember 2013, S. 1-25.

Gericke, Naomi; Flemming, Simone: Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik – Grenzen und Möglichkeiten –. Bonn 2013.

Kanter, Gustav O.: Lerngestörten- und Lernbehindertenpädagogik. In: Bach, Heinz (Hrsg.): Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1977, S. 105-112.

Klemm, Klaus: Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. 2010.

Klemm, Klaus: Was kostet eine Ausbildungsgarantie in Deutschland? Stiftung, Bertelsmann (Hrsg.). Gütersloh 2012.

Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian: Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart 2012.

Niehaus, Mathilde; Kaul, Thomas: Zugangswege junger Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf. In: Bundesministerium für Bildung und

03-18: außen*innen*anders*gleich: Inklusive Bildung in exklusiven Zeiten

von: Prof. Dr. Ursula Bylinski (Hochschullehrerin) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Band 14. Bonn/Berlin 2012.

Rützel, Josef: Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, hrsg. v. Münk, Dieter. 2013.

Seyd, Wolfgang; Schulz, Katrin: Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen mit Beginnstermin Herbst 2011, Ausbildungen mit Beginnstermin 2011 in Berufsbildungswerken. Eine Untersuchung im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke. Berlin/Hamburg 2012.

Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung. 2011.

An dieser Stelle sei vermerkt, dass die Berufsbildungsstatistik keine Informationen zum Merkmal „Behinderung“ erhebt, da § 88 BBiG als Rechtsgrundlage zur Erhebung der Daten dieses personenbezogene Merkmal nicht im Gesetzestext aufführt (vgl. Gericke und Flemming 2013, S. 2). Insofern lässt sich die Situation behinderter Menschen in den statistischen Erhebungen zur dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO nicht entsprechend darstellen.