

Dieter Euler

▶ Inklusion in der Berufsausbildung

Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen

Der Artikel nimmt die aktuellen Diskussionsstränge der Inklusionsdebatte auf und fokussiert die Überlegungen auf die Berufsausbildung. Da momentan nur wenige belastbare Daten über die Ausprägung, Prozesse und Herausforderungen einer inklusiven Berufsausbildung vorliegen, arbeitet der Beitrag die verfügbaren Befunde auf und führt sie weiter in Überlegungen für zukünftige Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten. So finden sich im Folgenden Ausführungen zu Inklusiver Berufsausbildung, Behinderung, zu Übergängen in Beruf und Arbeit, zu Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen, zu Gestaltungsfeldern einer inklusiven Berufsausbildung sowie zu Design-Based Research.

1 Überblick

„Inklusion“ avancierte in den vergangenen Jahren zu einem bildungspolitisch intensiv diskutierten Thema. Die Diskussion wird dabei primär durch Bekenntnisse, Postulate und Programmatiken getragen. Sie fokussiert sich dabei weitgehend auf die Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulbereich, Bezüge zu Fragen der Berufsausbildung bleiben eine Rarität.

Der folgende Beitrag nimmt diese Sachlage auf, bietet eine Bestandsaufnahme der Diskussion an und begründet mögliche Handlungsfelder für den Bereich der Berufsbildung. Der Argumentationsaufbau ist dabei bereits über den Titel strukturiert:

- ▶ Bekenntnisse: Zunächst werden insbesondere für die Berufsbildung die zentralen normativen Ausgangs- und Bezugspunkte skizziert (vgl. Kap. 2).
- ▶ Erkenntnisse: Weitergehend zeigt der Beitrag in einem Überblick die verfügbaren Befunde zur Inklusion in der allgemeinen und beruflichen Bildung auf (vgl. Kap. 3).
- ▶ Herausforderungen: Als Ergebnis einer explorativen Betrachtung werden zunächst auf einer grundlegenden Ebene zwei zentrale Herausforderungen in der Implementierung der Ziele einer inklusiven Berufsausbildung dargestellt (vgl. Kap. 4).
- ▶ Konsequenzen: Erläuterungen zu wesentlichen Gestaltungsfeldern für die Weiterentwicklung praktischer Schritte zur Umsetzung der Ziele einer inklusiven Berufsausbildung schließen den Beitrag ab (vgl. Kap. 5).

2 Bekenntnisse: Normative Ausgangs- und Bezugspunkte

Pointiert ließe sich sagen, dass sich zumindest ein Teil der bildungspolitischen Debatten über Inklusion weniger mit der Bildung von Menschen, sondern eher mit der Bildung von Begriffen befasst. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise versucht, Inklusion von Integration zu unterscheiden und gegenüber Exklusion oder Separation abzugrenzen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum der im englischen Text der Behindertenrechtskonvention verwendete Begriff Inklusion („an inclusive education system“) im deutschen Text mit Integration übersetzt wurde („integratives Bildungssystem“). Oder es wird räsoniert, wie Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung in Verbindung zueinander stehen und ob sie getrennt oder verbunden betrachtet werden sollten.

Im öffentlichen Raum besitzt die Diskussion einerseits eine hohe Aktualität mit einer entsprechend hohen Intensität. Andererseits entsteht häufig der Eindruck, dass Gesagtes und Gemeintes nicht immer harmonieren. Da wird viel politisch Korrektes verlautbart, mit Lippenbekenntnissen zu sozialer Verantwortung und gelebter Toleranz aufgerufen. Wer ist schon gegen Inklusion? Aber sobald konkretes Handeln gefordert ist, wachsen die Zweifel, unhinterfragte Vorurteile, Einwände und Widerstände (vgl. auch AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 198 ff.). Ist es denn nicht so, dass Menschen mit Behinderung weniger leistungsfähig, weniger belastbar sind und mehr Aufwand verursachen? Benötigen sie nicht eigene Schutzräume, damit sie sich so entwickeln, dass sie nach einem erfolgreichen Entwicklungsprozess dann integriert werden und ein „normales“ Leben führen können? Diese Hinführungen sind nicht polemisch gemeint, sondern sie sollen verdeutlichen, dass es sich bei der Inklusion um ein Konzept handelt, das theoretisch wie politisch voraussetzungsreich ist und in vielen Aspekten Antworten suggeriert, die eigentlich Fragen sind.

Für die weiteren Betrachtungen sollen zwei normative Bezugspunkte hervorgehoben werden:

- ▶ UN-Behindertenrechtskonvention, insbesondere die Artikel 24 sowie 27:
Art. 24 Abs. 1 c und Abs. 5: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [engl.: ‚inclusive‘] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, (...) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“.
„Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.“

- Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23.03.2005, insbesondere die §§ 64 bis 66 BBiG:
Nach § 64 BBiG sollen behinderte Menschen (im Sinne von § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX) in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. § 65 Abs. 1 Satz 2 BBiG führt aus, dass dabei die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen zu berücksichtigen sind: „Dies gilt insbesondere für die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung, die Dauer von Prüfungszeiten, die Zulassung von Hilfsmitteln und die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter wie Gebärdensprachdolmetscher für hörbehinderte Menschen.“ Damit wird deutlich, dass das Berufsbildungsgesetz für behinderte Menschen die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf als Normalfall versteht. Erst wenn dies selbst mit Nachteilsausgleich (§ 65 BBiG) nicht möglich ist, sieht das BBiG die Möglichkeit vor, sogenannte theoriegeminderte Fachpraktiker-Ausbildungen nach § 66 BBiG auf der Grundlage von Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen zu schaffen: „Für behinderte 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 Vertreter oder Vertreterinnen Ausbildungsregelungen entsprechend den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Die Ausbildungsinhalte sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Im Antrag nach Satz 1 ist eine Ausbildungsmöglichkeit in dem angestrebten Ausbildungsgang nachzuweisen“ (§ 66 Abs. 1 BBiG).

Aus diesen beiden normativen Bezugspunkten lässt sich als Zielhorizont festhalten: Inklusion bezeichnet u. a. das Recht aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, *gemeinsam* mit Nicht-Behinderten lernen zu dürfen. Demnach wird Inklusion pädagogisch nicht mehr als Beschulung aller Heranwachsenden, sondern als *gemeinsame* Beschulung aller verstanden (vgl. TENORTH 2013, S. 9). Dies bedeutet: Im Schulbereich werden Formen der äußeren Differenzierung negiert (z. B. nach Jahrgangsklassen oder leistungsdifferenzierten Gruppen) und durch Formen der inneren Differenzierung ersetzt. Inklusion im Sinne einer „wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft“ versteht sich so als „ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens“ (KMK 2011, S. 3).

Inklusive Berufsausbildung ließe sich weitergehend als das Recht von Menschen mit Behinderung auf eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf beschreiben, die in den Lernorten gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung zu gestalten ist.

3 Erkenntnisse: Befunde zur Inklusion in Schule und Berufsausbildung

Zwischen Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung besteht zumeist ein deutlicher *time lag* – was zu der unvermeidbaren Situation führt, dass zum Zeitpunkt der Propagierung und

kontroversen Diskussion bildungspolitischer Ziele die Erkenntnisgrundlagen spärlich sind. Die Inklusionsdebatte ist für diesen Sachverhalt ein gutes Beispiel.

Erkenntnisse können seitens der Forschung prinzipiell auf drei Ebenen angestrebt werden:

- ▶ Im Idealfall liegen Befunde darüber vor, inwieweit die in der Bildungspraxis eingesetzten Konzepte wirksam sind, um die bildungspolitischen Ziele zu erreichen. Im Hinblick auf die Inklusion scheinen hier die Voraussetzungen erst annäherungsweise erfüllt zu sein: Weder die Ziele noch die zu ihrer Erreichung eingesetzten Konzepte und Interventionen liegen in hinreichender Klarheit vor, um entsprechende Studien aufzuleisen und mit Aussicht auf einen Erkenntnisgewinn durchführen zu können.
- ▶ Bescheidener, aber gleichwohl sehr wertvoll können differenzierte Beschreibungen über die Typen, Häufigkeiten und Erscheinungsformen relevanter Sachverhalte in der Bildungspraxis sein. Dazu bedarf es einer statistischen Basis, die durch gezielte Studien ergänzt werden kann.
- ▶ Schließlich können qualitative Untersuchungen zur Exploration bestehender Herausforderungen, möglicher Rahmenbedingungen für Veränderungen, Ansatzpunkte zur Implementierung etc. sowohl für die weitere Erkenntnisgewinnung als auch für die mittelfristig angelegte Praxisgestaltung bedeutsam sein.

Grob zusammengefasst lässt sich die Erkenntnislage so skizzieren, dass in den vergangenen Jahren einige Untersuchungen in den beiden letztgenannten Schwerpunkten durchgeführt wurden, ohne die zugrundeliegenden Fragen abschließend klären zu können. Der erste Schwerpunkt befindet sich ebenfalls im Aufbau, wenngleich diese Forschungen in der Regel im allgemeinbildenden Schulbereich durchgeführt werden. So liegen für diesen Bereich insbesondere international einige Befunde vor, die in einem synoptischen Beitrag von MÖLLER (2013) pointiert zusammengefasst werden. Die Vergleichbarkeit der sich auf verschiedene Länder beziehenden Studien ist nur begrenzt möglich, da u. a. Art und Ausgestaltung der Inklusionsmaßnahmen (sog. Treatment) sowie Definition und Diagnostik von Förderbedarf divergieren.

Die Ergebnisse sollen in knapper Form entlang von erkenntnisleitenden Fragen dargestellt und in einem Gesamtfazit zusammengefasst werden.

- ▶ Wie wirkt sich Inklusion auf schulische Leistungen der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus?

Die Studien zur Leistungsentwicklung zeigen überwiegend positive, wenn auch geringe Wirkungen für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden (vgl. MÖLLER 2013, S. 24). In den Studien handelt es sich zumeist um Schüler/-innen mit eher leichten kognitiven Einschränkungen aus dem Förderschwerpunkt Lernen. Die Ergebnisse stehen im Einklang mit den Befunden aus den Untersuchungen von HATTIE (2009).

- ▶ Wie wirkt sich Inklusion auf psycho-soziale Variablen (z. B. Selbstkonzept) der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus?

Insgesamt überwiegen die Studien, die schwache negative Wirkungen insbesondere auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes zeigen, wenn Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult werden. Bei anderen Variablen (z. B. soziale Integration in die Klasse) ist die Befundlage weniger klar (vgl. MÖLLER 2013, S. 27). Die Befunde werden häufig mit dem „Big-Fish-In-A-Little-Pond-Effekt“ erklärt. Demnach kann in leistungsheterogenen Klassen die Präsenz zahlreicher leistungsstarker Schüler/-innen bei den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf zu einer negativeren Selbsteinschätzung führen, während dies in Förderschulen nicht oder in einem geringeren Maße der Fall ist.

- Wie wirkt sich Inklusion auf schulische Leistungen und auf psycho-soziale Variablen der Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aus?

Ein generelles Fazit fällt in beiden Bezügen schwer; insgesamt wird jedoch ausgewiesen: Die Belege unterstützen nicht, dass Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Nachteile haben, wenn sie gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Klasse unterrichtet werden (vgl. ebd., S. 28 f.).

Im Gesamtfazit ergibt sich aus der empirischen Befundlage: Nur wenig spricht gegen die Einführung inklusiver Beschulung für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen. Aufkommenden Schwierigkeiten könnte ggf. mit geeigneten Maßnahmen begegnet werden – insofern ist bedeutsam, wie die Inklusion umgesetzt wird. „Für die Inklusion sprechen die insgesamt leicht besseren schulischen Leistungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (...) Schwierig ist bei der Inklusion die Aufrechterhaltung insbesondere des leistungsbezogenen Selbstkonzeptes der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. (...) Dagegen scheint die Inklusion für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf keine bedeutsamen Nachteile zu haben. Dies gilt sowohl für die kognitive als auch für die psychosoziale Entwicklung. (...) [Dabei] ist zu bedenken, dass die Maßnahmen, die hier als Inklusion zusammengefasst werden, recht unterschiedlich sind wie auch die beteiligten Subgruppen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die meisten Studien beziehen sich auf Schüler mit leichten bis mittleren intellektuellen Defiziten“ (MÖLLER 2013, S. 29).

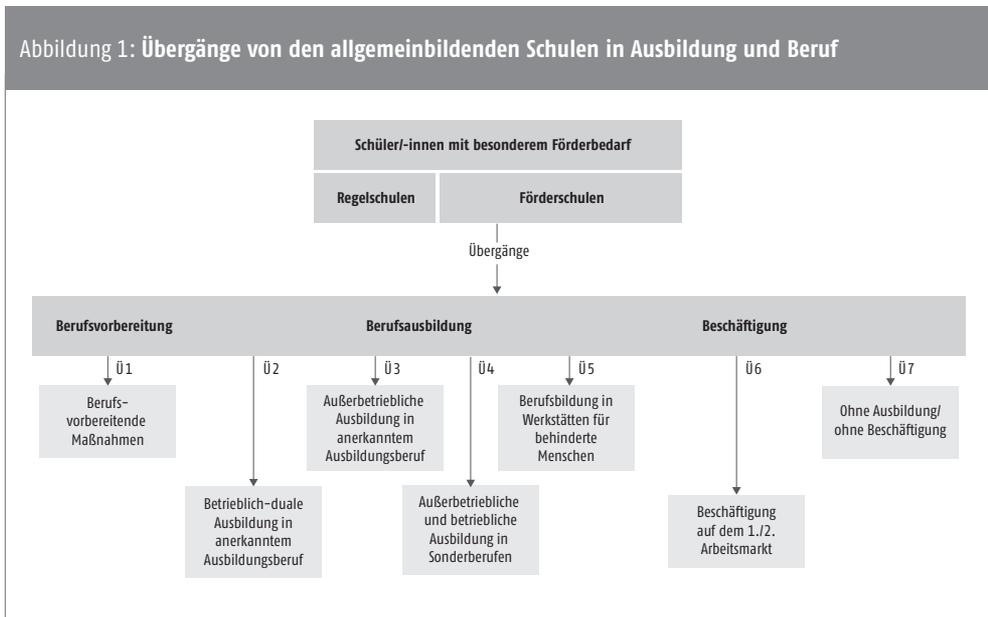
Die aus den internationalen Untersuchungen resultierenden Befunde werden durch eine deutsche Studie bekräftigt (vgl. KOCAJ u. a. 2014). In dieser Studie wurden die Kompetenzen von Viertklässlern mit Förderbedarf verglichen, die zum einen an Förderschulen, zum anderen an Regelschulen unterrichtet wurden. Bei gleichen Ausgangsbedingungen im Hinblick auf kognitive Fähigkeiten, Bildungsaspirationen und den sozioökonomischen Status entsprechen die Leistungsrückstände der Grundschüler/-innen in Förderschulen jeweils ein halbes Jahr in Mathematik und Lesen sowie ein Schuljahr in Zuhören. Insbesondere Kinder mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ profitieren von dem gemeinsamen Unterricht.

Für die Berufsbildung sind keine Studien bekannt, die ein detailliertes Bild über den Stand und die Ausprägung von Inklusion zeichnen könnten. Vielmehr ist zu konstatieren, dass selbst die einschlägigen Statistiken nur lückenhaft über die Übergänge in berufliche Bil-

dungsgänge, Verläufe und Ergebnisse von Menschen mit Behinderung informieren. Einige Modellversuche wie TrialNet oder „Verzahnte Ausbildung“ (vgl. BBW 2012; GALILÄER 2012) richteten ihr Interesse auf die Frage, wie stabile Formen einer inklusiven Berufsausbildung gestaltet und umgesetzt werden können.

Vor diesem Hintergrund sollen – im Sinne der oben skizzierten deskriptiven und explorativen Ausrichtung einer Forschung – zunächst die verfügbaren Aussagen über die möglichen Wege von Schulabsolventen mit Behinderungen nach der allgemeinbildenden Schule beschrieben werden. Im nachfolgenden Kapitel werden dann erkennbare Herausforderungen bei der Implementierung der Ziele einer inklusiven Berufsausbildung skizziert, die für die im Abschlusskapitel ausgeführten Gestaltungsfelder neue Bezugspunkte bilden.

Die folgende Abbildung bietet einen Gesamtüberblick der möglichen Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 11):



Die Abbildung 1 erfasst die prinzipiell möglichen Übergangspfade, wobei die genauen Übergangsverläufe sowie die Quantitäten nur partiell erschließbar sind. Im Schuljahr 2012/13 befanden sich ca. 493.000 Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im allgemeinbildenden Schulbereich. Dies sind ca. 6,6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 163, 178). Im gleichen Schuljahr lernten ca. 27,7 Prozent von ihnen in Regelschulen und ca. 72,3 Prozent wurden in einer der mehr als 3.000 Förderschulen unterrichtet, die zumeist auf einen von insgesamt acht sonderpädagogischen Förderschwerpunkten spezialisiert sind (vgl. ebd., S. 170 f.). Die

größten Teilgruppen haben einen Förderbedarf in den Bereichen Lernen (40 %), geistige Entwicklung (16 %) sowie emotionale und soziale Entwicklung (14 %). Jährlich verlassen entsprechend ca. 50.000 Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf den allgemeinbildenden Schulbereich und stehen vor der Frage nach einem geeigneten Anschluss.

Eine genaue Rekonstruktion der Übergänge wird u. a. dadurch erschwert, dass die Schulabsolventen in der Berufsbildung einen neuen Definitionsrahmen für die mit Leistungsansprüchen und institutionellen Zuordnungen verbundene Diagnose einer Behinderung, Beeinträchtigung oder Benachteiligung vorfinden. „Behinderung“ wird rechtlich, institutionell und fördertechnisch im Übergang zwischen Allgemein- und Berufsbildung unterschiedlich gehandhabt. Nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule werden der sonderpädagogische Förderbedarf und die damit verbundene Förderung in der Regel nicht weitergeführt. Das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs gilt in der Berufsbildung lediglich in beruflichen Schulen noch weiter. Viele der Betroffenen firmieren fortan als „Rehabilitanden“ oder „Schwerbehinderte“, wobei eine Schwerbehinderung auch bereits vor dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule anerkannt werden kann. Das Merkmal „Rehabilitand“ beruht auf der Zuerkennung des entsprechenden Status durch den Rehabilitationsträger (u. a. die Agenturen für Arbeit oder die Träger der Kranken-, Unfall- oder Rentenversicherung) und es berechtigt zur Wahrnehmung von „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“.

Daraus wird deutlich: In unterschiedlichen Kontexten werden Menschen Merkmale zugeschrieben, die im Bildungssystem mit einer Zuordnung zu spezifischen Maßnahmen und mit spezifischen Leistungsansprüchen verbunden sind. Behinderung ist keine nur individuelle Eigenschaft, sondern eine relationale Bestimmung. Damit ist sie aber auch nicht isoliert im Hinblick auf einen Menschen eindeutig diagnostizierbar. Vielmehr ist das Merkmal „Behinderung“ praktisch-rechtlich die Folge von Zuschreibungen, die je nach Hintergrund und Zielsetzung der zuschreibenden Institutionen ganz unterschiedlich ausfallen können. So ist zumindest erklärbar, weshalb der Anteil der Schülerinnen und Schüler, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, zwischen den Bundesländern erheblich schwankt. Während 2012/13 in Mecklenburg-Vorpommern für 10,5 Prozent ein entsprechender Förderbedarf diagnostiziert wurde, liegt die Quote in Rheinland-Pfalz mit 4,9 Prozent bei weniger als der Hälfte (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 179). Dass es sich um Zuschreibungen handelt, wird auch daran deutlich, dass mit der Ausdifferenzierung des Systems der Förderung von behinderten Menschen ganz unterschiedliche Typologien von Behinderung zum Einsatz kommen. So entwickelten sich im schulischen System unterschiedliche Förderschwerpunkte (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Sprache), im Bereich der Berufsbildungswerke werden die Rubriken Lern-, Körper-, Sinnes-, psychische, geistige und Mehrfachbehinderung unterschieden (vgl. NIEHAUS u. a. 2012, S. 56; SEYD/SCHULZ 2012, S. 78).

Etwa ein Drittel der Schulabsolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – in 2012 waren dies ca. 16.400 – mündet in eine *berufsvorbereitende Maßnahme*. Entsprechende Maßnah-

men werden von unterschiedlichen Trägern angeboten; neben dem Berufsvorbereitungsjahr in berufsbildenden Schulen sind hier insbesondere die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA) zu nennen. Ein beträchtlicher Teil der BvB-Teilnehmenden mit Behinderungen absolvieren die Maßnahme in einem der 52 Berufsbildungswerke. Bezogen auf diesen Kreis liegen genauere sozialstatistische Daten vor (vgl. SEYD/SCHULZ 2012).

Prinzipiell können Jugendliche mit Behinderung eine *betrieblich-duale Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf* aufnehmen. Sie schließen dann mit einem Ausbildungsbetrieb einen regulären Ausbildungsvertrag ab. Die genaue Erfassung der Zahl von betrieblichen Ausbildungsverträgen mit behinderten Jugendlichen ist nicht möglich, da das Merkmal „Behinderung“ keinen Bestandteil der Berufsbildungsstatistik bildet (BIBB 2012, S. 40, 137). Zudem existieren keine Zahlen über den Übergang von Jugendlichen aus einer Förderschule in eine betrieblich-duale Ausbildung. Dazu tritt die Möglichkeit, dass eine in der allgemeinbildenden Schule diagnostizierte Behinderung nicht notwendigerweise auch nach Abschluss der Schule noch bestehen muss. Selbst bei einem Fortbestehen der Behinderung wird der sonderpädagogische Förderbedarf in der Regel nicht weiter ausgewiesen. Eine Ausnahme ist etwa die Fortschreibung des Förderbedarfes, wenn volljährigen Förderschulabgängern der Übergang in eine Förderberufsschule ermöglicht werden soll. Gleichwohl existieren Annäherungswerte, die aus verschiedenen statistischen Quellen abgeleitet werden können (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 14 f.). Demnach könnte von ca. 3.500 Einmündungen von Jugendlichen mit Behinderung in eine betrieblich-duale Ausbildung ausgegangen werden.

Neben der ungeforderten oder geförderten betrieblich-dualen Berufsausbildung sind staatlich geförderte Formen der *außerbetrieblichen Berufsausbildung* möglich. Ein wesentliches Instrument der BA in diesem Bereich stellt die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) dar (§ 76 SGB III). Dieses Instrument besteht für „förderungsbedürftige junge Menschen“, darunter fallen auch junge Menschen mit Behinderung. 2012 haben insgesamt 5.000 Menschen mit Behinderung an einer BaE teilgenommen bzw. sind knapp 2.000 Menschen neu eingemündet (vgl. BA 2013). An die quantitativen Dimensionen der außerbetrieblichen Berufsausbildung kann man sich über die Statistiken zu den Belegungen in den Berufsbildungswerken weiter nähern. In den Berufsbildungswerken wurden im Jahr 2011 insgesamt 4.480 Neueintritte in eine Ausbildung gezählt, davon mündeten 50,5 Prozent in die Ausbildung für einen Regel- und 49,5 Prozent für einen Sonderberuf ein (vgl. SEYD/SCHULZ 2012, S. 7, 64). Die meistbesetzten Ausbildungsberufe waren dabei Bürokaufmann/-frau, Hauswirtschaftshelfer/-in, Gartenbaufachwerker/-in, Bürokraft, Beikoch/Beiköchin, Metallwerker/-bearbeiter/-in, Fachlagerist/-in, Holzbearbeiter/-in und Verkäufer/-in (vgl. ebd., S. 10). Während die Berufsausbildung früher zumeist abgeschirmt in den Berufsbildungswerken oder bei anderen außerbetrieblichen Trägern durchgeführt wurde, kristallisieren sich in der Folge von Modellprojekten (vgl. SCHULZ/SEYD 2012; GALILÄER 2012) auch Ausbildungsformen mit bedeutenden Anteilen an betrieblichen Ausbildungsphasen heraus. So werden im Rahmen von verzahnten, modularisierten Ausbildungen und Formen der Verbundausbildung flexible Modelle prakti-

ziert, in denen außerbetriebliche und betriebliche Ausbildungsphasen mit organisatorischer und didaktischer Unterstützung des Berufsbildungswerks zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss geführt werden (vgl. BBW 2012, S. 5 ff.).

Bereits weiter oben wurde ausgeführt, dass Menschen mit Behinderung im Regelfall ihre Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren sollen. Darüber hinaus können die zuständigen Stellen auf der Grundlage von § 66 BBiG (analog § 42 m HwO) in Sonderfällen besondere Ausbildungsregelungen erlassen. Vor diesem Hintergrund wurden in der Vergangenheit bei den zuständigen Stellen mehr als 900 Einzelregelungen (davon die Hälfte aktiv genutzt) im Sinne von *Sonderberufsausbildungen zum Fachpraktiker* entwickelt, die nur in geringem Maße standardisiert sind. 58 Prozent der sogenannten Sonderberufe sind im Vergleich zu den entsprechenden Regelberufen theoriegemindert. Übergangsmöglichkeiten mit Anrechnungen von Lerninhalten in Regelberufe sind nur bei 38 Prozent der Fachpraktiker-Ausbildungen geregelt (vgl. VOLLMER/FROHNENBERG 2008). Die Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen (2009) empfiehlt, die Dauer der Sonderausbildung beim Übergang in eine Vollausbildung „in angemessenem Umfang“ anzurechnen. Die Umsetzungspraxis zu dieser Empfehlung folgt Ermessensentscheidungen der zuständigen Akteure; in welchem Umfang ihr gefolgt wird, ist nicht bekannt. In 2012 befanden sich insgesamt 34.734 Auszubildende in Sonderausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO (vgl. BIBB 2012, S. 36 ff.) und 9.916 Jugendliche mündeten neu in Sonderausbildungen ein (vgl. BA 2013, S. 47). Ein überproportional hoher Anteil befindet sich im Bereich der Hauswirtschaft (vgl. BIBB 2012, S. 136). Eine kleine, aber statistisch nicht erfasste Zahl von behinderten Jugendlichen absolviert die Sonderausbildung in Betrieben. Ein vertiefter Blick auf die Entwicklung und Struktur der Zahlen über Sonderausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO verdeutlicht, dass die Einmündung von Jugendlichen nicht nur von ihren Ausbildungsvoraussetzungen abhängt, sondern auch von den jeweiligen Bedingungen des Ausbildungsmarktes. So ist zum einen erkennbar, dass in Zeiten einer besseren Versorgungslage die Einmündungen in Sonderausbildungen abnehmen, in Zeiten des angespannten Ausbildungsmarktes wird die umgekehrte Tendenz deutlich. Es wird davon ausgegangen, dass „Verwaltungen bei einem massiven Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen, wie er insbesondere Mitte der 2000er Jahre herrschte, die Bestimmungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO offensiver auslegen, um auch über diesen Weg Ausbildungsmöglichkeiten zu eröffnen“ (BIBB 2012, S. 40). Zudem fallen die – wiederum durch die Bedingungen des Ausbildungsmarktes erklärbaren – regionalen Disparitäten in der Zuweisung in Sonderausbildungen auf. Während der Anteil von Sonderausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO an der Gesamtzahl aller Ausbildungsverträge in Westdeutschland im Jahr 2011 bei 1,6 Prozent lag, betrug er in Ostdeutschland 4,2 Prozent (vgl. BIBB 2012, S. 38). Daraus wird deutlich, dass ein individuell zugeschriebenes Merkmal je nach Marktbedingungen sehr unterschiedlich interpretiert wird und zu unterschiedlichen Zuweisungen der Jugendlichen führt.

Ein weiterer Teil der Jugendlichen mit Behinderungen mündet nach der Schulzeit in den Berufsbildungsbereich in eine der *Werkstätten für behinderte Menschen*. 2012 befanden sich dort

insgesamt 19.752 Jugendliche, wobei die Zugangswege sehr vielfältig sind (vgl. BMBF 2013, S. 39). Die berufliche Bildung in den Werkstätten unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von einer Berufsausbildung im dualen System: Sie dauert nur 24 Monate; der Lernort Berufsschule ist zumeist nicht verankert; die angestrebten Kompetenzprofile sind nicht standardisiert und daher vielfältig und beliebig; es fehlen die für eine Berufsausbildung typischen Ordnungsmittel. In diesem Bereich tätige Träger wie z. B. die „Union Sozialer Einrichtungen“ sowie die „Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen“ streben vor diesem Hintergrund an, die berufliche Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen schrittweise mit der Berufsausbildung im dualen System zu verknüpfen (vgl. HEYDER/KLOCKE 2012, S. 163).

Nach Ende der Schulzeit besteht eine weitere Form des Übergangs in der Einmündung in eine *Beschäftigung*, sei es auf dem ersten oder zweiten Arbeitsmarkt im Rahmen von Werkstätten für behinderte Menschen. Auch hier bleiben die genauen Übergangszahlen für die Schulabsolventen unklar (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 18 f.). Insbesondere Jugendliche mit schweren Behinderungen beginnen im Anschluss an ihre Schulzeit unter Umständen weder eine Ausbildung noch eine Beschäftigung.

4 Herausforderungen: Gestaltung von kulturellen und strukturellen Veränderungsprozessen

Aus einer grundsätzlichen Perspektive können zwei zentrale Herausforderungen für die Umsetzung einer inklusiven Berufsausbildung hervorgehoben werden:

- ▶ In kultureller Hinsicht geht es primär um die Veränderung von tradierten Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Umgang mit Menschen mit Behinderung.
- ▶ In struktureller Hinsicht bildet die Umsteuerung von Institutionen, Leistungssystemen und Bildungsangeboten angesichts des Ausmaßes und der zu erwartenden Beharrungs- und Widerstandskräfte ein umfangreiches Veränderungsprojekt.

Der Umgang mit behinderten Menschen ist in Deutschland weitgehend bestimmt vom Leitgedanken des besonderen Schutzes und der Förderung: Junge Menschen mit Behinderungen münden weitgehend in besondere Lernorte und Sondereinrichtungen, die einen spezifischen Förderbedarf voraussetzen. Die Separation von jungen Menschen mit Behinderung beruht auf einem gesellschaftlichen Verständnis, das Behinderung als individuelle Problemlage und Normabweichung wahrnimmt. Die Sonderwelt der Förderung von Menschen mit Behinderung bietet in diesem Verständnis Schutz. Diese Form des Umgangs mit behinderten Menschen steht in gewissem Sinne exemplarisch für ein generelles Organisationsprinzip im Bildungsbereich. Dieses Prinzip basiert auf der Annahme, dass die beste Förderung dann stattfindet, wenn die sozialen Gruppen möglichst homogen zusammengesetzt sind. Mit der Separierung und der ihr verbundenen Etikettierung ist die Gefahr der Ausgrenzung verbunden, sozusagen eine Ausgrenzung durch Förderung. Bei jungen Menschen mit Behinderung kann eine solche

Gefahr zum einen dadurch wachsen, dass in den jeweiligen Sondereinrichtungen mit ihren Sondermaßnahmen besondere Lebensformen eingeübt werden, die eine Integration in das jeweilige Regelsystem zunehmend erschweren. Zum anderen wächst mit dem Verbleib in diesen Maßnahmen die Gefahr einer Stigmatisierung durch Außenstehende, die sich zudem zu einer „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ entwickeln kann.

Dies bedeutet, dass die Forderung nach einer inklusiven Berufsausbildung auf eine gewachsene Haltung trifft, die optimale Förderung im Rahmen einer institutionellen Differenzierung zu organisieren. Auf der Grundlage einer Diagnostik werden in dieser Vorstellung die spezifischen Förderbedarfe identifiziert, die dann in spezialisierten Fördereinrichtungen aufgenommen und „bearbeitet“ werden. Vor diesem Hintergrund ist auch die im Nationalen Bildungsbericht hervorgehobene Forderung plausibel, die bestehenden diagnostischen Kompetenzen in dem Fördersystem weniger im Sinne einer zeitpunktbezogenen Platzierungs-, sondern primär im Sinne einer prozessbezogenen Lernvoraussetzungs- und Lernverlaufdiagnostik einzusetzen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 161 ff., 198).

Die Förderung von Menschen mit Behinderungen vollzieht sich in einem riesigen Komplex von Förder- und Sondereinrichtungen, Leistungssystemen sowie Bildungsangeboten. Die Komplexität zeigt sich u. a. an den mehr als 3.000 Förderschulen sowie dem flächendeckenden System an Berufsbildungswerken. Dazu kommt in der beruflichen Bildung eine Vielzahl von freien Trägern, die außerhalb von Betrieben und beruflichen Schulen öffentlich finanzierte Aufgaben übernehmen. Obwohl der reale Umfang aller für die Bildung von Menschen mit Behinderungen aufgewendeten Ressourcen aus den Bildungs- und Sozietats schwer einschätzbar ist, gibt allein die BA für die berufliche Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen mehr als zwei Milliarden Euro aus (vgl. ebd., S. 197). Das Fördersystem repräsentiert einerseits einen bedeutsamen Fundus an Ressourcen und Kompetenzen, der für die Weiterentwicklung des Systems nutzbar gemacht werden kann. Andererseits lässt die beachtliche Komplexität ein nicht zu unterschätzendes Beharrungsvermögen vermuten, das Veränderungen erschweren kann.

Verbunden mit der Umsteuerung von institutionellen Aufgabenschwerpunkten und Förderströmen stellt die Neuausrichtung der Lernprozesse hin zu einer inklusiven Berufsausbildung personell, curricular und didaktisch eine weitere Herausforderung dar. In den Sondereinrichtungen wirken zahlreiche sonderpädagogisch kompetente Lehr- und Ausbildungskräfte mit einem gewachsenen Professionsverständnis und sind für ein Inklusionskonzept zu gewinnen, dessen konkrete Ausprägungen und Konsequenzen sie häufig nicht kennen. „Auch da, wo inklusive Bildungsangebote bestehen, muss es sich erweisen, ob die realisierten pädagogischen Konzepte es leisten, nicht nur gemeinsame Lernorte zu schaffen, sondern auch die entsprechenden bildungsbezogenen Interaktionen weitgehend inklusiv zu gestalten“ (ebd., S. 200). Inklusive Bildungsangebote stellen zumeist erhöhte Anforderungen an das pädagogische Personal sowohl aus den Regel- als auch aus den Sondereinrichtungen. Für die Pädagogen aus den Sondereinrichtungen kann zudem die Frage auftreten, wo sie im Zuge

der möglichen Auflösung oder Reorganisation der Sondereinrichtungen ihre institutionelle Verankerung finden. All dies kann Unsicherheiten bei den betroffenen Akteuren auslösen und bei einer fehlenden Unterstützung zu Widerständen führen. Selbst wenn die Ziele einer inklusiven Berufsbildung im Grundsatz geteilt werden, dominieren dann die Abwehrhaltungen – möglicherweise garniert durch Zitate wie das von LUHMANN: „Reformer sind Personen, die bereit sind, Zustände mit bekannten Nachteilen gegen Zustände mit unbekanntem Nachteilen auszutauschen“ (zitiert in: TENORTH 2013, S. 14).

Über die bestehenden Dimensionen hinaus sind zudem ordnungspolitische sowie curriculare Anpassungen zu gestalten. Wie können die berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie die separierte Fachpraktiker-Ausbildung nach § 66 BBiG näher an die Regelausbildung herangeführt werden, um möglichst viele Jugendliche mit Behinderungen zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu führen und ihnen so eine bessere Startposition für die vollwertige Teilhabe an Beruf und Beschäftigung zu ermöglichen? Wie können Bildungsangebote inklusiv und zugleich zieldifferent gestaltet werden? Wie kann in den Lernorten über Formen der inneren Differenzierung gewährleistet werden, dass sich nicht die Lernenden der Lernorganisation, sondern diese den Lernenden anpassen?

Schließlich liegt eine bedeutende Herausforderung auf dem Weg zu einer inklusiven Berufsausbildung darin, ein erhöhtes Angebot an betrieblichen Ausbildungsressourcen für Jugendliche mit Behinderungen zu akquirieren. So münden zwar aktuell vergleichsweise wenige Jugendliche mit Behinderungen nach der Schulzeit in eine betrieblich-duale Berufsausbildung, doch zeigt eine repräsentative Betriebsbefragung von ENGRUBER/RÜTZEL (2014) deutliche Potenziale für ein verstärktes betriebliches Engagement in Verbindung mit staatlichen Unterstützungsangeboten. Betriebe, die Erfahrungen in der Ausbildung mit behinderten Jugendlichen erworben haben, bewerten diese mehrheitlich positiv. Sie verweisen beispielsweise auf die höhere Motivation von Jugendlichen mit Behinderungen gegenüber anderen Auszubildenden, konstatieren jedoch auch einen erhöhten Zeit- und Betreuungsaufwand. Verfügbare staatliche Unterstützungsangebote sind vielen Betrieben nicht hinreichend bekannt bzw. werden nicht genutzt. Hinsichtlich der Gestaltung der Ausbildung wünschen etwa zwei Drittel der befragten Ausbilder eine flexible Anpassung der Ausbildung an die individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden, 53 Prozent stimmen der Ausbildung in Ausbildungsbausteinen zu.

5 Konsequenzen: Gestaltungsfelder für die Entwicklung einer inklusiven Berufsausbildung

Welche Konsequenzen lassen sich aus der Bestandsaufnahme für die weitere Forschung sowie für die Praxisgestaltung ziehen?

Zentrale Forschungsdesiderate finden sich kurz- und mittelfristig auf zwei Ebenen:

- ▶ Es erscheint zum einen erstrebenswert, die gravierenden statistischen Lücken zu Jugendlichen mit Behinderungen zu schließen, die sich momentan sowohl im Übergang von der

Allgemein- in die Berufsbildung als auch im Hinblick auf den Anschluss nach Absolvierung spezifischer Berufsbildungsangebote zeigen. So wären insbesondere Erkenntnisse darüber erstrebenswert, wieviele Jugendliche mit Behinderungen eine betrieblich-duale Ausbildung aufnehmen, in welchen Ausbildungsberufen und mit welchen Ergebnissen dies geschieht.

- ▶ Parallel dazu scheint zum anderen die Entwicklung und forschungsbasierte Evaluation innovativer Konzepte und Angebote einer inklusiven Berufsausbildung dringlich. Methodologisch verweist dies weniger auf die Durchführung klassischer Interventionsstudien, sondern auf die Konzipierung und Durchführung gestaltungsorientierter Forschungsprojekte im Rahmen eines Design-Based Research (vgl. Euler/Sloane 2014). Dieser Forschungsansatz bietet sich insbesondere dann an, wenn erstrebenswerte Ziele (wie die einer inklusiven Berufsausbildung) zu konkretisieren und durch im Forschungsprozess zu entwickelnde Interventionen zu gestalten sind. Exemplarisch werden hier einige Fragen genannt, denen im Rahmen dieser Forschung nachgegangen werden könnte: Wie kann das gemeinsame Lernen in betrieblichen, schulischen oder außerbetrieblichen Lernorten etwa im Rahmen einer Binnendifferenzierung zwischen behinderten und nicht behinderten Jugendlichen gestaltet werden? Welche Gestaltungsprinzipien konstituieren dabei effektive Lernprozesse? Welche besonderen Herausforderungen stellen sich für das Lehr- und Ausbildungspersonal?

Auf einer bildungspolitischen bzw. -praktischen Ebene können die Überlegungen aufgenommen werden, die in einem Projekt mit Experten aus acht Bundesländern und der Bundesagentur für Arbeit in einem Positionspapier dokumentiert worden sind (BERTELSMANN-STIFTUNG 2014). Die Vorschläge verfolgen das Leitziel, die Förderung in der Berufsbildung so auszurichten, „dass deutlich mehr Jugendliche mit Behinderungen eine betriebliche, außerbetriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren können. Die Ausbildung für Menschen mit Behinderungen sollte zu den gleichen Abschlüssen wie jene für Menschen ohne Behinderungen führen. Die Wege dorthin sollten jedoch flexibel sein und auf die besonderen Voraussetzungen und den Unterstützungsbedarf abgestimmt sein“ (BERTELSMANN-STIFTUNG 2014, S. 12). Im Einzelnen werden die folgenden fünf Handlungsfelder skizziert, über die schrittweise das Ziel einer inklusiven Berufsausbildung angesteuert werden soll:

- ▶ Gestaltung von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, u. a. frühe Einbeziehung von Jugendlichen mit Behinderungen in eine Berufsberatung und Berufseinstiegsbegleitung; Ausgestaltung der fachlichen Ausbildungsanteile in berufsvorbereitenden Maßnahmen in Anlehnung an die Ausbildungsinhalte aus anerkannten Ausbildungsberufen;
- ▶ Gewinnung betrieblicher Ausbildungsressourcen, u. a. Akquisition von zusätzlichen betrieblichen Ausbildungskapazitäten; Gewährleistung der materiellen und personellen Voraussetzungen in den Betrieben zur Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen, ggf. durch die Bereitstellung geeigneter Unterstützungsformen; verstärkte Nutzung von Formen der zeitlichen Flexibilisierung in der Ausbildung; verstärkte Inte-

gration von Fragen der Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen in die Ausbilderqualifizierung;

- ▶ Unterstützung der beruflichen Schulen, u. a. Gewährleistung der materiellen und personellen Voraussetzungen in den Schulen zur Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen; Inklusion als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung; Entwicklung von Kooperationsmodellen, mit deren Hilfe Schulen externe Unterstützungsangebote nutzbar machen können; schrittweise Zusammenführung von Förderberufs- und Regelschulen;
- ▶ Ausrichtung der Fördereinrichtungen mit sonderpädagogischen Kompetenzen auf eine inklusive Berufsausbildung, u. a. Entwicklung von Konzepten und Aktionsplänen zur Integration der bestehenden Kompetenzen in inklusive Ausbildungsangebote;
- ▶ Schaffung der curricularen Voraussetzungen, um die Potenziale von Jugendlichen mit Behinderung bestmöglich auszuschöpfen, u. a. verstärkte Entwicklung von relevanten Berufsbildern in zertifizierbaren Ausbildungsbausteinen als eine flexible curriculare Grundlage für eine stufenweise Ansteuerung des Ausbildungsabschlusses; Neugestaltung der Sonderausbildungen nach § 66 BBiG als anrechenbare Teile einer Regelausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf; verstärkte Heranführung der berufsbildenden Teile in Werkstätten für behinderte Menschen an die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf.

6 Abschluss

Auch wenn nicht immer alle Einzelheiten präzise analytisch erfasst und beschrieben werden können, so zeigen die Ausführungen insgesamt, dass zwischen dem aktuellen Status und dem Inklusionsziel in der Berufsausbildung von Menschen mit Behinderung noch eine deutliche Diskrepanz besteht. Daraus begründet sich eine weitere Herausforderung, nämlich die Notwendigkeit einer abgestimmten Planung und Implementierung eines langjährigen Transformationsprozesses durch die verantwortlichen Akteure der Berufsbildungspolitik und der Sozialpartner. Diese Herausforderung aufzunehmen erscheint vielen nicht nur mutig, sondern fast schon übermütig angesichts der momentanen Schwierigkeiten, wenn es um die Kooperation der Akteure in Bund, Ländern und Gemeinden geht. „Inklusion ist eine Aufgabe, gegen die andere Bildungsreformen Petitesse sind“ (SPIEWAK 2014) – diese Einschätzung scheint nicht übertrieben, aber schließlich geht es um die Erreichung eines Ziels, das über die Bildungspolitik hinaus reicht!

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014

BA (Bundesagentur für Arbeit): Arbeitsmarkt in Zahlen – Förderstatistik: Teilnehmer in ausgewählten arbeitsmarktpolitischen Instrumenten: Personengruppe Schwerbehinderte, Stand: März 2013, Datenbestand: Juni 2013

- BBW (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke): Berufsbildungswerke – ihr Partner für qualifizierte Nachwuchskräfte. Berlin 2012
- BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.): Inklusion in der beruflichen Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh 2014
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufsbildungsbericht 2013. Berlin 2013
- CLOERKES, Günther; FELKENDORFF, Kai: Institutionalisierung von Behinderung. In: CLOERKES, Günther unter Mitwirkung von FELKENDORFF, Kai; MARKOWETZ, Reinhard: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., erweiterte und bearbeitete Auflage. Heidelberg 2007, S. 39–76
- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Gütersloh 2014
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Beiheft Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 2014
- GALILÄER, Lutz: Ausbildung behinderter Jugendlicher mit Ausbildungshemmnissen. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Reihe: Berufsbildung konkret. Bd. 11. Hohengehren 2012, S. 173–181
- HATTIE, John: Visible Learning. London und New York 2009
- HEYDER, Gabriele; KLOCKE, Dietmar: Zur beruflichen Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Reihe: Berufsbildung konkret. Bd. 11. Hohengehren 2012, S. 156–164
- KMK (Kultusministerkonferenz): Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011
- KOCAJ, Aleksander; KUHLM, Poldi; KROTH, Anna J.; PANT, Hans A.; STANAT, Petra: Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2014) 66, S. 165–191
- MÖLLER, Jens: Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Inklusion. Schulmanagement Handbuch 146. München 2013, S. 15–37
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas; FRIEDRICH-GÄRTNER, Lene; KLINKHAMMER, Dennis; MENZEL, Frank: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Arbeit und Beruf. Reihe: Berufsbildungsforschung Bd. 14. Bonn und Berlin 2012
- SCHULZ, Katrin; SEYD, Wolfgang: Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Reihe: Berufsbildung konkret. Bd. 11. Hohengehren 2012, S. 165–172

- SEYD, Wolfgang; SCHULZ, Katrin: Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen und Ausbildungen in Berufsbildungswerken. Hamburg 2012
- SPIEWAK, Martin (2014). Woran scheitert die Inklusion? In: Die Zeit vom 27. März 2014, S. 43
- TENORTH, Heinz-Elmar: Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Inklusion. Schulmanagement Handbuch 146. München 2013, S. 6–14
- VOLLMER, Kirsten; FROHNENBERG, Claudia (Hrsg.): Die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen unter Berücksichtigung qualitativer und quantitativer Kriterien und Fragestellungen. Wissenschaftliches Diskussionspapier. H. 103. Bonn 2008
- WfbM (Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen): Anzahl der wesentlichen Behinderungsarten in den Mitgliedswerkstätten zum 01.01.2012. Frankfurt am Main 2012

© 2016 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

EULER, Dieter: Inklusion in der Berufsausbildung. Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen.
In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 27-42



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

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>