

Ruth Enggruber, Joachim Gerd Ulrich

► Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung“?

Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten

Die bildungspolitischen Debatten zur Inklusion haben inzwischen auch die duale Berufsausbildung erreicht. Kontrovers wird nicht nur diskutiert, wie die gemeinsame Teilhabe von jungen Menschen mit und ohne Behinderungen an beruflicher Bildung erreicht werden kann, sondern auch, welche Zielgruppe im Zentrum der notwendigen Reformen steht. Während die eine Seite unter dem Stichwort „Inklusion“ primär die Belange der Jugendlichen mit Behinderungen voranbringen möchte, plädiert die andere Seite für ein erweitertes Inklusionsverständnis, ausgehend von der Beobachtung, dass auf dem Ausbildungsmarkt auch zahlreiche Jugendliche ohne Behinderungen scheitern. Der Beitrag geht einerseits der Frage nach, was es bedeuten würde, „inklusive Berufsausbildung“ allein über die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu definieren, und beschäftigt sich andererseits mit den Folgen, die ein „weites“ Inklusionsverständnis für die institutionelle Gestaltung des Zugangs in duale Berufsausbildung hätte. Dabei stützt er sich auch auf die Ergebnisse einer Befragung von etwa 300 Berufsbildungsfachleuten.

1 Einleitung

Im Februar 2009 unterzeichnete Deutschland die UN-Konvention über die „Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-Behindertenrechtskonvention). Obwohl sich der im Juni 2011 vom Bundeskabinett verabschiedete „Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“ (vgl. BMAS 2011) auf nahezu alle Lebensbereiche bezieht, wird das Thema „Inklusion“ gegenwärtig vor allem in der Bildungspolitik diskutiert (vgl. die Beiträge in DÖBERT/WEISHAUPT 2013). Dabei konzentrieren sich die Debatten auf die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen in den Regelschulen des allgemeinbildenden Schulsystems.

Insgesamt hat der Inklusionsbegriff lebhaftes pädagogische, aber auch bildungspolitische Debatten ausgelöst (vgl. TENORTH 2011, 2013). Kontrovers wird vor allem diskutiert, ob es unter dem Stichwort „Inklusion“ allein um die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen geht. Diese Frage ist für den Zugang in duale Berufsausbildung besonders relevant, da auch zahlreiche Jugendliche ohne Behinderungen am Ausbildungsmarkt scheitern. Grundsätzlich bezieht sich die UNESCO (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014) auf alle Menschen und nicht nur auf jene mit Behinderungen; für sie gilt die gemeinsame Bildungsteilhabe als Men-

schenrecht. In diesem weiteren Sinne wäre ein inklusives Bildungssystem erreicht, wenn alle Menschen – unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, ihrem Geschlecht, ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, einer Behinderung im engeren Sinne oder anderer persönlicher Merkmale – Zugang zu allen Angeboten des Bildungssystems haben und bei Bedarf individualisiert gefördert werden. Die UNESCO versteht „Behinderung“ somit als relationalen Begriff und damit auch als eine soziale Kategorie, die alle Formen möglicher Behinderungen von sozialer Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe einschließt.

Ausgehend von der bislang separierten Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen meinen das enge wie auch das erweiterte Inklusionsverständnis, dass die Institutionen des Bildungssystems so weit zu verändern sind, bis keine Hinderungsgründe mehr existieren, Kinder und Jugendliche unabhängig von ihren individuell unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam zu bilden. Die Frage von Inklusion wird mithin „nicht an den Schülern, sondern an der Institution festgemacht“ (WERNING/BAUMERT 2013, S. 38): Es geht nicht um die An- und Einpassung der einzelnen Lernenden an bestehende, institutionell nicht infrage gestellte Teilsysteme, sondern umgekehrt um die Anpassung der Institutionen an die spezifischen Voraussetzungen und Belange der Menschen. Bildung soll so gestaltet und organisiert werden, dass sie allen Lernenden mit ihren individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden vermag, ohne sie nach sozialen Differenzkategorien wie „Behinderung“, „Lernschwierigkeiten“ oder „Ausbildungsreife“ in verschiedene Gruppen aufzuteilen und separiert zu fördern (vgl. AHRENS 2014, S. 281).

Im folgenden Beitrag soll zunächst beleuchtet werden, was es für die duale Berufsausbildung bedeutet, würde sie im engen oder erweiterten Sinne inklusiv gestaltet (Kap. 2). Vor allem die Umsetzung eines weiten Inklusionsverständnisses wäre mit so grundlegenden institutionellen Veränderungen verbunden (Kap. 3), dass erhebliche Skepsis und Widerstände bezogen auf ihre politische Umsetzbarkeit zu erwarten sind. Um hierzu empirische Einblicke zu gewinnen, wurden etwa 300 Berufsbildungsfachleute befragt. Die dabei erzielten Forschungsergebnisse werden (Kap. 4) vorgestellt und anschließend diskutiert (Kap. 5).

2 Unterschiede im Inklusionsverständnis und ihre bildungspolitischen Folgen

Im engen Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention wird der Inklusionsbegriff in der deutschen Politik allein auf Menschen mit Behinderungen bezogen (vgl. BMAS 2011; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). Nach Artikel 1 der UN-Behindertenrechtskonvention zählen zu „Menschen mit Behinderungen“ jene, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“. Diesem Verständnis wird in den deutschen Schul- und Sozialgesetzen bisher nicht gefolgt, sondern es finden sich dort eher medizinisch ausgerichtete

Begriffsbestimmungen. Zudem wird – so auch in der Berufsbildungsstatistik – das personenbezogene Merkmal „Behinderung“ nicht immer erfasst.

Für die Berufsbildung wäre demnach zu klären, welche und wie viele ausbildungsinteressierte Personen als jene mit Behinderungen gelten sollen (vgl. ENGGROBER/RÜTZEL 2014). Als ein Indikator könnte der „sonderpädagogische Förderbedarf“ herangezogen werden, so wie er nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz in den Schulgesetzen festgelegt ist und auf dessen Basis Schülerinnen und Schüler als jene mit „Behinderungen“ klassifiziert werden. Allerdings findet sich dieses Verständnis weder in den Sozialgesetzen III und IX noch in der Berufsbildungsstatistik wieder (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). Dennoch beziehen sich Dieter EULER und Eckart SEVERING (2014) darauf und schätzen auf der Basis von Schulstatistiken, dass jährlich rund 50.000 Jugendliche mit einem anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf die allgemeinbildenden Schulen verlassen und damit als jene mit „Behinderungen“ gerechnet werden können. *Ihre* Teilhabe an Berufsausbildung wäre dann durch geeignete Reformen sicherzustellen.

Die Konzentration der Reformen auf die verbesserte Teilhabe von jungen Menschen mit Behinderungen ist jedoch nicht unstrittig. Anders als im allgemeinbildenden Schulbereich, wo es bei erfolgreicher inklusiver Gestaltung keine Personen mehr gäbe, die separiert beschult würden, blieben im Bereich der dualen Berufsausbildung weiterhin zahlreiche ausbildungsinteressierte Jugendliche von der Bildungsteilhabe ausgeschlossen. Denn der marktförmig geregelte Zugang in die Berufsausbildung führt dazu, dass viele Bewerberinnen und Bewerber in Folge von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage (vgl. MATTHES/ULRICH 2014) sowie des in den letzten Jahren viel zu niedrigen betrieblichen Ausbildungsplatzangebots von der Teilhabe an dualer Berufsausbildung ausgeschlossen werden (vgl. HERKNER 2013; SOLGA/MENZE 2013; ULRICH 2013; MATTHES/ULRICH 2015). Um dies zu verhindern, müsste auf ein weites Inklusionsverständnis rekurriert werden. Dann wären alle „Behinderungen“ zu berücksichtigen, die junge Menschen an ihrer Teilhabe an dualer Berufsausbildung hindern.

Die beiden Varianten, Inklusion im engen und im weiten Sinne, sind daher mit unterschiedlichen bildungspolitischen Konsequenzen verbunden:

- Entschlüsse man sich zu einem engen Verständnis und würde allein die Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen anstreben, hätte dies den Vorteil, dass die spezifischen Belange und Bedürfnisse dieser Jugendlichen stärker als bislang Beachtung fänden: Zahlreiche empirische Befunde zur gesellschaftlichen Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen legen eine solche Fokussierung ausdrücklich nahe. Unberücksichtigt bliebe aber die weitaus größere Zahl Ausbildungsinteressierter, die von der Teilhabe an Ausbildung ausgeschlossen sind, weil sie auf dem Ausbildungsmarkt keine Lehrstelle fanden. Durch die Verengung auf die Teilgruppe der Jugendlichen mit Behinderungen käme es somit zu einer „positiven Diskriminierung“ (WINKLER 2014, S. 109), die sowohl im Widerspruch zu den universellen Menschenrechten als auch zum Gleichbehandlungsgrundsatz in Artikel 3 des Grundgesetz-

zes gelesen werden kann (vgl. ebd.). Deshalb kann sie nur als politisch-moralischer Appell verstanden werden, weil jede andere Deutung unter dem Etikett „Inklusion“ suggerieren könnte, die Situation anderer empirisch nachweisbar benachteiligter und ausgegrenzter Gruppen als nicht existent oder als nicht änderungsnotwendig einzustufen.

- ▶ Im Gegensatz dazu würde zwar eine im weiteren Sinne verstandene „inklusive Berufsausbildung“ alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen einschließen. Die ordnungspolitischen Herausforderungen wären jedoch bedeutend größer, nicht nur aufgrund der wesentlich größeren Zahl der mit Ausbildungsplätzen zu versorgenden Jugendlichen, sondern auch aufgrund des Verfassungsgerichtsurteils von 1980, es sei Sache der Arbeitgeber, die Teilhabe aller Ausbildungsinteressierten sicherzustellen, selbst dann, wenn das freie Spiel der Marktkräfte dafür nicht ausreiche (vgl. KATH 1999). Somit stünde die marktformige Zugangsordnung auf dem Prüfstand, und dies ließe erhebliche politische Widerstände erwarten, wie wir im folgenden Kapitel 3 ausführen werden.

3 „Inklusive Berufsausbildung“ im erweiterten Sinne

3.1 Konzeptionelle Überlegungen

Soll die Teilhabe *aller* Ausbildungsinteressierten an Berufsausbildung im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses erreicht werden, müssten a) entsprechende Ausbildungsgelegenheiten garantiert werden, die b) auch von allen Ausbildungsinteressierten erreicht und genutzt werden können. Dies kann nur gelingen, wenn c) sich die Ausbildungsformen an die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen anpassen und d) die an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte über die Ressourcen und die Qualifikation verfügen, um unter diesen Bedingungen erfolgreich auszubilden. Durch den Abgleich mit den jetzigen Verhältnissen lassen sich aus diesen vier Punkten Reformerfordernisse ableiten, deren weitere Konkretisierungen zwar über Spielräume verfügen, die selbst aber vom Grundsatz her unabdingbar sind (vgl. ENGRUBER u. a. 2014; HERKNER 2013):

- ▶ Gewährung, Umsetzung und Sicherstellung einer Ausbildungsplatzgarantie (Kap. 3.1.1),
- ▶ eine effizientere Institutionalisierung des Übergangsmanagements (Kap. 3.1.2),
- ▶ Schaffung individueller Ausbildungsarrangements (Kap. 3.1.3) und
- ▶ Förderung der Qualifikation und Arbeitsbedingungen der an Ausbildung beteiligten Fachkräfte (Kap. 3.1.4).

3.1.1 Gewährung, Umsetzung und Sicherstellung einer Ausbildungsplatzgarantie

Für das bildungspolitische Konstrukt der Inklusion ist konstitutiv, dass sich die Gestaltung aller Bildungsstrukturen und -prozesse konsequent an den Interessen und individuellen Voraussetzungen der Lernenden ausrichtet (vgl. Kap. 1). Bezogen auf die duale Berufsausbildung würde dies zwingend bedeuten, mittels einer Ausbildungsplatzgarantie allen Jugendlichen,

die unmittelbar nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule eine Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld beginnen möchten, dies auch zu ermöglichen. In der Konsequenz würden sich damit entsprechende Prüfungen ihrer sogenannten „Ausbildungsreife“ ebenso erübrigen wie eine Berufsausbildungsvorbereitung im Übergangsbereich. Dieser könnte auf Maßnahmen für Jugendliche konzentriert werden, die keine Berufsausbildung, sondern einen höheren Schulabschluss anstreben.

Soll ein solcher Anspruch aber im *betrieblichen* Ausbildungskontext umgesetzt werden, würden Maßnahmen, die auf eine freiwillige Steigerung des betrieblichen Ausbildungsangebots setzen, nicht ausreichen. Vielmehr müsste die Entscheidungsautonomie der *einzelnen* Betriebe, ob und wen sie ausbilden, notgedrungen eingeschränkt werden. Ungeachtet der vom Verfassungsgericht bestätigten *allgemeinen* Sozialpflichtigkeit der Wirtschaft ist unklar, ob dies verfassungsgemäß wäre (vgl. HERKNER 2013), ebenso, welche Folgen dies für die Ausbildungsmotivation und -qualität der Betriebe hätte.

Ist der Ansatz einer Inklusion im weiten Sinne bereits hinfällig? Ein Ausweg bestünde womöglich mit Heike SOLGA (2009, S. 35) darin, die „Verkürzung von Dualität und Beruflichkeit der Ausbildung auf die ‚einzelbetriebliche Ausbildung‘“ aufzugeben und „eine gleichberechtigte Pluralisierung von Lernorten für voll qualifizierende Ausbildungen“ umzusetzen, bei der schulische und außerbetriebliche Träger finanziert über öffentliche Mittel ebenfalls Ausbildungsplätze anbieten dürfen. Erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerbern könnte damit der Einstieg in eine Ausbildung garantiert werden. Eine „Gleichberechtigung“ aller Lernorte wäre wiederum zwingend notwendig, um schulische oder außerbetriebliche Ausbildungen vom Stigma einer „Ausbildung zweiter Klasse“ zu befreien, denn unter diesem Stigma wäre eine „echte“ inklusive Ausgestaltung mithilfe nichtbetrieblicher Lernorte nicht zu erreichen. Um während der Ausbildung einen flexiblen Lernortwechsel zu ermöglichen, müssten zudem alle Lernorte – d. h. auch die Betriebe – verpflichtet werden, bereits erzielte Qualifikationen anzurechnen. Die Umsetzung der Garantie könnte in allen Kommunen über Bildungsmonitoring sichergestellt werden, mit dem der Versorgungsgrad der Jugendlichen geprüft würde. Zudem sollten Auszubildendenvertretungen in alle relevanten politischen Entscheidungsgremien berufen werden, um dem Grundsatz „Sprich nicht über mich, sondern mit mir“ Genüge zu leisten, so wie dies ebenfalls für ein inklusives Bildungssystem gefordert wird (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2014).

3.1.2 Effizientere Institutionalisierung des Übergangsmanagements

Ein inklusiv gestaltetes Berufsbildungssystem müsste zugleich für niedrigschwellige Unterstützungsmöglichkeiten für Personen sorgen, die auf Hilfe beim Ausbildungszugang angewiesen sind. Um langwierige, teilweise auch mit Stigmatisierungsgefahren verbundene Einzelfallprüfungen und Bewilligungsprozeduren bei verschiedenen Institutionen zu vermeiden, könnten z. B. in allen Kommunen sogenannte „Jugendberufsagenturen“ eingerichtet werden. Dort würden alle Leistungen der kommunalen Jugendhilfe (SGB VIII) sowie Arbeits- und Sozialverwaltung (SGB II, III, IX) zusammengeführt. Die Angebote würden „unter einem Dach“

vereint, sodass die Jugendlichen und Eltern Beratung und Unterstützung „aus einer Hand“ erhielten. Erste Erfahrungen liegen bereits bei den „Arbeitsbündnissen Jugend und Beruf“ der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA 2011) vor.¹

3.1.3 Schaffung individueller Ausbildungsarrangements

Mit einem unmittelbaren Übergang aller Ausbildungsinteressierten in die Berufsausbildung würde die Vielfalt der Auszubildenden zunehmen. Um ihren individuellen Voraussetzungen gerecht zu werden, müssten die bisherigen organisatorischen, curricularen und didaktischen Strukturen der Berufsausbildung auf den Prüfstand gestellt werden. Ausbildung wäre von den einzelnen Jugendlichen aus zu denken und entsprechend individuell zu gestalten. Erste Anregungen finden sich dazu in bereits erprobten Konzepten wie Ausbildungsverbänden, kooperativen Ausbildungsformen zwischen Betrieben und Bildungseinrichtungen, assistierter Berufsausbildung, ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) sowie Teilzeitausbildungsmodellen für junge Mütter und Väter. Dabei könnten auch die rechtlich gegebenen Möglichkeiten der Stufenausbildung stärker genutzt werden sowie jene, die Ausbildungszeit individuell zu verlängern. In Abstimmung mit den Betrieben, den Kammern, den Akteuren der Jugendhilfe, den berufsbildenden Schulen und Auszubildendenvertretern wäre gemeinsam zu klären, welche Ausbildungsstrukturen notwendig sind, um alle Auszubildenden individuell und flexibel so zu unterstützen, dass sie ihre Ausbildung erfolgreich abschließen können.

3.1.4 Förderung der Qualifikation und Arbeitsbedingungen der an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte

Zur Gestaltung inklusiver Berufsausbildung ist qualifiziertes pädagogisches Personal an allen Lernorten notwendig, das auch Erfahrungen in der Arbeit in multiprofessionellen Teams hat (vgl. WERNING/BAUMERT 2013). Zur Gewährleistung hoher Ausbildungsqualität müssten dementsprechend für alle beteiligten Fachkräfte (Ausbilder/-innen, Berufsschullehrer/-innen, Sozial- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen) regelmäßige Fortbildungen organisiert werden, die auch die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams fördern.

Um mittels stabiler Kooperationsbeziehungen zwischen Bildungsträgern, Jugendlichen und Betrieben die pädagogische Qualität zu sichern, müssten zudem die Arbeitsbedingungen für Bildungsträger verbessert werden. Hierzu zählen insbesondere längere Laufzeiten bei Auftragsvergaben sowie dauerhafte, tariflich vergütete Beschäftigungsverhältnisse.

3.2 Politische Umsetzbarkeit

Reformen bestehender institutioneller Rahmenbedingungen sind nur zu erwarten, wenn die Akteure, die an der Planung, Durchführung und Finanzierung der dualen Berufsausbildung

1 Auch das kommunale Übergangsmangement und Bildungsmonitoring könnten dort institutionell verankert werden, ebenso die Organisationsstelle für Fortbildungen für alle pädagogischen Fachkräfte (vgl. Kap. 3.1.4).

beteiligt sind, diese Veränderungen mittragen. Die verschiedenen Akteure orientieren sich bei der Bewertung von Reformvorschlägen jedoch – und dies legen institutionenökonomische und neoinstitutionalistische Organisationstheorien nahe (vgl. EBERS/GOTSCH 2006; WALGENBACH/MEYER 2008) – primär an eigenen Daseinsinteressen und nur nachrangig am möglichen Reformnutzen für die Jugendlichen. Deshalb ist damit zu rechnen, dass die Reformvorschläge zum Teil auf Widerstand stoßen. Dies gilt insbesondere für eine Ausbildungsplatzgarantie, die zu einem Paradigmenwechsel der Systemsteuerung führen würde: Nicht der Fachkräftebedarf der Wirtschaft, sondern die Jugendlichen und ihre Ausbildungsinteressen rückten in den Vordergrund (vgl. Kap. 1 und 3.1.1). Damit wären erhebliche Gefahren für die Betriebe verbunden.

So könnte die berufliche und regionale Kompromissbereitschaft der Jugendlichen sinken, wenn sie eine Chance sehen, ihre Ausbildungswünsche in einem der außerbetrieblichen oder schulischen Alternativangebote zu realisieren (vgl. HERKNER 2013, S. 16). Die Betriebe würden dementsprechend eine geringere Zahl an Bewerbungen erhalten, aus denen sie auswählen könnten. Zudem würde die Berufsausbildung in geringerem Maße – als bei einem ausschließlich marktwirtschaftlich gesteuerten Zugang – am Beschäftigungsbedarf der Wirtschaft ausgerichtet. Darüber hinaus könnte eine Ausbildungsplatzgarantie die Lernmotivation der Jugendlichen bereits in den allgemeinbildenden Schulen negativ beeinflussen, wenn ihnen unabhängig von ihrem Schulabschluss und ihren schulischen Leistungen eine Berufsausbildung zugesichert würde.²

Somit ist zu erwarten, dass insbesondere Arbeitgeber- und Wirtschaftsvertreter Vorbehalte äußern, wenn neben dem marktförmigen Zugang auf einer zweiten Schiene außerbetriebliche und schulische Regelangebote der Berufsausbildung etabliert werden sollen (vgl. GRANATO/ULRICH 2013). Aus diesem Grunde ist auch zu vermuten, dass sie sich schon aus Eigeninteresse gegen ein erweitertes Inklusionsverständnis aussprechen und für ein „enges“ Verständnis plädieren, welches sich lediglich auf die Teilhabe von jungen Menschen mit Behinderungen konzentriert (vgl. Kap. 2), und bei dem die Gefahr von aus ihrer Sicht unerwünschten institutionellen Veränderungen deutlich geringer ausfiele.

Als Hauptfinanzier der praktischen Ausbildung wird der Arbeitgeberseite ein großer politischer Einfluss zugeschrieben, der auch über den der Gewerkschaften hinausragt (vgl. FRIELING/ULRICH 2013). Er zeigte sich in der jüngeren Vergangenheit u. a. darin, dass es ihr gelang, Initiativen zur Einführung einer Umlagefinanzierung zu verhindern und neben dem BIBB-Hauptausschuss mit dem „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ („Ausbildungspakt“) ein konkurrierendes Steuerungsgremium zu etablieren, in dem die Gewerkschaften nicht vertreten waren (BUSEMEYER 2009). Wir nehmen deshalb an, dass der vermutete Widerstand der Arbeitgeber- bzw. Wirtschaftsseite auch andere Berufsbil-

2 Eine weitere Gefahr für Auszubildende außerbetrieblicher und schulischer Träger bestünde darin, ungeachtet einer gleichberechtigten Pluralisierung der Lernorte als „Auszubildende zweiter Klasse“ stigmatisiert zu werden (HERKNER 2013, S. 19 f.), allein schon aufgrund der zu erwartenden größeren Probleme beim Übergang von der Ausbildung in eine reguläre Beschäftigung (vgl. dazu auch Kap. 5).

dungsfachleute dazu bewegen wird, sich skeptisch in Hinblick auf die Umsetzungschancen eines inklusiven Berufsausbildungssystems im weiteren Sinne zu äußern.

Allerdings dürften nicht alle der in Kap. 3.1 genannten Vorschläge auf Widerstand aus der Wirtschaft stoßen. Eine verstärkte Generierung individueller Ausbildungsarrangements oder effizientere Institutionalisierung des Übergangsmanagements dürfte auch in ihrem Interesse sein (zumal unter *freiwilliger* Beteiligung der einzelnen Betriebe). Wir erwarten hier eine größere Zustimmung der Wirtschaft und größeren Optimismus unter den Fachleuten in Hinblick auf die Realisierung solcher Vorschläge.

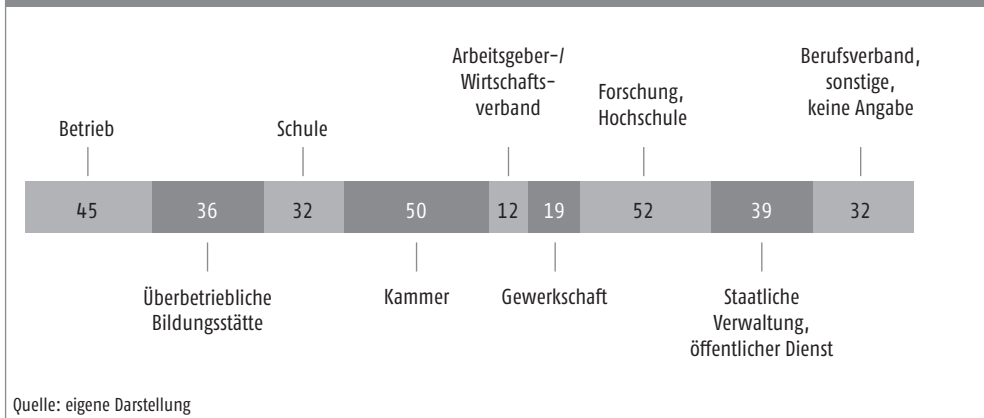
Um die hier angestellten Überlegungen mit den Ansichten von Berufsbildungsfachleuten abzugleichen, nutzten wir den BIBB-Expertenmonitor (vgl. ENGRUBER u. a. 2014; ENGRUBER/GEI/ULRICH 2014). Mit diesem Online-Instrument befragten wir die Fachleute zu ihrem Inklusionsverständnis (Kap. 4.2.1). Ferner legten wir ihnen die Reformvorschläge vor und baten sie, ihre Haltung hierzu zu benennen (Kap. 4.2.2) und zudem einzuschätzen, für wie wahrscheinlich sie eine Umsetzung erachten (Kap. 4.2.3).

4 Hinweise aus dem BIBB-Expertenmonitor

4.1 Empirische Basis und Hypothesen

Mit dem BIBB-Expertenmonitor werden regelmäßig Fachleute kontaktiert, um mit ihnen bildungspolitische Fragestellungen zu reflektieren (www.expertenmonitor.de). Als Expertinnen bzw. Experten gelten all jene, die professionell mit beruflicher Bildung zu tun haben – sei es, dass sie an der Systemsteuerung mitwirken, aus- und weiterbilden oder aber zu diesen Aspekten lehren und forschen. Am Ende 2013 durchgeführten Monitor beteiligten sich 317 Fachleute (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Herkunft der Teilnehmer am Expertenmonitor 2013



Es liegen keine näheren Informationen dazu vor, in welchem Verhältnis die Stichprobe zum Grundgesamt aller Berufsbildungsfachleute in Deutschland steht. Damit ist nicht auszuschließen, dass die Resultate verzerrt sein könnten; dies gilt insbesondere in Hinblick auf Ergebnisse, die sich auf die Befragten insgesamt beziehen. Andererseits zeigen die bisherigen Erfahrungen, dass die zentrale Variable, die auf die Urteile der Fachleute Einfluss nimmt, deren organisationale Herkunft ist (vgl. FRIELING/ULRICH 2013). Durch die Kontrolle dieser Variable kann somit eine entsprechende Fehlerquelle ausgeschlossen werden. Zudem lassen sich viele Fragen mit speziellen Regressionsmodellen auswerten, durch die das Problem unbeobachteter Heterogenität weitgehend vermieden werden kann (vgl. ALLISON 2009; Kap. 4.2.2).

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 getroffenen Überlegungen prüften wir mithilfe des BIBB-Expertenmonitors die folgenden Annahmen:

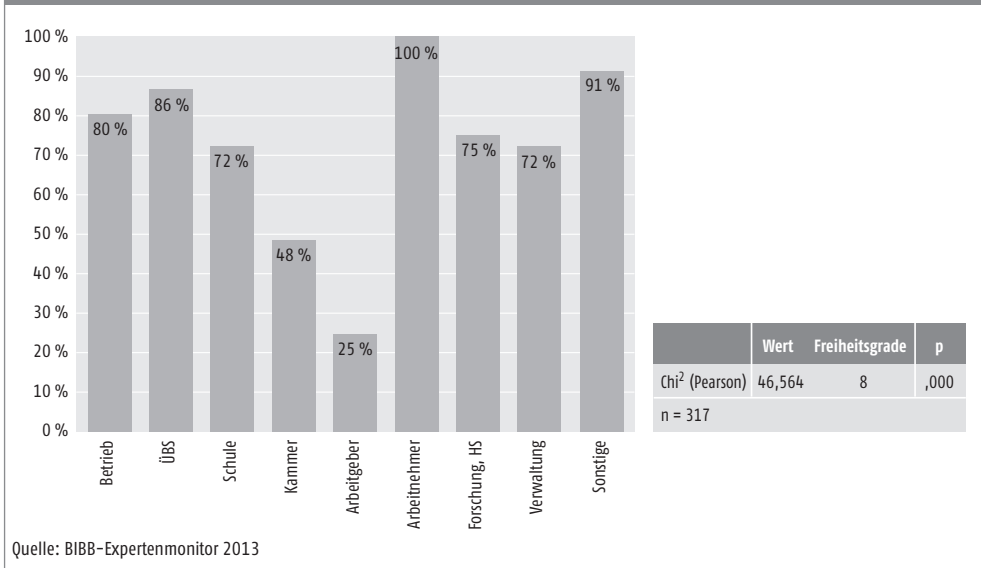
- ▶ Die verschiedenen Gruppen, die an der politischen Steuerung, Organisation, Verwaltung, Durchführung, wissenschaftlichen Lehre und Untersuchung dualer Berufsausbildung beteiligt sind, werden in deutlich differierendem Maße ein enges und erweitertes Inklusionsverständnis präferieren. Befragte aus Betrieben, Kammern, Arbeitgeber- und Wirtschaftsorganisationen dürften sich verstärkt gegen ein weites Inklusionsverständnis wenden.
- ▶ Insbesondere dürften jene Reformen bei ihnen verstärkt auf Ablehnung stoßen, welche eine Ausbildungsgarantie bewirken, die Entscheidungsautonomie und den Einfluss der Betriebe und Wirtschaft einschränken und ihre Chancen, auf dem Ausbildungsmarkt erfolgreich zu agieren, begrenzen könnten.
- ▶ Vor dem Hintergrund der vermuteten starken Position der Arbeitgebervertretungen werden selbst jene Berufsbildungsfachleute die Chancen zur Umsetzung von Reformen zugunsten eines weiten Inklusionsverständnisses als eher niedrig einschätzen, welche solche Reformen grundsätzlich begrüßen.
- ▶ Zugleich werden sie den Einfluss, den die Arbeitgebervertretungen auf die Umsetzungschancen ausüben, höher einschätzen, als den Einfluss der Gewerkschaften. Dies gilt insbesondere für Reformen, die auf eine Ausbildungsplatzgarantie zielen.

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Inklusionsverständnis der Fachleute und seine Begründungen

Eine deutliche Mehrheit (73 %) der befragten Fachleute zog ein weites gegenüber einem engen Inklusionsverständnis vor und plädierte dafür, „im Bereich der beruflichen Bildung den Inklusionsbegriff nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern auf alle Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen zu beziehen“ (ENGGRUBER u. a. 2014, S. 28). Jedoch streuten die Anteile signifikant in Abhängigkeit der Organisationszugehörigkeit. Während Gewerkschaftsmitglieder ein solches Verständnis geschlossen befürworteten, sprachen sich Befragte aus Kammern und Arbeitgeber-/Wirtschaftsverbänden wie von uns erwartet mehrheitlich dagegen aus (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Ausmaß der Befürwortung eines weiten Inklusionsverständnisses in Abhängigkeit der organisationalen Herkunft der Fachleute



Quelle: BIBB-Expertenmonitor 2013

Nur die hohe Zustimmungquote aus den Betrieben überraschte uns. Als Grund vermuten wir, dass die Fachleute aus den Betrieben, die am Expertenmonitor beteiligt sind, häufiger aus den Ausbildungsbereichen als aus der Unternehmensführung stammen und somit aus einer anderen Perspektive als Unternehmensleitungen antworten.

Welche bildungspolitischen Argumente mit der Befürwortung oder Ablehnung eines weiten Inklusionsverständnisses korrelieren, zeigt Tabelle 1.

Pro-Argumente resultieren demnach aus ethischen (Bildungsgerechtigkeit) und bildungsökonomischen (drohender Fachkräftemangel) Überlegungen, Kontra-Argumente aus Furcht vor unerwünschten Nebenwirkungen, Zweifeln an der Umsetzbarkeit und Notwendigkeit. Erwartungsgemäß werden Pro-Argumente von der Arbeitgeber- bzw. Wirtschaftsseite seltener (vgl. Tab. 1 Sp. 3), Kontra-Argumente dagegen häufiger geteilt. Bei den Gewerkschaftsmitgliedern (vgl. Tab. 1 Sp. 4) verhält es sich wiederum umgekehrt.

Da die Argumente zum Teil untereinander korrelieren, untersuchten wir mit einer logistischen Regression (vgl. Tab. 1 Sp. 5), welche davon statistisch entscheidend sind, um die Position für oder gegen ein weites Inklusionsverständnis möglichst treffsicher vorherzusagen. Demnach sind es vor allem die Thesen a) es gebe gar kein Versorgungsproblem und b) „weite“ Inklusion sei nicht machbar und vernachlässige die spezifischen Belange von Menschen mit Behinderungen, welche eine Kontra-Position begünstigen, während die Positionen c) jedem Jugendlichen müsse eine Ausbildung im angestrebten Berufsfeld ermöglicht werden und d) die Erwartung, Inklusion lindere den Fachkräftemangel, die Pro-Position stärken. Allein diese fünf Argumente tragen zu 87 Prozent zur Gesamtaufklärung des Regressionsmodells von $R^2 = ,242$ bei.

Tabelle 1: Bildungspolitische Argumente, die mit einem weiten Inklusionsverständnis korrelieren, und deren Korrelation mit Herkunft der Fachleute aus dem Umfeld der Sozialparteien

| | Zustimmungsquote ¹⁾ | bivariate Korrelationen (Kendall's tau) | | | binäres logistisches Regressionsmodell zur Vorhersage eines weiten Inklusionsverständnisses anhand der eingebrachten Argumente AME ²⁾ |
|---|--------------------------------|--|--|------------------------|--|
| | | mit der Befürwortung eines weiten Inklusionsverständnisses | mit der Zugehörigkeit zur Gruppe der: | | |
| | | | Kammer- bzw. Arbeitgeber-/Wirtschaftsvertreter | Gewerkschaftsvertreter | |
| | Sp. 1 | Sp. 2 | Sp. 3 | Sp. 4 | Sp. 5 |
| Ethische Argumente | | | | | |
| ▶ Prioritäres Ziel dualer Berufsausbildung muss sein, den Jugendlichen Lebensperspektiven zu eröffnen. | 73 % | + ,155** | - ,115* | + ,156** | + ,007 |
| ▶ Da eine Berufsausbildung von entscheidender Bedeutung ist, muss jedem jungen Menschen eine Berufsausbildung im angestrebten Berufsfeld ermöglicht werden. | 67 % | + ,216*** | - ,205*** | + ,201*** | + ,032+ |
| ▶ Die Umsetzung inklusiver Berufsausbildung würde zu mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland führen. | 70 % | + ,291*** | - ,220*** | + ,127** | + ,021 |
| Bildungsökonomisches Argument | | | | | |
| ▶ Inklusive Berufsausbildung würde zum Abbau des Fachkräftemangels beitragen. | 56 % | + ,267*** | - ,154** | + ,123** | + ,039+ |
| Unerwünschte Nebenwirkungen | | | | | |
| ▶ Ein Konzept inklusiver Bildung, das für alle gilt, birgt die Gefahr, die spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen zu vernachlässigen. | 29 % | - ,316*** | + ,209*** | - ,150** | - ,089*** |
| ▶ Inklusive Berufsausbildung kann zu einer sinkenden Ausbildungsbereitschaft der Betriebe führen. | 36 % | - ,205*** | + ,014 | - ,039 | - ,027 |
| ▶ Eine Ausbildungsplatzgarantie könnte dazu führen, dass Jugendliche weniger Anreize haben, gute Schulabschlüsse zu erzielen, um sich erfolgreich bewerben zu können. | 40 % | - ,115* | + ,180*** | - ,199*** | + ,014 |
| ▶ Selbst wenn infolge inklusiver Berufsausbildung mehr Jugendliche einen Berufsabschluss erreichten, würden sie beim Übergang in Erwerbsarbeit vermehrt scheitern. | 27 % | - ,117* | + ,104* | - ,141** | + ,057 |
| Zweifel an der Machbarkeit | | | | | |
| ▶ Alles in Allem halte ich inklusive Berufsausbildung für nicht machbar. | 14 % | - ,341*** | + ,194*** | - ,123** | - ,058* |
| Zweifel an der Notwendigkeit | | | | | |
| ▶ Die Berufe und Betriebe in der dualen Berufsausbildung sind so vielfältig, dass alle Ausbildungsinteressierten ihren unterschiedlichen Voraussetzungen entsprechend einen betrieblichen Ausbildungsplatz finden können. | 40 % | - ,166*** | + ,201*** | - ,026 | - ,052** |
| ▶ Wenn ausbildungsinteressierte Jugendliche räumlich mobiler und in ihrer Berufswahl offener wären, würden alle von ihnen einen betrieblichen Ausbildungsplatz finden. | 26 % | - ,144** | + ,289*** | - ,197*** | ,024 |
| Pseudo-R ² | - | - | - | . | ,242 |
| Fallzahl | - | 317 | 317 | 317 | 281 |

¹⁾ Anteile unter den Fachleuten, die den unten aufgeführten bildungspolitischen Argumenten „eher“ oder „sehr“ zustimmen

²⁾ durchschnittliche marginale Effekte

+ p ≤ ,100 * p ≤ ,050 ** p ≤ ,010 *** p ≤ ,001 (bei einseitigen Tests)

Quelle: BIBB-Expertenmonitor 2013

4.2.2 Haltung der Fachleute gegenüber Reformvorschlägen

Was nun die Haltung der Befragten gegenüber Reformvorschlägen zugunsten einer inklusiven Berufsausbildung im weiten Sinne betrifft, zeigte sich, dass vielen Vorschlägen zumindest tendenziell zugestimmt wird; eine Ausnahme bildet lediglich die Beschränkung des Übergangsbereichs auf zu höheren Schulabschlüssen führende Bildungsgänge, die mehrheitlich abgelehnt wird (vgl. Tab. 2 Sp. 1–10). Dagegen finden z. B. die Schaffung individueller Ausbildungsarrangements in Berufsschulen oder die Etablierung von „Arbeitsbündnissen Jugend und Beruf“ breite Zustimmung.

Merklicher Dissens zwischen den Fachleuten ist bei der Frage einer Ausbildungsgarantie erkennbar: Wie von uns erwartet reagieren Arbeitgeber- bzw. Wirtschaftsvertretungen eher ablehnend auf Vorschläge, die sich nachteilig auf die Marktchancen der Betriebe oder den bildungspolitischen Einfluss der Wirtschaft auswirken könnten: Hierzu zählen die Schaffung außerbetrieblicher oder schulischer Ausbildungsplätze, die Aufwertung außerbetrieblicher und schulischer Bildungsträger als gleichberechtigte Ausbildungsanbieter, Anrechnungsverpflichtungen für anderweitig erworbene Teilqualifikationen, Kontrollsysteme zur Überprüfung des faktischen Versorgungsgrades Jugendlicher mit Ausbildungsplätzen und ein verstärkter Einfluss von Auszubildenden auf berufsbildungspolitische Entscheidungen (Vorschläge Nr. 1–5 in Tab. 2; vgl. auch Kap. 3).

Tabelle 2: Reaktionen der befragten Fachleute auf Reformvorschläge im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses

| | Zustimmungs-/Ablehnungsgrad ¹⁾ | | | | | | | | | | Vermutete Umsetzungswahrscheinlichkeit bis 2020 ²⁾ | | | | | | | | | |
|---|---|----------|-------|---------|--------|-------------|--------------|---------------|------------|----------|---|----------|--------|---------|--------|-------------|--------------|---------------|------------|----------|
| | Insgesamt | Betriebe | ÜBS | Schulen | Kammer | Arbeitgeber | Gewerkschaft | Forschung, HS | Verwaltung | Sonstige | Insgesamt | Betriebe | ÜBS | Schulen | Kammer | Arbeitgeber | Gewerkschaft | Forschung, HS | Verwaltung | Sonstige |
| | Sp. 1 | Sp. 2 | Sp. 3 | Sp. 4 | Sp. 5 | Sp. 6 | Sp. 7 | Sp. 8 | Sp. 9 | Sp. 10 | Sp. 11 | Sp. 12 | Sp. 13 | Sp. 14 | Sp. 15 | Sp. 16 | Sp. 17 | Sp. 18 | Sp. 19 | Sp. 20 |
| Schaffung, Umsetzung und Sicherstellung einer Ausbildungsgarantie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Wer keinen betrieblichen Ausbildungsplatz findet, erhält einen schulischen oder außerbetrieblichen Ausbildungsplatz. | +38 | +33 | +64 | +55 | -3 | -8 | +45 | +40 | +51 | +53 | -13 | -5 | -24 | -27 | -8 | -13 | -11 | -5 | -7 | -27 |
| 2. Schulischen und außerbetrieblichen Trägern wird die Möglichkeit eingeräumt, Ausbildungsplätze anzubieten und Ausbildungsverträge abzuschließen. Dafür werden öffentliche Mittel bereitgestellt. | +1 | +11 | +49 | +13 | -49 | -33 | -28 | +8 | +15 | +5 | -22 | -7 | -26 | -24 | -32 | +4 | -19 | -36 | -12 | -24 |
| 3. Durch rechtliche Vorgaben werden Betriebe verpflichtet, in einem vorherigen Ausbildungsgang erzielte Qualifikationen zeitlich auf die Berufsausbildung anzurechnen, sofern sie fachadäquat sind. | +21 | +14 | +31 | +42 | -39 | -42 | +53 | +35 | +49 | +42 | -15 | -12 | -18 | -16 | -17 | -25 | -8 | -19 | -13 | -13 |
| 4. In allen Kommunen gibt es Organisationseinheiten für Bildungsmanagement/Bildungsmonitoring. Dort wird geprüft, ob alle Jugendlichen mit einem vollqualifizierenden Ausbildungsplatz versorgt wurden. | +18 | +7 | +13 | +38 | -7 | +0 | +58 | +27 | +30 | +17 | -26 | -34 | -39 | -27 | -31 | -21 | -5 | -24 | -9 | -32 |
| 5. Auf allen für die Berufsausbildung relevanten Ebenen werden Auszubildende an den Planungs- und Abstimmungsprozessen beteiligt, um ihre Sichtweisen und ihre Expertise in eigener Sache einbringen zu können. Dazu sind in den relevanten Gremien entsprechende Strukturen zu schaffen. | +19 | +16 | +31 | +28 | -31 | -23 | +63 | +37 | +23 | +32 | -42 | -41 | -34 | -43 | -42 | -38 | -47 | -45 | -42 | -47 |
| Effizientere Institutionalisierung des Übergangsmanagements | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. In allen Kommunen entstehen zwischen Arbeitsagenturen, Grund-sicherungsträgern sowie Jugend- und Sozialämtern „Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf“. Dort finden Jugendliche und Eltern alle Unterstützungsangebote, die Sozialgesetzbücher vorsehen, „unter einem Dach“ vor. | +60 | +48 | +56 | +64 | +51 | +67 | +63 | +62 | +81 | +61 | +2 | -7 | +4 | -2 | +7 | +8 | +3 | +6 | +5 | -8 |
| 7. Alle Maßnahmen des Übergangsbereichs, die keinen nächsthöheren Schulabschluss ermöglichen, werden abgeschafft. | -25 | -24 | -32 | -47 | -30 | -25 | +11 | -17 | -19 | -33 | -37 | -35 | -32 | -35 | -39 | -32 | -24 | -36 | -49 | -45 |

Fortsetzung Tabelle 2

| | Zustimmungs-/Ablehnungsgrad ¹⁾ | | | | | | | | | Vermutete Umsetzungswahrscheinlichkeit bis 2020 ²⁾ | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--|--|
| | Sp. 1 | Sp. 2 | Sp. 3 | Sp. 4 | Sp. 5 | Sp. 6 | Sp. 7 | Sp. 8 | Sp. 9 | Sp. 10 | Sp. 11 | Sp. 12 | Sp. 13 | Sp. 14 | Sp. 15 | Sp. 16 | Sp. 17 | Sp. 18 | Sp. 19 | Sp. 20 | | |
| Generierung individueller Ausbildungsarrangements | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Die individuelle Förderung im Berufsschulunterricht wird gewährleistet. Dafür werden Lehrkräfte qualifiziert, und der Unterricht (Lehrpläne, Studententafeln, Lernumgebungen, Prüfungen) wird flexibel gestaltet. | +79 | +80 | +82 | +77 | +73 | +96 | +82 | +80 | +82 | +78 | -18 | -19 | -26 | -6 | -17 | -13 | -18 | -20 | -15 | -25 | | |
| 9. In allen Berufsschulen sind sozial- und sonderpädagogische Fachkräfte vorhanden, die einzelne Auszubildende bei Bedarf individuell fördern. | +78 | +71 | +72 | +92 | +78 | +88 | +82 | +63 | +92 | +84 | -23 | -25 | -23 | -23 | -18 | -33 | -34 | -20 | -22 | -22 | | |
| 10. Das Modell der assistierten Ausbildung wird flächendeckend eingeführt; Auszubildende, Betriebe und Berufsschulen werden von Bildungsdienstleistern bis zum Abschluss der Berufsausbildung unterstützt. | +36 | +20 | +54 | +23 | +21 | +38 | +50 | +47 | +33 | +47 | -20 | -32 | -14 | -42 | -9 | -13 | -25 | -15 | -12 | -17 | | |
| 11. Um Jugendlichen eine auf ihre Voraussetzungen abgestimmte Ausbildung zu ermöglichen, werden flexible Konzepte umgesetzt, die eine Unterbrechung/Verlängerung auf bis zu fünf Jahre zulassen. | +24 | +15 | +36 | +20 | -19 | +8 | +47 | +52 | +37 | +25 | -26 | -30 | -31 | -34 | -28 | -29 | -17 | -15 | -16 | -37 | | |
| Förderung der Qualifikation/Arbeitsbedingungen der an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. Zur Gewährleistung hoher Ausbildungsqualität werden für alle an Ausbildung beteiligten Fachkräfte (Ausbilder, Berufsschullehrer, Sozial- und Sonderpädagogen) regelmäßige Fortbildungen organisiert, die auch die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams fördern. | +73 | +69 | +89 | +88 | +52 | +58 | +87 | +74 | +81 | +70 | -22 | -15 | -14 | -31 | -28 | -17 | -21 | -25 | -19 | -23 | | |
| 12. Die Arbeitsbedingungen für Bildungsträger werden verbessert: längere Laufzeiten bei Auftragsvergaben sowie dauerhafte, tariflich vergütete Beschäftigungsverhältnisse. Ziel ist, kontinuierliche Kooperation zwischen Bildungsträgern, Jugendlichen und Betrieben zu fördern und pädagogische Qualität zu sichern. | +57 | +44 | +90 | +34 | +54 | +18 | +74 | +53 | +58 | +75 | -32 | -30 | -33 | -32 | -34 | -32 | -39 | -30 | -32 | -31 | | |
| Gesamtstichprobe: n = 317 Fachleute. Berechnungen jeweils ohne Probanden, die mit „weiß nicht“ reagierten. | ¹⁾ Mittelwerte auf Skalen zwischen -100 (= gar nicht wünschenswert) über 0 (= teils/teils) bis +100 (= sehr wünschenswert) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Quelle: BIBB-Expertenmonitor | ²⁾ Mittelwerte auf Skalen zwischen -100 (= gar nicht wahrscheinlich) über 0 (= teils/teils) bis +100 (= sehr wahrscheinlich) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

4.2.3 Vermutete Realisierungschancen der Reformvorschläge

Deutlich einheitlicher reagieren die verschiedenen Befragten auf die Frage der vermuteten Umsetzungswahrscheinlichkeit (Tab. 2 Sp. 11–20). Denn auch bei denjenigen Fachleuten, die die verschiedenen Vorschläge begrüßen, herrscht in Hinblick auf deren Realisierung bis 2020 Skepsis, die sich allerdings nicht nur, wie wir erwartet hatten, auf Reformen zur Durchsetzung einer Ausbildungsgarantie konzentriert (vgl. dazu auch ausführlich ENGRUBER/GEI/ULRICH 2014). Offenbar gehen die Fachleute davon aus, dass die Umsetzung der Reformvorschläge grundsätzlich Zeit braucht.

Erwartungsgemäß fiel allerdings die Skepsis der Fachleute gegenüber den Realisierungschancen einer Ausbildungsgarantie aus. Um zu ermitteln, welche Faktoren die Fachleute zu ihrem Urteil bewogen, berechneten wir ein weiteres Regressionsmodell. Es untersucht, inwieweit die eingeschätzten Umsetzungswahrscheinlichkeiten entsprechender Reformen davon abhängen, wie sich aus Sicht der Fachleute die Sozialparteien gegenüber diesen Vorschlägen positionieren und welchen Einfluss die Fachleute den gegenwärtigen politischen Mehrheitsverhältnissen, den Umsetzungskosten sowie dem Handlungsdruck zuschreiben, der aus dem demografischen Wandel resultiert³ (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Einflussgrößen auf die vermutete Umsetzungswahrscheinlichkeit von Reformvorschlägen zugunsten einer Ausbildungsgarantie¹⁾

| Einflussgrößen auf die Umsetzungswahrscheinlichkeit | Koeffizient | S.E. | t-Wert | 95 %-Vertrauens-Intervall | |
|---|-------------|--|--------|---------------------------|--------|
| | | | | min | max |
| ▶ gegenwärtige politische Mehrheitsverhältnisse | ,454*** | ,041 | 10,99 | ,373 | ,535 |
| ▶ Haltung der Arbeitgebervertreter | ,168*** | ,031 | 5,46 | ,107 | ,228 |
| ▶ Haltung der Arbeitnehmervertreter | ,006 | ,028 | ,21 | -,049 | ,061 |
| ▶ Umsetzungskosten | ,191*** | ,029 | 6,54 | ,134 | ,249 |
| ▶ demografischer Wandel | ,106*** | ,032 | 3,36 | ,044 | ,168 |
| ▶ Konstante | -7,109*** | 1,293 | -2,82 | -6,189 | -1,101 |
| ▶ Zahl der Experten | 299 | R ² = ,382 | | | |
| ▶ Zahl der Beurteilungen der Reformvorschläge | 1.355 | * p ≤ ,100 * p ≤ ,050 ** p ≤ ,010 *** p ≤ ,001 | | | |
| Mittlere Zahl der beurteilten Vorschläge je Experte | 4,5 | bei einseitigen Tests | | | |
| ¹⁾ Vorschläge Nr. 1 bis 5 in Tabelle 2 | | | | | |
| Quelle: BIBB-Expertenmonitor 2013 | | | | | |

Wie anhand der Höhe der Regressionskoeffizienten in Tabelle 3 ablesbar ist, sehen die Fachleute die Realisierungschancen insbesondere von den aktuellen politischen Mehrheitsverhältnissen bestimmt, darüber hinaus von der vermuteten Haltung der Arbeitgeber, den Umsetzungs-

3 Gewählt wurde ein Regressionsmodell mit festen Effekten. Dieses analysiert, wie die Antwortlogiken innerhalb der einzelnen Befragten zusammenhängen, weshalb es auch „Within-Modell“ genannt wird (vgl. ALLISON 2009).

kosten sowie vom demografischen Wandel und dessen Herausforderungen. Der Haltung der Gewerkschaften, welche sich gegenüber den entsprechenden Reformvorschlägen besonders aufgeschlossen zeigten, billigen sie dagegen keinen substanziellen Einfluss zu, und der entsprechende Regressionskoeffizient in Tabelle 3 ist somit auch statistisch nicht signifikant.

Unsere Annahmen, dass aus Sicht von Fachleuten Reformen zur Umsetzung eines weiten Inklusionsverständnisses insbesondere dann auf Widerstand der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände stoßen, wenn diese die Marktchancen und Entscheidungsautonomie der Wirtschaft einzuschränken drohen, dass dieser Widerstand aus Sicht der Fachleute politisch einflussreich ist und sie letztlich auch zur Skepsis in Hinblick auf die Umsetzungschancen solcher Reformen bewegt, bestätigten sich demnach.

5 Diskussion

Wie unser Beitrag aufzeigen sollte, ist die Frage, mit welchem Inklusionsverständnis man an die Aufgabe herantritt, die duale Berufsausbildung inklusiv zu gestalten, keinesfalls banal.

Beschränkt man sich zur Gestaltung inklusiver Berufsausbildung auf Reformen zugunsten von Jugendlichen mit Behinderungen, so hätte dies den Vorteil, alle notwendigen Reformschritte konsequent an den spezifischen Belangen dieser jungen Menschen ausrichten zu können. Wären die Reformen erfolgreich, könnte das duale Berufsausbildungssystem zu Recht als ein „inklusives System“ bezeichnet werden, in dem Menschen mit Behinderungen keine Ausgrenzung erfahren. Es blieben aber weiterhin zahlreiche Bewerberinnen und Bewerber ohne Behinderungen ausgegrenzt, die auf dem Ausbildungsmarkt scheitern. Da die meisten dieser Jugendlichen im Rahmen einer oft kritisierten Kategorisierungspraxis dennoch offiziell als „versorgt“ gelten, sofern sie sich nur dazu entschließen, zur Überbrückung bis zum nächsten Ausbildungsjahr zu jobben, Praktika zu absolvieren oder einen Bildungsgang des „Übergangssystems“ zu besuchen (vgl. GRANATO/ULRICH 2013), entstünde bei erfolgreicher Inklusion im engeren Sinne der Eindruck eines umfassend „versorgenden“ und „inkludierenden“ Berufsausbildungssystems, das praktisch von keinerlei Zugangsproblemen betroffen ist, obwohl faktisch jährlich weiterhin mehrere Zehntausend Bewerber und Bewerberinnen keinen Zugang finden.

Spricht man sich aber umgekehrt für ein weites Inklusionsverständnis aus, muss man sich mit der schwierigen Frage auseinandersetzen, wie man die dazu notwendige Ausbildungs-garantie mit der vorherrschenden marktförmigen Zugangsordnung der dualen Berufsausbildung in Einklang bringen und hierfür auch die Zustimmung der Wirtschaft gewinnen kann. Will man nicht auf verfassungsrechtlich fragwürdige Zwangsmaßnahmen gegenüber Betrieben zurückgreifen und damit eine jahrhundertelange Tradition zerstören, ist man auf den parallelen Aufbau außerbetrieblicher oder schulischer Ausbildungsangebote angewiesen. Neben der geringen Akzeptanz einer solchen Lernortpluralität durch die Wirtschaft stellt sich zudem die Frage, ob eine solche Gestaltung der Berufsausbildung überhaupt „inklusiv“ genannt werden

könnte. Denn für viele Jugendliche käme zumindest gegenwärtig die Einmündung in eine außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung einer „Sondermaßnahme“ gleich, wo sie womöglich als „Auszubildende zweiter Klasse“ stigmatisiert werden (vgl. HERKNER 2013, S. 19 f.).

All diese Unwägbarkeiten mögen der Grund dafür sein, dass im Kontext der Berufsbildung der Inklusionsbegriff polarisiert und heftige, langwierige Kontroversen auslöst (vgl. TENORTH 2013). Ein Kardinalfehler mag darin begründet sein, dass es zwangsläufig zu begrifflichen und praktischen Inkonsistenzen führt, wenn der mit Denotationen eines politischen Handlungsprogramms aufgeladene Inklusionsbegriff vom schulischen Kontext auf den Kontext eines marktbasieren Bildungsbereichs übertragen wird, in dem die organisationalen Interessen der Bildungsanbieter einen völlig anderen Stellenwert haben. Allerdings dürfen die damit verbundenen Konfusionen aus unserer Sicht auch keinen Anlass bieten, das Ziel einer inklusiven Gestaltung im Sinne einer Teilhabe *aller* Jugendlichen an Berufsausbildung aufzugeben. Der Weg dorthin ist aber, dies zeigen die bereits seit Jahrzehnten in diese Richtung geführten Debatten (vgl. BUSEMEYER 2009; AHRENS 2014), außerordentlich steinig.

Literatur

- AHRENS, Daniela: Und täglich grüßt das Murmeltier ... Reformen im Übergangssystem. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (2014) 2, S. 274–289
- ALLISON, Paul D.: Fixed effects regression models. Thousand Oaks 2009
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014
- BA (Bundesagentur für Arbeit): Chancen ergreifen im Arbeitsbündnis Jugend und Beruf. Sozialleistungsträger kooperieren – junge Menschen profitieren. Nürnberg 2011
- BA (Bundesagentur für Arbeit): Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen. Deutschland. September 2014. Nürnberg 2014
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Berlin 2011
- BUSEMEYER, Marius: Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt am Main 2009
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Aufl. Bonn 2014
- DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013
- EBERS, Mark; GOTSCH, Wilfried: Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In: KIESER, Alfred; EBERS, Mark (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart 2006, S. 247–308
- ENGRUBER, Ruth; GEI, Julia; ULRICH, Joachim Gerd: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Reformaussichten zugunsten einer stärkeren Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher aus Sicht von Berufsbildungsfachleuten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (2014) 4, S. 40–43

- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014
- ENGRUBER, Ruth u. a.: Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Bonn 2014
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (2014) 1, S. 114–132
- FRIELING, Friederike; ULRICH, Joachim Gerd: Die Reformdebatte zum Übergang Schule – Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen. In: MAIER, Maja S.; VOGEL, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Wiesbaden 2013, S. 69–93
- GRANATO, Mona; ULRICH, Joachim Gerd: Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, (2013) 2, S. 315–339
- HERKNER, Volkmar: Berufspädagogische Aspekte zu einem Recht auf berufliche Ausbildung – Anspruch, Realität und Umsetzung In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25/2013
- KATH, Folkmar: Finanzierung der Berufsausbildung im dualen System. In: AG HOCHSCHULTAGE BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): Kosten, Finanzierung und Nutzen beruflicher Bildung. Neuss 1999, S. 99–110
- MATTHES, Stephanie; ULRICH, Joachim Gerd: Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (2014) 1, S. 5–7
- MATTHES, Stephanie; ULRICH, Joachim Gerd: Warum gibt es wieder mehr erfolglose Ausbildungsplatznachfrager? In: WSI-Mitteilungen, (2015) 2, S. 108–115
- SOLGA, Heike: Wissensgesellschaft. Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: HEIDEMANN, Winfried; HUHNHENNE, Michaela (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung. Düsseldorf 2009, S. 21–37
- SOLGA, Heike; MENZE, Laura: Der Zugang zur Ausbildung: Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? In: WSI-Mitteilungen, (2013) 1, S. 5–14
- TENORTH, Heinz-Elmar: Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. Vortrag. Würzburg 2011
- 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
- ULRICH, Joachim Gerd: Regionale Unterschiede in der Integrationsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems. In: WSI-Mitteilungen, (2013) 1, S. 23–32
- WAGENBACH, Peter; MEYER, Renate: Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart 2008
- WERNING, Rolf; BAUMERT, Jürgen: Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): Inklusion. Schulmanagement-Handbuch 146. München 2013, S. 38–55
- WINKLER, Michael: Inklusion – Nachdenkliches zum Verhältnis pädagogischer Professionalisierung und politischer Utopie. In: neue praxis, (2014) 2, S. 108–123

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

ENGRUBER, Ruth; ULRICH, Joachim Gerd: Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung“? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten.

In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 59-76



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>