

Cortina Gentner

► Produktionsschulen in Hamburg

Auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungs- vorbereitung?!

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesrepublik Deutschland (2006) und der Übertragung in nationales Recht im Jahre 2009 ist das Thema Inklusion bildungspolitisch und auch fachwissenschaftlich in den Fokus gerückt, wobei bis heute nicht geklärt ist, was unter „inklusive Bildung“ zu verstehen ist. Dies zeigt sich einerseits in den auf Bundes- und Länderebene geschaffenen Rechtsrahmen und andererseits in den daraus abgeleiteten politischen Strategien – wie am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg nachgezeichnet wird. In Hamburg wurde unter anderem ein Modellprojekt aufgelegt, das inklusive Strukturen von der Berufsorientierung über die Ausbildungs- und Berufsvorbereitung (in Berufsvorbereitungsschulen und Produktionsschulen) bis hin zur Berufsqualifizierung bzw. dualen Ausbildung in beruflichen Schulen erproben soll, um entsprechende Strukturen für reibungslose Übergänge von der Schule in eine Ausbildung oder Beschäftigung und somit zur Umsetzung des Rechts auf Teilhabe nachhaltig zu etablieren. In diesem Beitrag soll diskutiert werden, inwieweit das pädagogische Konzept der Produktionsschule Chancen bietet, aber auch Herausforderungen zeitigt, um Strukturen zu entwickeln und zu erproben, die die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen (Kompetenzansatz) aller Lernenden in den Mittelpunkt stellen und somit eine optimale Entfaltung und Entwicklung der individuellen Möglichkeiten und somit mehr Chancengleichheit ermöglichen.

1 Inklusion – eine erste (formale) Annäherung an einen mehrdeutigen Begriff

Das Thema der gesellschaftlichen „Teilhabe bei Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung [...]“ wird bereits seit zwei Jahrzehnten „auf internationaler Ebene diskutiert, national aber sehr unterschiedlich gesehen“ (BIERMANN 2015, S. 12). Bis heute ist auf (bildungs-)politischer Ebene keineswegs geklärt, was unter „inklusive Bildung“ zu verstehen ist: Geht es hierbei um die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen oder um eine gesellschaftliche Vision der Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe für alle Mitglieder der Gesellschaft in allen Lebensbereichen? Die Begriffsdiffusität bei gleichzeitiger Deutungshoheit wird deutlich, wenn auf der Makro-Ebene (nach BRONFENBRENNER 1981) die auf Bundes- und Länderebene geschaffenen Rechtsrahmen und die dar-

aus abgeleiteten politischen Strategien betrachtet und schließlich am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg (Kap. 2) aufgezeigt werden.

Mit der von der Bundesregierung am 24. Februar 2009 erfolgten Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (BRK) hat sich Deutschland verpflichtet, die „volle und wirksame Teilhabe“ von Menschen mit Behinderung auf allen Ebenen umzusetzen (vgl. Bekanntmachung vom 5. Juni 2009, BGBl. II, S. 812). Das bereits am 30. März 2007 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnete Übereinkommen ist mit dem „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ mit Wirkung vom 26. März 2009 (30-Tage-Frist) in verbindliches nationales Recht übertragen worden.

Mit der Verabschiedung des Nationalen Aktionsplans (als Gesamtstrategie in zwölf Handlungsfeldern) durch das Bundeskabinett am 15. Juni 2011 wurden wichtige Weichen für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung gestellt: „Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe am politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben zu ermöglichen, Chancengleichheit in der Bildung und in der Arbeitswelt herzustellen und allen Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit auf einen selbstbestimmten Platz in einer barrierefreien Gesellschaft zu geben“ (BMAS 2011, S. 8).

Da (Aus-)Bildung und Arbeit als Schlüssel für eine ungehinderte Teilhabe an der Gesellschaft gelten und auch Leitlinien für die Produktionsschulen am sogenannten „Übergang Schule – Beruf“ darstellen, werden hier in der weiteren Analyse die Handlungsfelder „Arbeit und Beschäftigung“ sowie „Bildung“ betrachtet.

Das Handlungsfeld „Arbeit und Beschäftigung“, das sich insbesondere auf den Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention bezieht, wurde in der Richtlinie „Initiative Inklusion – Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ des BMAS vom 9. September 2011 konkretisiert und gleichzeitig auf *schwerbehinderte Schüler* (Berufsberatung und Unterstützung beim Übergang Schule – Beruf), junge Menschen (Schaffung neuer betrieblicher Ausbildungsplätze) und Menschen, die das 50. Lebensjahr vollendet haben (Integration in den ersten Arbeitsmarkt) *verengt* – ausgestattet mit finanziellen Mitteln in Höhe von bis zu 100 Millionen Euro (aus dem sogenannten „Ausgleichsfonds“). Die Schwerpunkte der Freien und Hansestadt Hamburg, die im „Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“¹ für das Handlungsfeld „Arbeit und Beschäftigung“ formuliert werden (vgl.

1 Dieser Aktionsplan wurde unter Federführung der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI), der Senatskoordinatorin für die Gleichstellung behinderter Menschen, dem Landesbeirat zur Teilhabe behinderter Menschen, Vertretern von Organisationen behinderter Menschen und weiterer Akteure der Zivilgesellschaft erarbeitet. Es handelt sich um einen sogenannten „Fokus-Aktionsplan“, was bedeutet, dass nicht alle Themen der UN-Behindertenrechtskonvention bearbeitet werden.

HAMBURGER LANDESAKTIONSPLAN 2012), stehen im engen Zusammenhang mit dem Bundesländer-Programm „Initiative Inklusion“ und der dortigen Begriffslogik (die vor allem eine Verengung auf die Verbesserung der Teilhabe von schwerbehinderten Menschen bedeutet). Das Handlungsfeld „Bildung“ des Nationalen Aktionsplans, das sich auf den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention bezieht, umfasst neben den Bereichen Hochschule und Bildungsforschung vor allem den Bereich der schulischen Bildung, deren „Ausgestaltung und Organisation [...] in den Aufgabenbereich der Länder“ fällt (BMAS 2011, S. 45). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat im November 2010 für den Bereich Bildung eine Empfehlung zur „inklusive[n] Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“ erarbeitet und nennt als zentrales Anliegen „das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen [...] in der allgemeinen Schule“ (KMK 2010, S. 3). Klaus Klemm weist darauf hin, dass die Kultusministerkonferenz mit diesem verkürzten Verständnis von Inklusion auf halbem Wege stehen geblieben sei (vgl. KLEMM 2010, S. 12) – auf einem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem, der „in einer langen Tradition, die unter Begriffen wie Chancengleichheit, gesellschaftliche Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit geführt wird“ (BREMER 2014, S. 290).

Mit dem Fortbestehen der Bildungshoheit der Länder wird auch deren Ausgestaltung der UN-Behindertenrechtskonvention sehr unterschiedlich ausfallen. Schon jetzt sind Differenzen zwischen den Bundesländern sichtbar: Die hier benannte KMK-Empfehlung findet sich in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlicher Ausgestaltung und (sonder-)pädagogischer Förderung wieder (u. a. Schulgesetzänderungen, Änderungen in der Lehrerbildung).

Der „Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ folgt der Begriffsverengung der KMK und legt den Fokus auf die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. HAMBURGER LANDESAKTIONSPLAN 2012). Verwiesen wird zudem auf die bereits im Jahre 2009 beschlossene Änderung des Hamburgischen Schulgesetzes, das im folgenden Kapitel einer genaueren Betrachtung unterzogen werden soll.

2 Hamburgs (zweigespaltener) Inklusionsbegriff

Bereits im Oktober 2009 beschloss die Hamburgische Bürgerschaft (einstimmig) eine Änderung des § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) und legte das Recht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf einen Besuch in einer allgemeinen Schule fest: „Sie werden dort gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und besonders gefördert. Die Förderung kann zeitweilig in gesonderten Lerngruppen erfolgen, wenn dieses im Einzelfall pädagogisch geboten ist.“ Aus § 12 HmbSG ist zwar für den berufsbildenden Bereich ein Rechtsanspruch auf Inklusion grundsätzlich ableitbar. Wie dieser Anspruch jedoch in die Praxis umgesetzt werden kann, ist (derzeit) noch offen.

In einem weiteren Schritt zur Umsetzung von inklusiver Bildung wurde mit der Bürgerschafts-Drucksache zur „inklusive[n] Bildung an Hamburgs Schulen“ (vgl. BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG, Drucksache der Bürgerschaft 20/3641 vom 27.03.12, S. 15) durch das Parlament beschlossen, dass das Hamburger Bildungssystem dem Auftrag der Inklusion auf allen Ebenen gerecht werden soll. Dieser Auftrag sieht unter anderem die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Bedarf im allgemeinbildenden Bereich (Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien) vor sowie die „Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburg“ im „Bereich der Berufsorientierung, der Berufsvorbereitung und der dualen Berufsausbildung“ (ebenda).

Unterstrichen wurde aber auch, „dass Inklusion keine spezifisch sonderpädagogische, sondern eine allgemeinpädagogische Herausforderung“ ist. „Es gilt, die Individualität jedes Kindes zu erfassen und eine ihm gemäße, anregende Lernumgebung mit bestmöglichen Entwicklungsbedingungen zu bieten. [...] Im Mittelpunkt der Gestaltung jeder Bildungs- und Betreuungssituation stehen das Wohl des einzelnen Kindes und seine passgenaue Förderung im Rahmen individuell abgestimmter Lernarrangements. [...] Inklusiv Pädagogik erkennt an, dass in jeder Lerngruppe eine breite Vielfalt an Kenntnissen, Fähigkeiten, Talenten, Leistungsbereitschaft, Neigungen und Interessen besteht. Inklusiv Pädagogik geht von Heterogenität als Normalität aus. Diese Heterogenität führt einerseits zu methodischen und didaktischen Herausforderungen für Lehrkräfte, bietet andererseits aber auch Lernchancen, die zum Wohle aller Kinder und Jugendlichen genutzt werden können“ (ebd., S. 16).

In dieser Deutung umfasst Inklusion alle Aspekte von Verschiedenheit. Alle Lernenden in einer heterogenen Lerngruppe werden in den Blick genommen – unabhängig von ihren Fähigkeiten, ihrer Herkunft, ihren Ausgangslagen, ihrer Behinderung oder anderen persönlichen Merkmalen. Dieses – wenn auch nur an wenigen Stellen der oben genannten Drucksache so deutlich formulierte – weite Verständnis nähert sich den bildungspolitischen Leitlinien der Deutschen UNESCO-Kommission an, die im Sinne einer „Bildung für alle“ fordert: „Alle Menschen [...] sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Jeder sollte in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen. Der Begriff Inklusion steht genau für diese Vision“ (DEUTSCHE UNESCO KOMMISSION 2009, S. 3).

Neben der Begriffsdiffusität und -vielfalt wird eine weitere Herausforderung bei der Umsetzung inklusiver Bildung sichtbar: Während im Bereich der allgemeinbildenden Schulen in einigen Bundesländern erste Schritte zur Schaffung eines inklusiven Schulwesens unternommen wurden (auf der Makro-Ebene durch Änderungen der Schulgesetzgebung; auf der Meso-Ebene z. B. durch aktualisierte Schulkonzepte und -leitbilder oder Fortbildungsoffensiven; auf der Mikro-Ebene z. B. durch Flexibilisierung der Lehr- und Lernmethoden in heterogenen Klassen), sind Konzepte und Umsetzungsstrategien in der beruf-

lichen Bildung, insbesondere in der Berufsausbildungsvorbereitung eher rar – müssen doch im Vergleich zur schulischen Inklusion eine Vielzahl von weiteren Kontextfaktoren einbezogen werden.

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) in der Freien und Hansestadt Hamburg im Herbst 2014 das Projekt „dual & inklusiv: Berufliche Bildung in Hamburg“ aufgelegt, das inklusive Strukturen in einem wichtigen Abschnitt in der Bildungslaufbahn eines jungen Menschen

- ▶ von der Berufsorientierung (Teilprojekt A: Erprobung an 26 Stadtteilschulen),
- ▶ über die Ausbildungs- und Berufsvorbereitung (Teilprojekt B: B1 an 8–10 Berufsbildenden Schulen sowie B2: in 2 Produktionsschulen) bis hin zur
- ▶ Berufsqualifizierung bzw. dualen Ausbildung in Beruflichen Schulen (Teilprojekt C: 1–3 an Berufsbildenden Schulen)

modellhaft erproben soll, um entsprechende Strukturen für reibungslose Übergänge von der Schule in Ausbildung oder Beschäftigung – unter konsequenter Einbeziehung des Lernortes Betrieb und der regionalen Wirtschaft – und somit zur Umsetzung des Rechts auf Teilhabe nachhaltig zu etablieren. Das Recht auf Teilhabe bezieht sich in diesem ESF-Modellvorhaben „auf Jugendliche und junge Erwachsene mit speziellen Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf“² und „Jugendliche in inklusiven Lerngruppen“ (vgl. BEHÖRDE FÜR ARBEIT, SOZIALES, FAMILIE UND INTEGRATION 2013). Auch wenn die Erprobung inklusiver Bildung am Übergang Schule – Beruf sich in erster Linie auf Jugendliche mit Beeinträchtigungen fokussiert und somit einen enggeführten Inklusionsbegriff verdeutlicht (vgl. u. a. SICKING 2012; RÜTZEL 2013), bietet dies möglicherweise unter der Chiffre „Jugendliche in inklusiven Lerngruppen“ für die beteiligten Modellstandorte (Produktionsschulen sowie die dualisierte Ausbildungsvorbereitung an Berufsbildenden Schulen) die Chance, inklusive Bildungsstrukturen, -praktiken und -kulturen zu entwickeln und zu erproben, um *allen* Jugendlichen den Zugang zu (Aus-)Bildung und Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen. Zu wünschen ist, dass insbesondere diese Ergebnisse des Modellprojekts Eingang in die Ebene der Ordnungspolitik und (weiteren) politischen Strategien (Makro-Ebene) finden. Nach Ende des Projekts im Jahre 2017 ist „beabsichtigt, auf der Basis der durch das Projekt gewonnenen Erkenntnisse eine Drucksache Inklusion in der Beruflichen Bildung“ einzubringen, die die Regelfinanzierung nach Ende des Projekts sicherstellen würde (BEHÖRDE FÜR ARBEIT, SOZIALES, FAMILIE UND INTEGRATION 2013).

Produktionsschulen, die in der Freien und Hansestadt Hamburg als integraler Bestandteil der Bildungslandschaft am Übergang Schule – Beruf für schulpflichtige Jugendliche eine Alternative zur Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen (vgl. auch GENTNER 2013b)

2 In Hamburg wird aus Gründen der Ressourcenzuweisung und -ausstattung zwischen „spezielltem Förderbedarf“ (in den Bereichen Sehen, Hören und Kommunikation, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung und Autismus) und „sonderpädagogischem Förderbedarf“ (in den Bereichen Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung) unterschieden.

darstellen, müssen in diesem ESF-Modellprojekt „dual & inklusiv“ nicht bei Null starten, sondern können auf pädagogischen Konzepten und Erfahrungen aufbauen.

3 Produktionsschulen (in Hamburg)

Produktionsschulen stellen – als Einrichtungen der arbeitsorientierten und beruflichen Bildung, in denen Arbeiten und Lernen kombiniert werden – ideengeschichtlich wie auch realgeschichtlich eine berufspädagogische Domäne dar (vgl. u. a. KIPP 2008; BIERMANN 1992; BOJANOWSKI 1996; RAPP 2003; GENTNER/KIPP 2008).

Die Frage nach neuen Zugangswegen in Ausbildung und Arbeitswelt von jungen Menschen, die beim Übergang von der Schule in die reguläre Erstausbildung chancenlos geblieben sind, hat seit den 1990er Jahren den Blick verstärkt auf Produktionsschulen gelenkt (so auch Thema des Produktionsschulworkshops im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung 2013 in Essen; vgl. GENTNER/MEIER 2014). Der Anspruch beruflicher und sozialer Förderung sogenannter „benachteiligter Jugendlicher“ rückte in das Zentrum der Produktionsschuldiskussionen und -praxis (vgl. STOMPOROWSKI/KIPP 2003). Nicht zuletzt angeregt durch die landesweite Verbreitung und die erfolgreiche Arbeit des dänischen Produktionsschulansatzes sind seit den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum zahlreiche Initiativen zur pädagogischen Nutzung von Arbeits- und Produktionsprozessen für die Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen und jungen Menschen zu verzeichnen. Verortet im sogenannten „Übergangsbereich“ lässt sich in den letzten Jahren in der deutschen Produktionsschullandschaft eine beginnende rechtliche und finanzielle Institutionalisierung beobachten (vgl. u. a. MEIER 2011, 2013; GENTNER 2013a).

Die Freie und Hansestadt Hamburg hat in der bundesweiten Produktionsschullandschaft bis dato eine Sonderstellung: Eingerichtet auf der Basis eines Parlamentsbeschlusses (vgl. BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG Drucksache 19/2928 vom 28.04.2009) werden hier die Produktionsschulen aus Haushaltsmitteln des Bildungsministeriums regelmäßig finanziert. Die Hamburger Produktionsschulen sind keine Schulen im Sinne des Hamburger Schulgesetzes³, sondern Einrichtungen, die von Bildungsträgern in freier Trägerschaft betrieben werden. Verbindliche Arbeitsgrundlage für die Arbeit der Hamburger Produktionsschulen bilden die Beschlüsse der Bürgerschaft aus den Jahren 2009 und 2011, die „Grundzüge für Produktionsschulen in Hamburg“ vom 28. Januar 2013 sowie die Förderrichtlinie zur Gewährung individueller Leistungsprämien in Produktionsschulen (vgl. BEHÖRDE FÜR JUSTIZ

3 In der Bürgerschafts-Drucksache 19/2829 werden Produktionsschulen als ein die Erfüllung der Schulpflicht an Berufsvorbereitungsschulen ersetzendes Angebot für Jugendliche eingeordnet. Das Hamburger Schulgesetz lässt eine entsprechende Befreiungsmöglichkeit vom Schulbesuch zu (§ 39 Abs. 2 HmbSG).

UND GLEICHSTELLUNG DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG 2014)⁴, mit denen der „Hamburger Standard“ für die Produktionsschulen verbindlich festgelegt wird.

Zusammen mit der dualisierten Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen (das reformierte Berufsvorbereitungsjahr BVJ) wendet sich die Ausbildungsvorbereitung in Produktionsschulen (vgl. BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG Drucksache 19/8472 vom 18.01.2011) an *schulpflichtige Jugendliche* am Übergang Schule – Beruf, für die nach Ende der allgemeinbildenden Schule ein *direkter Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung* noch ungesichert oder gar erschwert ist. Vor allem für Jugendliche mit persönlichen Defiziten und/oder Defiziten in der Bildung, mit Migrationshintergrund und/oder aus Herkunftsfamilien mit ungünstigem sozialökonomischen Status gestaltet sich in dieser wichtigen und zugleich kritischsten Übergangsphase ihrer Lebens- und Bildungsbiografie mitunter die Weichenstellung für die nachfolgende(n) Erwerbsbiografie(n) und die Frage des Gelingens von beruflicher und sozialer Teilhabe schwierig und mitunter langwierig.

Zwischenruf: Produktionsschulen als Teil und Folge einer exklusiven Bildungspraxis

Die Zielgruppe von Produktionsschulen ist ausgesprochen heterogen: Es sind Jugendliche, die beruflich noch nicht orientiert sind und/oder über keine gesicherte Berufswahlentscheidung verfügen; Jugendliche mit und ohne ersten bzw. mittleren Schulabschluss oder mit Förderschulabschluss; Ausbildungsabbrecher; Jugendliche, die durch vorhandene Angebote im Übergang von der Schule in den Beruf noch nicht erreicht werden; Jugendliche mit persönlichen Defiziten; Bildungs- und sozial Benachteiligte, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund; Jugendliche aus Herkunftsfamilien mit ungünstigem sozialökonomischen Status; Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf; Jugendliche mit erschwerten Startchancen; Jugendliche, die nur eine kurze Orientierung, einen „Kick“ benötigen; Jugendliche mit besonderem individuellen sozialpädagogischem Hilfebedarf; Lernbeeinträchtigte und Lernbehinderte; Verhaltensauffällige und/oder Jugendliche mit ungewohnten Lern- und Verhaltensformen; Jugendliche mit Kompetenzen, die bisher noch niemand „entdeckt“ hat; entwicklungsverzögerte Jugendliche; zunehmend auch Jugendliche mit psychischen Störungen und chronischen Erkrankungen.

Die Beschreibungen dieser verschiedenen Risikogruppen verdeutlicht die Heterogenität der Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf und eine Vielfalt an Kategorisierungen, Zuschreibungen, Etikettierungen – beherrscht von verschiedenen Förderlogiken, segmentierten Bildungs- und Fördersystemen und ihren jeweiligen Zugangs- bzw. Zuweisungskriterien. Werden die Jugendlichen in den außerschulischen und schulischen Angeboten der Berufsvorbereitung genauer betrachtet, wird deutlich: „Die seit Ende der 1960er entstandene differenzierte – allerdings auch separierende – Förderlandschaft hat von Beginn an sowohl behinderte als auch

4 Grundsätzlich stimmen die Merkmale und Qualitätskriterien der Hamburger Produktionsschulen mit den Merkmalen von Produktionsschulen in Deutschland, wie den im Jahr 2007 verabschiedeten „Produktionsschulprinzipien“ des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V., überein. Sie gehen an einzelnen Stellen aber auch deutlich darüber hinaus.

benachteiligte junge Menschen einbezogen“ (BYLINSKI 2015, S. 49). Die Grenze zwischen dem Behinderten- und Benachteiligtenbereich erscheint fließender als gedacht. In beiden Bereichen handelt es sich bei der Zielgruppendefinition um relationale Begriffe. Der *Begriff der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf* wird als „deskriptiver“, „relationaler“ und nicht objektiv bestimmbarer Begriff charakterisiert (vgl. RÜTZEL 1995; STEUBER u. a. 2013; ENGRUBER/EULER 2003). Der Begriff beschreibt reale Probleme – immer in Relation zum sonstigen Schüler- und Auszubildendenmarkt. Neben individuellen und sozialen Faktoren von Benachteiligung sind es strukturelle Faktoren, in denen die Ursachen für Benachteiligungen Jugendlicher im Bildungs- und Ausbildungssystem liegen (vgl. BIERMANN/RÜTZEL 1991; BEICHT/ULRICH 2008; ULRICH 2011). Der ebenfalls relationale *Begriff der Behinderung* wird als soziale Kategorie gefasst (seit den 1970er Jahren als „soziales Modell von Behinderung“) – in dem Sinne, dass die im jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Kontext gegebenen Bedingungen maßgeblich dafür sind, welche Menschen in ihrer Teilhabe an Bildung in irgendeiner Weise behindert werden (vgl. u. a. WERNING 2012). Mit dieser Begrifflichkeit ist Behinderung kein personelles Problem (mehr), sondern entsteht in Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Wird diesem Verständnis gefolgt, werden Schwierigkeiten nicht mehr dem einzelnen (behinderten oder benachteiligten) Lernenden zugeschrieben, sondern sind in den jeweiligen Bildungsstrukturen zu verorten.

Das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem ist hoch selektiv (dies wirkt auf allen Stufen des Bildungssystems: angefangen vom Kindergarten, über die Sekundarstufen, die berufliche Bildung, die Hochschulen und die berufliche Weiterbildung) – ein Bildungssystem mit hohem Selektionspotenzial und ungleichen Bildungschancen. Ein Bildungssystem, das zudem als wenig effizient gilt und die Potenziale unzureichend ausschöpft. Das durchgängig wirksame Prinzip ist die Abgrenzung in besondere Zielgruppen, ein Reproduktionskreislauf der Benachteiligung und der sozialen Ungleichheit. Produktionsschulen in Deutschland als Teil des Übergangsgeschehens sind selbst Folge einer exklusiven Praxis an Schulen. Tragen Produktionsschulen als Teil des (Berufs-)Bildungs- und Beschäftigungssystems (wenn auch wenig institutionalisiert) somit nicht zur fortgesetzten Legitimation der Selektivität des Bildungs- und Beschäftigungssystems bei, anstatt – so der Anspruch von Inklusion – soziale Ungleichheit abzubauen und Teilhabe an Bildung und Beschäftigung zu ermöglichen? Wenn Produktionsschulen in inklusiven Bildungsstrukturen ihre Jugendlichen auf eine Ausbildung vorbereiten, sind dies dann (weiterhin) Übergänge in eine in sich hierarchische Regelausbildung oder in Nischenberufe oder in prekäre Beschäftigungen?

Gelingt Deutschland mit seinen über Jahrzehnte verfestigten Traditionen der Segmentierung, Exklusion und Separation vor dem Hintergrund (und der Chance) der Umsetzung des Rechts auf Teilhabe ein Paradigmenwechsel, eine weitreichende gesellschaftliche Veränderung?

Wenn Inklusion die Ermöglichung von Teilhabe auf drei miteinander verschränkten Ebenen – die Teilhabe von Individuen, die Teilhabe an Systemen und die Teilhabe an Werten (vgl. BOBAN 2012, S. 162) – bedeutet, müssten in Deutschland nicht zunächst die institutionellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine inklusive Ausbildung(-svorbereitung) er-

möglichen (top-down-Strategie oder mit Bronfenbrenner gesprochen: auf der Makro- sowie Exo-Ebene, vgl. BRONFENBRENNER 1981)? Kann denn inklusive Bildung als universeller Anspruch („Bildung für alle“ vgl. DEUTSCHE UNESCO KOMMISSION 2009, S. 3) in Isolation entwickelt werden? Müsste dieser Anspruch nicht Teil einer bildungspolitischen und schließlich alltagspädagogischen Umsetzung sein? Bedeutete dies nicht in letzter Konsequenz für eine inklusive Berufsbildung notwendige System- und Strukturveränderungen?

Oder kann der Anspruch, die Vision der Inklusion durch Modellprojekte und Leuchttürme auf die Bildungssysteme tatsächlich ein- und Veränderungen bewirken (bottom-up-Strategie oder: auf der Meso- bzw. Mikro-Ebene, vgl. BRONFENBRENNER 1981) – so, wie dies aktuell bundesweit umgesetzt und erprobt wird? Vor diesem Hintergrund stellt sich eine Reihe von Fragen zu den Potenzialen von Produktionsschulen, die im nachfolgenden Kapitel diskutiert werden sollen.

4 Produktionsschulen: Ansätze und Chancen

Produktionsschulen bieten mit ihrem pädagogischen Konzept und bewährten Praktiken Chancen zur Umsetzung inklusiver Bildung. Produktionsschulen setzen an der Heterogenität ihrer Zielgruppe an, indem sie in ihrer Arbeit die Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen. Flexible Lernwege und Individualisierung (*individuelle Förderung*), unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen (*Subjektorientierung*) sowie Voraussetzungen (*Kompetenzansatz*), aber auch die Lebenswelten (*Lebensweltorientierung*) aller Lernenden sind elementare pädagogische Leitlinien.

Kompetenzansatz und pädagogische Grundhaltung

Produktionsschulen arbeiten auf der Basis des Kompetenzansatzes, das heißt, die Jugendlichen werden in ihren Fähigkeiten und Stärken wahrgenommen, um die Kette bisheriger Defizit- bzw. Misserfolgserfahrungen zu durchbrechen. (Auch benachteiligte) Jugendliche streben danach, sich auszuprobieren, Erfahrungen zu sammeln und so die eigene Identität zu entwickeln. Sie benötigen jedoch dafür *eigene Handlungs- und Erprobungsfelder*. Über ihre Eigenaktivität und deren Ergebnisse – positive wie negative – entwickeln sie die Fähigkeit, zielorientiert und kompetent zu handeln und Probleme als Herausforderung zu akzeptieren, diese kreativ zu bewältigen und daraus Selbstvertrauen zu entwickeln. Mit wachsendem Selbstvertrauen sind sie in der Lage, auch schwierigere Probleme anzugehen und zu lösen. Reaktionen und Rückmeldungen beeinflussen das Selbstbild der Jugendlichen. Das erfordert von den Fachkräften zunächst einen veränderten Blickwinkel. Gefragt ist nicht, was die Jugendlichen (noch) nicht können; vielmehr konzentrieren sich die Fachkräfte auf jene Fähigkeiten, die bereits vorhanden sind. Sie nehmen eine *positive Haltung gegenüber den Jugendlichen* ein, denn sie trauen ihnen kompetentes Verhalten zu.

Die Jugendlichen in einer Produktionsschule verfügen über unterschiedliche Bildungs- und Entwicklungsstufen. Eine systematische Kompetenzfeststellung nach Qualitätsstandards

des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V. (IMBSE) zu berufsrelevanten Kompetenzen, Sozial- und Personalkompetenzen sowie kognitiven Kompetenzen bildet an Hamburger Produktionsschulen den Ausgangspunkt der individuellen Berufswegeplanung und Lern- und Kompetenzentwicklung. Zu prüfen ist, ob diese Verfahren auch als prozessbegleitende Diagnostik zur „alltäglichen Optimierung des Lehrens und Lernens“ (PRENGEL 2012, S. 179) herangezogen werden können und eine stärkenorientierte, fortlaufende Lernstands- und Lernprozessanalyse sowie eine systematische Beobachtung der Lern- und Kompetenzentwicklung unterstützen. Die systematische Dokumentation des individuellen Entwicklungsverlaufs der Jugendlichen schließt auch eine für alle Beteiligten systematische und transparente Erfassung und Dokumentation der erworbenen und entwickelten Kompetenzen ein. Prozesse der Selbst- und Fremdeinschätzung haben in Produktionsschulen einen hohen Stellenwert. Die an den beiden am ESF-Modellprojekt beteiligten Produktionsschulen entwickelten Instrumente der „Kompetenztafeln®“ bzw. „Power Check“/„Power Check Plus“ sollten konsequenter genutzt werden, um Selfassessment und Peerassessment und somit die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu fördern und damit zur Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse beizutragen.

Die Potenziale der Jugendlichen bzw. die Einflussfaktoren ihrer bisherigen Lernbiografie werden identifiziert und erfasst, um adäquate individuelle Entwicklungs- und Bildungsangebote zu installieren. Jugendliche werden dabei unterstützt, ihre eigenen Kompetenzen zu „entdecken“, sich dieser bewusst zu werden und sie systematisch zu entwickeln. Hier zeigen sich Traditionen der Benachteiligtenförderung/beruflichen Förderpädagogik (vgl. BOJANOWSKI u. a. 2013), die als Pädagogik der Benachteiligten für die Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf eigene Lernsettings entwickelt und erfolgreich erprobt hat (gebündelt und systematisiert in einem Modellprojekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vgl. BMBF 2005, seit 2005: „berufliche Förderpädagogik“ – als Pädagogik für benachteiligte Jugendliche systematisiert und begrifflich gefasst und geschärft; vgl. BOJANOWSKI u. a. 2013), deren besondere Ausrichtung und Stärke im Umgang mit Heterogenität, Vielfalt und Differenz liegt. Berufliche Förderpädagogik kann nur auf der Grundlage eines optimistischen, zugewandten Menschenbildes gedacht werden und erfolgreich sein. Hierzu sind eine entsprechende „innere Haltung“ und ein professionelles Verständnis unabdingbar. Grundhaltungen, ohne die auch die (Entwicklungs-)Perspektiven einer inklusiven Bildung nicht umgesetzt werden können.

Flexible Lernwege in einem unschulischen Setting

Der Arbeits- und Lernalltag einer Produktionsschule wird in betriebsähnlichen Strukturen organisiert. Das (berufs-)pädagogische Konstrukt der Produktionsschule mit seinen konstituierenden Merkmalen der marktorientierten Produktion bzw. Dienstleistungserstellung in annähernd betrieblichen Strukturen und der Verknüpfung der Lernprozesse über die Produktionsprozesse ermöglicht die Vermittlung grundlegender beruflicher Fertigkeiten, Kennt-

nisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die für die Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer Erwerbstätigkeit notwendig sind (vgl. KIPP u. a. 2000; KOCH 2002; DÖRMANN u. a. 2008; GENTNER 2005; GENTNER u. a. 2008; MEIER u. a. 2011).

Auch wenn Hamburger Produktionsschulen aus dem Haushalt der Schulbehörde finanziert werden und der Wort- bzw. Begriffsbestandteil „Schule“ zu entsprechenden Assoziationen führen könnte: Sie entsprechen ihrer Grundkonzeption und ihrem Grundanliegen nach bewusst nicht dem „schulförmigen“ Lernen. Produktionsschulen bieten „unschulische“ Strukturen und Lernarrangements, eine transparente und überschaubare Lernumgebung sowie betriebsähnliche, an den Aufträgen realer Kunden ausgerichtete Strukturen (individuelle Leistungsprämien als pädagogisches Instrument zur Motivation, Urlaub etc.). Gleichzeitig besteht der Anspruch, Jugendlichen eine Möglichkeit zu bieten, ihre persönlichen und sozialen Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen in der Auseinandersetzung und im Austarieren mit Anforderungen und Erwartungen des realen sozialen (Arbeits-)Umfeldes zu erkennen, zu entfalten und zu stärken.

Die verschiedenen Werkstatt- und Dienstleistungsbereiche einer Produktionsschule sind der zentrale Anlaufpunkt. Sie geben den Impuls für die Arbeits- und Lernprozesse und somit für die *Kompetenzentwicklung eines jeden Jugendlichen*. Der Arbeits- und Lernalltag einer Produktionsschule wird in *betriebsähnlichen Strukturen* organisiert. Produktionsschulen strukturieren ihre Lernprozesse vor dem Hintergrund realer Aufträge und „echter“ Kunden. Das didaktische Setting einer Produktionsschulwerkstatt und ihr Curriculum werden somit durch die Aufträge vorgegeben (vgl. THIEL 2008; DÖRMANN 2008). Die Lerngelegenheiten entlang der Kundenaufträge sind nicht simuliert, sondern real: „Die Stärke [...] liegt gerade in der Besonderheit der realen Lerngelegenheit, die durch den realen Kundenauftrag erfahrbar wird und auf diese Weise geradezu zwingend zum unmittelbaren Lernerfordernis wird. Ist dieses ‚Lernerfordernis‘ gelungen arrangiert, führt es unmittelbar auch zum Lernerlebnis. Auf diese Weise kommt es fast schon ‚beiläufig‘ zum Lernerfolg“ (MEIER/GENTNER 2015). Eine Produktionsschule stellt veräußerbare Produkte her bzw. bietet Dienstleistungen an. Durch den Ansatz, marktgängige Produkte herstellen zu müssen (!), werden die Jugendlichen mit einer Verantwortungsübernahme konfrontiert, die sie bislang, unter anderem aus schulischen Kontexten, nicht gewohnt sind. Mit der den Jugendlichen zugestandenen „Produktverantwortlichkeit“ und der Notwendigkeit, marktfähige Produkte und Dienstleistungen zu erbringen und auch verkaufen zu müssen (!), entsteht für sie eine Ernstsituation, die Stolz und Selbstbewusstsein erzeugt und die ihren bisherigen Misserfolgserlebnissen entgegenwirkt.

Der Aufbau von Wissensstrukturen und Kompetenzen konzentriert sich von Anfang an auf die Wiederverwendung des Gelernten in neuartigen Situationen. Beim Lernen (und Arbeiten) in den Werkstätten und Dienstleistungsbereichen geht es um das Verstehen von Zusammenhängen, Fakten etc. – anders als in den bisherigen Lernkontexten, in denen meistens mit Abstraktion gearbeitet wird. In der Produktionsschule wird dieses Prinzip umgekehrt: Aus einer konkreten Situation, das heißt einem konkreten Auftrag, einem konkreten Arbeitsschritt innerhalb des

Arbeits- und Geschäftsprozesses und den damit verbundenen offenen Fragen und Problemen wird ein theoretisches Verstehen erarbeitet. In Abgrenzung zum traditionellen Lernen betonen Produktionsschulen den experimentellen Charakter und das Selbstlernen bei den Lehrenden und Lernenden (pädagogische Prinzipien: *Zulassen, Ausprobieren, Entdecken* und *Fehlerkultur*).

Die Lernprozesse sind gekennzeichnet durch eine hohe Praxis- und Handlungsorientierung: Theoretische Inhalte und Fragestellungen werden unmittelbar aus der Praxis abgeleitet – entlang des Kundenauftrags und der entsprechenden Arbeits- und Geschäftsprozesse, in die die Jugendlichen idealerweise von Anfang (Produktidee) bis zum Ende (Fertigstellung und Auslieferung) eingebunden sind (Lernen in vollständigen Handlungen). Lernen am Kundenauftrag in betriebsähnlichen Strukturen und unter Einbezug in die Geschäfts- und Arbeitsprozesse ermöglicht die aktive Beteiligung und Partizipation aller – unterstützt durch eine Lob- und Feedbackkultur, die die Arbeits- und Lernprozesse systematisch sichtbar macht und reflektiert. Die Potenziale durch das „Lernen entlang des Kundenauftrags“ (vgl. HOPPE u. a. 2003) werden jedoch noch nicht systematisch genug genutzt: Die Lernprozesse verlaufen je nach Auftragsstruktur, Zeit und Arbeitsdruck sowie dem „pädagogischen Geschick“ mitunter eher „zufällig“.

Ausgehend von den individuellen Kompetenzen der Jugendlichen werden die Lern- und Entwicklungsprozesse entlang der Arbeits- und Geschäftsprozesse einer Produktionsschule weitgehend individuell gestaltet. So wird es möglich, dass in und mit der Produktion, in den Werkstatt- und Dienstleistungsbereichen die Kompetenzentwicklung (fachliche, aber eben auch personale und soziale) und das Lernen der Jugendlichen stattfinden. Individualisiertes Lernen bedeutet auch: Der Einzelne wird in seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen abgeholt. An den Kompetenzen und damit an den Eingangsbedingungen der Lernenden ansetzend bedeutet dies auch eine konsequente Individualisierung und Differenzierung der Lernziele und Lerninhalte, aber auch der Lern- und Arbeitsaufgaben: „Durch Angebote von Tätigkeiten, Werkstoffen, Dienstleistungen und Werkstätten können sich gerade Benachteiligte besser finden und ihr ‚individuelles Curriculum‘ aufbauen“ (BOJANOWSKI 1996, S. 493). Hier bestehen die (weiteren) methodischen und didaktischen Herausforderungen der Fachkräfte an den Produktionsschulen, die breite Vielfalt an Kenntnissen, Fähigkeiten, Talenten, Leistungsbereitschaft, Neigungen und Interessen jedes Lernenden zu erkennen und eine ihm gemäße, anregende Lernumgebung mit bestmöglichen Entwicklungsbedingungen zu bieten. Und es bedarf einer (weiteren) Flexibilisierung der Lehr- und Lernmethoden, die an die verschiedenen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden (Methodenvielfalt zur individuellen Förderung in heterogenen Lerngruppen, Wechsel von Aktions- und Sozialformen, flexible Lernwege und -zeiten, offene und kooperative Lernformen und auch die aktive Mediennutzung).

Produktionsschule ist mehr als Arbeiten und Lernen, mehr als die Verknüpfung von Produktions- und Lernprozessen: Die Arbeits- und somit Lernumgebung hat für die Produktionsschülerinnen und -schüler einen erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, aber auch auf die Aktivierung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Produktionsschule ist ein Arbeits-, Lern- und Lebensort. Das kulturelle Arrangement ist in den Kategorien „Rituale,

Regeln, Räume“ präsent. Gerade hier bieten sich Anknüpfungspunkte zur Umsetzung inklusiver Praktiken und Kulturen.

Neben den täglichen Arbeits- und Lernprozessen bieten Produktionsschulen auch individuell ausgerichtete Bildungsangebote an, wie beispielsweise musische, gesellschaftspolitische und soziale Angebote (ganzheitlicher Bildungsansatz). Die Verbindung von praktischer Arbeit mit „Ernstcharakter“ und der Entwicklung von sozialen, personalen und fachlich-methodischen Kompetenzen, die für den Übergang in Ausbildung und Beschäftigung notwendig sind, ist auch immer mit der *Förderung der persönlichen Entwicklung* der Jugendlichen (Selbstbestimmung, Demokratielernen, Lebensbewältigungskompetenzen) gekoppelt (keine Verengung auf Aspekte der ökonomischen Verwertbarkeit und Arbeitsmarktorientierung).

Die Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf benötigen in einem hohen Maß sozialen Rückhalt und engagierte, authentische Erwachsene, mit denen sie sich identifizieren und von denen sie Anerkennung und Unterstützung erhalten können. Eine pädagogische Kernaufgabe in Produktionsschulen ist daher der Aufbau und das Aufrechterhalten einer tragfähigen Beziehung zwischen den Fachkräften (insbesondere zwischen den in den Werkstatt- und Dienstleistungsbereichen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen) und den Jugendlichen. Die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen findet nicht nur durch die Verschmelzung von Arbeits- und Lerntätigkeit in den Werkstätten und Dienstleistungsbereichen (dem didaktischen Kern der Produktionsschule) statt, sondern auch im *Geflecht tragfähiger und wertschätzender Beziehungsarbeit*.

An den Produktionsschulen arbeiten Menschen mit einem breiten beruflich-praktischen Erfahrungshintergrund und starkem Interesse an der Arbeit mit jungen Menschen. Es sind Personen mit unterschiedlichen berufsbiografischen Wurzeln und aus verschiedenen Professionen – betriebliche bzw. praktische Ausbilder/-innen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen bzw. Sozialarbeiter/-innen, Berufsschullehrer/-innen sowie Fachpraxislehrer/-innen, Lehrer/-innen für allgemein bildende (und Sonder-)Schulen, Techniker/-innen sowie Ingenieure und Ingenieurinnen – mit entsprechenden Aufgaben- und Funktionszuweisungen. Die verschiedenen Lebens- und Qualifikationswege und die daraus resultierenden Differenzen in den pädagogischen Kulturen, in der Statuswahrnehmung und dem Image der jeweiligen Profession, im pädagogischen Vorgehen und Methodenrepertoire sollten konsequenter als *breit gefächertes Expertenwissen* verstanden und systematisch genutzt und in einem *professionell agierenden Team* wirksam werden.

Lernen im pädagogischen Schonraum (betriebsähnlich) heißt Ankommen, flexible Lernwege und Erprobungs- und Erfahrungsräume, Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Motivation, aber auch die *Vorbereitung auf den nächsten Schritt*: betriebliche Praktika und Übergänge in eine Ausbildung oder Beschäftigung. Neben dem Lernen und Arbeiten in der Produktionsschule kommt ein weiterer, wichtiger Lernort zum Tragen: der *Betrieb*. Auch wenn Produktionsschulen ihre Arbeits- und Lernprozesse in betriebsähnlichen Strukturen, also in einem pädagogischen Schonraum, organisieren: *Begleitete und reflektierte betriebliche Praktikumsphasen*, um Einblicke in Arbeits- und Organisationsstrukturen zu erlangen sowie

berufliche und betriebliche Rollenanforderungen und Regelwerke eines Wirtschaftsbetriebes zu erfahren, gehören verbindlich zum Produktionsschulkonzept.

5 Chancen, aber auch Herausforderungen

Zusammenfassend scheint auf der Mikro-Ebene das pädagogische Konzept der Produktionsschule geeignet, Chancen zur Entwicklung und Erprobung von Strukturen zu realisieren, die die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen (Kompetenzansatz) aller Lernenden in den Mittelpunkt stellen und so eine optimale Entfaltung und Entwicklung der individuellen Möglichkeiten und damit mehr Chancengleichheit ermöglichen. In einem ersten Schritt muss es nun um die Vergewisserung und kritische Reflexion der vorhandenen Potenziale sowie der Verständigung auf ein Leitbild einer inklusiven Ausbildungsvorbereitung an Produktionsschulen (vergleichbar dem „Index für Inklusion“ vgl. BOBAN 2012, aber konsequent erweitert entlang der Arbeits- und Lernprozesse in betriebsähnlichen Strukturen sowie der Arbeits- und Geschäftsprozesse in Betrieben vgl. BIERMANN 2015, S. 42) und der Entwicklung einer Strategie zur Umsetzung inklusiver Bildungsstrukturen, -praktiken und -kulturen gehen.

Gleichwohl stellt auf der Makro- und Meso-Ebene die Vision einer inklusiven Gesellschaft die Produktionsschulen (nicht nur) mit Blick auf ihre Einordnung innerhalb des deutschen Bildungssystems vor große Herausforderungen:

- a. Mit dem Inklusionsanspruch verbindet sich eine bestimmte Vorstellung von Gesellschaft, die auf Menschenrechte, Wertschätzung und Respekt beruht. Dies sichert allen Mitgliedern gleiche und volle Rechte auf individuelle Entwicklung und Teilhabe zu. Inklusion nimmt in diesem Verständnis von Inklusion nicht nur die Gruppe der Menschen mit Behinderung in den Fokus, sondern berücksichtigt möglichst alle potenziell marginalisierten Gruppen im Sinne einer „Education for All“ bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems. In diesem Sinn stellt die Forderung nach Inklusion nicht nur einfach ein neues Paradigma des gesellschaftlichen Umgangs mit „behinderten Menschen“ dar. Vielmehr postuliert die UN-Konvention *weitreichende gesellschaftliche Veränderungen* im Sinne einer „Humanisierung der Gesellschaft im Ganzen“ (BIELEFELDT 2009, S. 16). Angesichts der insbesondere in der Beruflichen Bildung (Ausbildungs- bzw. Berufsvorbereitung sowie Ausbildung) zu konstatierenden erheblichen Exklusionsrisiken (siehe hierzu die Nationalen Bildungsberichte seit 2006 sowie die Berufsbildungsberichte der letzten Jahre) „wird im wissenschaftlichen Fachdiskurs einer inklusiven Berufsbildung auf *notwendige System- und Strukturveränderungen* hingewiesen“ (BYLINSKI 2015, S. 51).
- b. Inklusion umfasst alle Aspekte von Verschiedenheit und nimmt vorbehaltlos jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit und seinen individuellen Bedürfnissen in den Blick. In der Konsequenz bedeutet dies, auf Etikettierung und Segmentierung gänzlich zu verzichten und allen uneingeschränkt auf der Basis ihrer individuellen Kompetenzen, Potenziale und Bedürfnisse eine optimale Bildung zu ermöglichen (vgl. SICKING 2012, S. 5). Inklusiv

sion stellt die bis dato verbreitete gesellschaftliche Vorstellung von „Normalität“ infrage. Abschied von Normalitätsbildern und „normalen“ Maßstäben bedeutet aber – auch für die Produktionsschulträger – ein *Umdenken über Zielgruppendefinitionen bzw. -zugänge und somit fortgesetzte Etikettierung* für die Bildungsangebote, die Aufhebung der Zielgruppenlogik und Öffnung für alle Zielgruppen sowie ein Abschied von Förderlogiken und Maßnahmenedenken. Das bedeutet auch zwingend Veränderungen in der Organisations- und Personalentwicklung. Inklusion darf womöglich nicht nur als punktuelle Ergänzung des Leistungsspektrums der Einrichtung gesehen werden, sondern muss zu einer zentralen Zielsetzung und Leitidee werden, um den vielfältigen Bedürfnissen aller Jugendlichen in geeigneter Weise gerecht zu werden. Die Institutionen müssen sich den vielfältigen Bedürfnissen und Lebenswelten der Jugendlichen anpassen – nicht umgekehrt.

- c. Inklusive Berufsbildung bedeutet aber auch *Professionalisierung des Personals* in den Einrichtungen: „Weder quantitativ noch qualitativ ist in den jeweiligen Professionen eine hinreichende pädagogische Qualität zu verzeichnen. So werden betriebliche Ausbilder nicht auf die Arbeit mit heterogenen Zielgruppen vorbereitet, auch Berufspädagogik ignoriert in aller Regel Fragen der sonderpädagogischen Arbeit, Sozialpädagogik betrachtet zwar zunehmend das sogenannte Übergangssystem als ihren professionellen Bereich [...] – ohne fachlich hierfür ausgebildet zu sein und Sonderpädagogen verfügen meistens nicht über berufsfachliche Kompetenzen eines Berufsfeldes. Erst recht befassen sich (Arbeits-)Mediziner und Psychologen nicht mit Arbeits- und Berufspädagogik im Rahmen der Rehabilitation“, so das ernüchternde Fazit von BIERMANN und WEISER (2011, S. 1 ff.). Noch ungeklärt ist die Frage, ob alle Fachkräfte in den Produktionsschulen nun mit sonder-/rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikationen ausgestattet werden müssen, oder ob die Fachkräfte, die ja bereits in einem multiprofessionellen Team agieren, das sonderpädagogische Know how von Fachkräften außerhalb nutzen oder ihre Teams erweitern. Unabdingbar ist auf jeden Fall eine systematische Weiterbildung der Fachkräfte an Produktionsschulen – flankiert durch arbeitsintegriertes Coaching und den Aufbau von Lern- und Kompetenzentwicklungsnetzwerken.
- d. Wenn der Anspruch auf inklusive (Berufs-)Bildung – also der Zugang aller Menschen zu (Aus-)Bildung – ermöglicht werden soll, dann können die anstehenden Entwicklungen nicht isoliert für die Institution Produktionsschule betrachtet werden. Mit Blick auf die Betriebe und die regionale Wirtschaft sind Aktivierungs- und Sensibilisierungsstrategien, der Aufbau von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen und eine gemeinsame Verantwortungskultur gefragt.

(Nicht nur) das auf drei Jahre angelegte ESF-Modellprojekt in der Freien und Hansestadt Hamburg wird zeigen, ob und wie die verschiedenen Handlungsanforderungen und -optionen auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft umsetzbar sind. Eines ist bereits jetzt deutlich: Die Umsetzung der UN-Konvention hat Konsequenzen im Hinblick auf die Etablierung von inklusi-

ven Strukturen, auf die Schaffung von inklusiven Kulturen und die Entwicklung von inklusiven Praktiken. Produktionsschulen bieten Chancen und Potenziale, sich zu einem inklusiven Bildungsangebot zu entwickeln. Inklusion kann – und muss aber auch – als Chance zur Weiterentwicklung des Produktionsschulkonzepts verstanden werden. Die Vision einer inklusiven Berufsbildung muss aber ebenso mit notwendigen System- und Strukturveränderungen einhergehen.

Der Begriff „Inklusion“ versammelt „die größten moralisch-politischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen“ (TENORTH 2013, S. 17).

Literatur

- BEHÖRDE FÜR ARBEIT, SOZIALES, FAMILIE UND INTEGRATION: Öffentliche Aufforderung zur Abgabe eines Projektvorschlags für die Durchführung von Maßnahmen in der ESF-Förderperiode 2014–2020. Inklusion im Übergang Schule – Beruf. ESF-Wettbewerbsverfahren 2013, Leistungsbeschreibung ESF Nr. B1-1, Hamburg 2013. URL: <http://fkk-hamburg.de/files/esf-hamburg.de/www.esf-hamburg.de/contentblob/4006204/data/lb-b1-1-inklusion-im-uebergang-schule-beruf-1.pdf> (Zugriff: 10.10.2014)
- BEHÖRDE FÜR JUSTIZ UND GLEICHSTELLUNG DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.): Förderrichtlinie zur Gewährung individueller Leistungsprämien in Produktionsschulen der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg. Amtlicher Anzeiger Nr. 7, Teil II des Hamburgischen Gesetz- und Verordnungsblattes vom 24.01.2014. Hamburg 2014, S. 153–154
- BEICHT, Ursula; ULRICH, Joachim Gerd: Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. BIBB-Report (2008) 6
- BEKANNTMACHUNG ÜBER DAS INKRAFTTRETEN DES ÜBEREINKOMMEN DER VEREINTEN NATIONEN ÜBER DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN VOM 5. Juni 2009, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil II Nr. 25, ausgegeben zu Bonn am 23. Juli 2009, BGBl. II, S. 812–817
- BIELEFELDT, Heiner: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin 2009. URL: <http://www.inclusion-life-art-network.de/files/bielefeldt2008innovationspotentialderunrbk.pdf> (Zugriff: 14.05.2014)
- BIERMANN, Horst: Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart 2015, S. 17–56
- BIERMANN, Horst: Produktionsschule aus historischer Sicht. In: BIERMANN, Horst; Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. (Hochschule & berufliche Bildung; Bd. 27). Alsbach 1992, S. 33–57
- BIERMANN, Horst; RÜTZEL, Josef: Benachteiligte in der beruflichen Bildung – eine alte Gruppe mit neuen Risiken? In: Berufsbildung (1991) 11/12, S. 414–421

- BIERMANN, Horst; WEISER, Manfred: Übergänge professionell gestalten. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Fachtagung 05. Hrsg. v.: STEIN, Roland; STACH, Meinhard: S. 1–10. URL: http://www.bwpat.de/ht2011/biermann_weiser_ft05_ht2011.pdf. (Zugriff: 20.08.2012)
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales): Bekanntmachung der Richtlinie Initiative Inklusion Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vom 9. September 2011. Elektronisches Bundesanzeiger vom 30. September 2011 (eBAnz AT 119 2011 B1). Bonn 2011, S. 1–22
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin 2011. URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/hintergrundpapier-nationaler-aktionsplan-bundesregierung.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 01.07.2014)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn 2005
- BOBAN, Ines: Der Index für Inklusion im Überblick. In: REICH, Kersten (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel 2012, S. 159–179
- BOJANOWSKI, Arnulf: Die Produktionsschule. In: DEDERING, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien 1996, S. 479–500
- BOJANOWSKI, Arnulf; KOCH, Martin; RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Reihe Studium. Münster u. a. 2013
- BREMER, Helmut: Inklusive Bildung – ein neues Konzept in langer Tradition. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven: Dokumentation der Tagung des BMBF vom 29. – 30. März 2012. [Bildungsforschung/BMBF; 40]. Bonn/Berlin 2014, S. 290–294
- BRAND, Willi: Die Idee der Produktionsschule bei den Entschiedene Schulreformern, dargestellt auf dem Hintergrund der gegenwärtigen Diskussion um die integrierte Gesamtschule. Universität Hamburg (unv.). 1969
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a. 2013, S. 147–202
- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Haushaltsplan 2009/2010. Einzelplan 3.1 Behörde für Schule und Berufsbildung Titel 3200.685.39 „Außerschulische Berufsvorbereitung“ – Einrichtung neuer Produktionsschulen in freier Trägerschaft. Drucksache 19/2928, 28.04.2009. Hamburg 2009

- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. Drucksache 19/8472, 18.01.2011. Hamburg 2011
- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. Drucksache 20/3641 vom 27.03.12. Hamburg 2012
- BYLINSKI, Ursula: Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen! In: ERDSIEK-RAVE, Ute; JOHN-OHNSORG, Marei (Hrsg.): Inklusion in der beruflichen Ausbildung. [Schriftenreihe des Netzwerk Bildung]. Berlin 2015, S. 47–58
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn 2009. URL: www.unesco.de/index.php?id=ua08-2011 (Zugriff: 01.07.2014)
- DÖRMANN, Herbert; KEMPER, Margit; KLEIN, Birgit; KÜHNLEIN, Gertrud: Produktionsschule Unna. Idee, Konzeption und Umsetzung. Unna 2008
- ENGRUBER, Ruth; EULER, Dieter: Teil I: Zielgruppen benachteiligte Jugendliche. In: ENGRUBER, Ruth; EULER, Dieter; GIDION, Gerd; WILKE, Jürgen (i. A. des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg): Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten. Stuttgart 2003, S. 16–70
- GENTNER, Cortina: Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Bericht aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e. V. In: BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2005, S. 151–174
- GENTNER, Cortina: Produktionsschule – ein Übergang mit System. In: FISCHER, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – zwölf Ausichten. Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung (Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6). Hohengehren 2013a, S. 155–184
- GENTNER, Cortina: Das Hamburger Produktionsschulprogramm: Produktionsschulen in freier Trägerschaft im System der schulischen Berufsvorbereitung. In: Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e.V. (Hrsg.): Produktionsschulen. Ein Integrationsansatz zwischen Arbeitswelt und Schule. Berlin 2013b, S. 20–27. URL: www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/produktionsschule.pdf (Zugriff: 16.04.2013)
- GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf; WERGIN, Claus (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen Mecklenburg-Vorpommern. Münster u. a. 2008
- GENTNER, Cortina; KIPP, Martin: Produktionsschulen als Qualitätselement in der Beruflichen Bildung. In: BALS, Thomas; HEGMANN, Kai; WILBERS, Karl (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 1, hrsg. v. Karl Wilbers). Aachen 2008

- GENTNER, Cortina; MEIER, Jörg: Produktionsschule als politische Aufgabe im Kontext von Arbeitsmarkt, Sozialstruktur und (Berufs-)Bildung. In: MÜNK, Dieter; BRUCHERSEIFER, Michael; WALTER, Marcel (Hrsg.): Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit. Berufliche Bildung, Qualifikation und Fachkräftebedarf im Zeichen des demographischen Wandels. Tagungsband zu den 17. Hochschultagen Berufliche Bildung 2013 in Essen. Bonn 2014, S. 227–236
- HAMBURGISCHES SCHULGESETZ (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 28. Januar 2014 (HmbGVBl. S. 37)
- HAMBURGER LANDESAKTIONSPLAN zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Hamburg 2012. URL: www.hamburg.de/contentblob/3724988/data/landesaktionsplan-behinderung.pdf (Zugriff: 01.07.2014)
- HOPPE, Manfred; HUMMEL, Jürgen; GERWIN, Werner; SANDER, Michael (Hrsg.): Lernen im und am Kundenauftrag – Konzeption, Voraussetzung, Beispiele. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 2003
- KIPP, Martin: Produktionsschule – zur aktuellen Wirksamkeit einer alteuropäisch-pädagogischen Idee in Deutschland. In: GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf; WERGIN, Claus (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster u. a. 2008, S. 173–188
- KIPP, Martin; LÜTJENS, Jörn; SPRETH, Günter; WEISE, Gabriele (Hrsg.): Produktionsorientierung und Produktionsschulen (Berufliche Bildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung; Dokumentation der Hochschultage Berufliche Bildung 2000, Bd. 19). Bielefeld 2000
- KLEMM, Klaus: Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderung inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh 2010
- KOCH, Thomas: Lehren und Lernen in berufsqualifizierenden Produktionsschulen. Hamburg 2002
- KORNMANN, Reimer: Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (1994) 1, S. 51–59
- KMK (Kultusministerkonferenz): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. November 2010
- MEIER, Jörg: Produktionsschulen als – erweitertes – berufsvorbereitendes Angebot des SGB III kodifizieren. In: MEIER, Jörg; GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.): Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster 2011, S. 123–130
- MEIER, Jörg: Produktionsschulen in Deutschland – Forschungsergebnisse, aktuelle Entwicklungen und Erfahrungen aus wissenschaftlicher Sicht. In: DER PARITÄTISCHE GESAMTVERBAND. BUNDESKOORDINATION JUGENDSOZIALARBEIT (Hrsg.): Produktionsschule. Ein Integrationsansatz zwischen Arbeitswelt und Schule. Berlin 2013, S. 28–39

- MEIER, Jörg; GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.): Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster 2011
- MEIER, Jörg; GENTNER, Cortina: Produktionsschulen weiter entwickeln. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Sachsen. (i. Ersch.)
- PRENGEL, Annedore: Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: MOSER, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, S. 175–183
- RAPP, Thomas: Das Herz der Schule ist die Produktion – Geschichte, Legitimation und pädagogisches Profil des Modellversuchs „Kooperative Produktionsschule Altona“. Ein Schulporträt. Dissertation, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg 2003
- RÜTZEL, Josef: Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 109–120
- RÜTZEL, Josef: Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, hrsg. v. MÜNK, Dieter, S. 1–19. URL: www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf
- SICKING, Peter: Inklusion – ein Beitrag zur Bewältigung des demographischen Wandels. In: Berufsbildung (2012) 137, S. 4–6
- STEUER, Ariane; KOCH, Martin; RATSCHINSKI, Günter; GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf: Zielgruppen: förderpädagogische Klassifikationen und individuelle Problemlagen. In: BOJANOWSKI, Arnulf; KOCH, Martin; RATSCHINSKI, Günter; STEUER, Ariane (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Reihe Studium. Münster u. a. 2013, S. 97–110
- STOMPOROWSKI, Stephan; KIPP, Martin: Zwischen Utopie und Realität – Ideengeschichtliche Aspekte der Produktionsschulentwicklung. Hamburg 2003
- TENORTH, Heinz-Elmar: Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung: Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: ACKERMANN, Karl-Ernst; MUSENBERG, Oliver u. a. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen 2013, S. 17–41
- THIEL, Rene: Produzieren und Lernen als Herausforderung im Werkstattalltag. In: GENTNER, Cortina; BOJANOWSKI, Arnulf; WERGIN, Claus (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen Mecklenburg-Vorpommern. Münster u. a. 2008, S. 53–63
- ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung. 2011
- WERNING, Rolf: Bildung in Deutschland. Ideenskizze für das Kapitel „Menschen mit Behinderungen“. Hannover 2012
- WIEMANN, Günther: Produktionsschule – ein didaktisches Konzept zur Herstellung von Lernzusammenhängen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule (1978) 11, S. 816–824

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

GENTNER, Cortina: Produktionsschulen in Hamburg. Auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungsvorbereitung?!

In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 123-142



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>