

ALEXANDRA BACH / CHRISTIAN SCHAUB

Inklusion und Heterogenität in der bautechnischen Berufsbildung

Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung und domänenspezifischen Analyse

Inclusion and heterogeneity in vocational training in construction technology

A contribution to the theoretical foundation and domain-specific analysis

KURZFASSUNG: Dieser Beitrag intendiert, die Rahmenbedingungen von Inklusion domänenspezifisch innerhalb der beruflich-dualen Erstausbildung in der bautechnischen Berufsbildung bzw. beruflichen Fachrichtung Bautechnik im Dualen System deskriptiv, dem Stand der Forschung und dem Umfang dieses Beitrags entsprechend, zu erfassen. Die Ausgangsthese hierbei lautet, dass die Strukturen und die individuellen Merkmale der Auszubildenden sich in den verschiedenen Domänen der beruflichen Bildung unterschiedlich darstellen und Inklusion in der beruflichen Bildung deshalb auch domänenspezifisch ausgeprägt ist bzw. langfristig spezifische Rahmenbedingungen bei der Umsetzung berücksichtigt werden müssen. Im Vorfeld werden dazu als Grundlage die Ausprägungen von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion für die berufliche Erstausbildung nach BBiG/HwO – so weit wie möglich – statistisch fundiert und diskutiert, um hier die wesentlichen, dem Beitrag zugrundeliegenden Begriffe zu klären. Letztendlich steht dieser Beitrag für sich alleine, stellt aber auch eine theoretische Fundierung einer qualitativen Interviewstudie mit bautechnischen Lehrkräften dar, die im Projekt Diversity VET – M. E. B. durchgeführt wurde und die in einem nachfolgenden Artikel veröffentlicht wird (vgl. BACH/SCHAUB 2021). So können die berichteten Erfahrungen der bautechnischen Lehrkräfte theoretisch eingeordnet und reflektiert werden. Erkenntnisleitendes Interesse dieser Analyse ist es, unter anderem einen Überblick darüber zu erhalten, mit welcher Ausprägung und welchen Rahmenbedingungen von Inklusion es bautechnische Lehrkräfte im Berufsleben zu tun haben, um diese theoretisch und empirisch zu verorten. Darauf aufbauend, kann über die Verbesserungsbereiche und Lehrer*innen(fort)bildung reflektiert werden.

Schlagworte: Bautechnische Berufsbildung, Inklusion, berufliche Lehrerbildung, Heterogenität, Duales System, berufsbildende Schulen, Bauberufe, Individualisierung, Separation, Fachdidaktik Bautechnik, Stufenausbildung Bauwirtschaft, Professionalisierung von Lehrkräften, Statistik bautechnischer Ausbildungsberufe

ABSTRACT: This paper intends to cover descriptively the parameters of inclusion, domain specifically within the dual system of initial vocational training in structural engineering, respectively, the dual education system in structural engineering, according to the state of research. The initial thesis here is that the structures and individual characteristics of the students are diverse in the different domains of vocational training, and therefore inclusion is domain specific.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

ically distinct, respectively, when implementing inclusion, long-term specific parameters have to be taken into account. At the forefront, the manifestation of exclusion, separation, integration, and inclusion for the initial training according to BbiG/HwO will be statistically substantiated and discussed – as far as possible – in order to clarify the essential, underlying basic definitions of this contribution. Ultimately, this contribution stands alone, but also constitutes a theoretical groundwork for a qualitative interview study with teachers of structural engineering which was carried out in the Project Diversity VET – M.E.B., and which will be published in a subsequent article (cf. BACH/SCHAUB 2021). In this way, the experiences reported by teachers of structural engineering can be theoretically categorised and reflected upon. The leading question of this analysis is, among other things, to find out which kind of characteristics and parameters of inclusion teachers of structural engineering have to deal with in order to locate these theoretically and empirically. On this basis, one can reflect on areas of improvement and further teacher training.

Keywords: graduated training in the construction industry, vocational education, apprenticeship and vocational education system in construction technology, occupational field construction, vocational teacher training, inclusion, heterogeneity, dual system, vocational schools, individualization, statistics of civil engineering apprenticeships

1 Inklusion in der bautechnischen Berufsbildung – eine domänenspezifische Anforderung?

Auch Lehrkräfte in der bautechnischen Berufsbildung sind seit der 2009 erfolgten Ratifizierung der UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) (vgl. BMAS 2016a, S. 55) durch Deutschland dazu aufgefordert, den traditionellen Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung neu zu denken und Inklusion in der bautechnischen Berufsbildung stärker als bisher zu realisieren (vgl. z. B. KEIMES/REXING 2016; BACH/SCHAUB 2018 & 2020; NORWIG/PETSCH 2019). Das Ziel der Bundesregierung dabei ist darauf ausgerichtet, Chancengleichheit, möglichst normale Lebensverhältnisse, Wahlmöglichkeiten, Selbstbestimmung und Teilhabe aller Bürger*innen – ungeachtet ihrer individuellen Merkmale (z. B. hinsichtlich Geschlecht, Herkunft, sozio-ökonomischem Status, geistiger, körperlicher, seelischer Behinderung etc.) – an einer hochwertigen (Berufs-)Bildung und am Arbeits- und Berufsleben zu erreichen (vgl. JAHN et al. 2019, S. 26; BACH 2018; ENGGRUBER 2019; GALILÄER 2015, S. 33). Trotz der kleinen Fortschritte, die seit der Ratifizierung der UN-BRK in der letzten Dekade erzielt wurden, zeigt sich aktuell,

dass Inklusion [...] insbesondere auch in der Berufsbildung und im Beschäftigungssystem, noch ganz am Anfang steht, dass die Bedingungen hochkomplex sind, dass es für Inklusion, das gilt auch für die wissenschaftliche Diskussion, deutlich unterschiedliche Verständnisse, Akzentuierungen, konzeptionelle Überlegungen und Ansatzpunkte gibt (RÜTZEL 2020, S. 38).

Um Unsicherheiten in Bezug auf das Begriffsverständnis im Kontext der Inklusion in der bautechnischen Berufsbildung zu vermeiden, werden in Kapitel 2 Begriffe, wie He-

terogenität, Inklusion (eng, weit, relational), und die Kategorien Exklusion, Separation, Integration und Inklusion in Bezug auf das Duale System definiert, so weit wie möglich im Überblick statistisch analysiert und diskutiert.

Die Erwartungshaltung an den Beitrag beruflicher Lehrkräfte zur Entwicklung eines inklusiven Berufsbildungssystems ist ambitioniert und wird mitunter als überfordernd eingestuft (vgl. z. B. SCHEIERMANN 2020; HINZ 2019, S. 8; BACH/SCHAUB 2021, S. 17; DRIEBE et al. 2018, S. 407). Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sollen u. a. die individuellen Bedürfnisse von Auszubildenden und ihre individuellen Merkmale diagnostizieren und, darauf aufbauend, bedarfsorientiert mit entsprechender professioneller Förderplanung, Beratung, Hilfestellung, Beziehungsarbeit, Individualisierung und Differenzierung, Feedback im Lehr-Lernprozess reagieren. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, soll u. a. multiprofessionell über alle Lernorte hinweg kooperiert, digitale Medien didaktisch differenziert eingesetzt und die Maßnahmen evaluiert werden (vgl. z. B. BURDA-ZOYKE/JOOST 2018, S. 16; BYLINSKI 2020, S. 157; EULER 2016, S. 34; BACH/SCHAUB 2018, S. 39; GEISLER/NIETHAMMER 2019, S. 139; BACH 2018; GILLEN/WENDE 2017, S. 11 ff.; DÖBLER/ZINN 2018; BACH et al. 2019). Damit die Überforderung von Lehrkräften im Hinblick auf eine inklusionsbezogene Schul- und Bildungsgangentwicklung vermieden bzw. reduziert wird, müssen jedoch die strukturellen und individuellen Voraussetzungen zur Umsetzung von Inklusion an berufsbildenden Schulen und auch an den kooperierenden Lernorten Berücksichtigung finden. Diese gilt es, in die inklusionsbezogene Bildungsgangplanung und Lehrer*innen(fort)bildung miteinzubeziehen (vgl. REICH 2017; GOTH/SEVERING 2015; GOTH et al. 2018; JAHN et al. 2019, S. 29).

Deshalb fokussiert der Beitrag im Kapitel 3 insbesondere die Rahmenbedingungen bzw. die Ausprägung von Heterogenität in der bautechnischen Berufsbildung im dualen System im Überblick, soweit es die Berufsbildungsstatistik bzw. der Stand der Forschung zulässt. Folgende Fragen werden im Sinne einer IST-Analyse eruiert: Wie gestalten sich aktuell die inklusionsrelevanten strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Stufenausbildung, Merkmale und Anforderungen der beruflichen Facharbeit) in der bautechnischen Berufsbildung (Kapitel 3.1 und 3.3)? Welche individuellen Voraussetzungen bringen die Auszubildenden (Eingangsvoraussetzungen, Herkunft, Geschlecht) in den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen mit? Welche strukturellen Besonderheiten in der bautechnischen Berufsbildung lassen sich identifizieren, die sich gegebenenfalls inklusionsrelevant auswirken (Kapitel 3.2)? Kapitel 4 enthält das abschließende Resümee.

2 Begriffsbestimmung und statistisch fundierter Überblick im Spannungsfeld von Inklusion – Exklusion in der Beruflichen Bildung

EULER polemisiert, dass im Diskurs um die Inklusion die Bildung von Begriffen stärker im Fokus steht als die Bildung von Menschen (vgl. EULER 2016, S. 28). Trotz langjähriger intensiver Bemühungen zur Klärung der relevanten Begriffe existieren jedoch immer noch unterschiedliche Begriffsverständnisse und Akzentuierungen im Themenfeld

Inklusion und Heterogenität in der beruflichen Bildung (vgl. RÜTZEL 2020, S. 38; GILLEN/WENDE 2017, S. 2; ENGGRUBER 2019; JAHN et al. 2019, S. 26).

Dieser Sachstand liegt ggf. darin begründet, dass aktuell noch vage bleibt, bis zu welchem Grad Inklusion in der beruflichen Bildung in den unterschiedlichen Sektoren beruflicher Bildung verwirklicht werden kann. Denn einschränkende Formulierungen, z. B. des Bundesministeriums für Soziales und Arbeit (BMAS) im Nationalen Aktionsplan zur UN-BRK, wie „entsprechend seinem Leistungsvermögen“ und „größtmögliche Teilhabe“, die auch im § 66 BBiG/§ 42 m HwO ihre Entsprechung finden, verdeutlichen, dass Inklusion in der beruflichen Bildung in vollem Umfang für Menschen mit Behinderung nur als eine teilweise realisierbare Zielperspektive eingestuft wird (vgl. auch RÜTZEL 2020, S. 41), ebenso unklar ist, welche Ausprägungen Inklusion in den unterschiedlichen Domänen beruflicher Bildung annimmt, da das Merkmal Behinderung in der Berufsbildungsstatistik nicht gesondert erfasst wird (vgl. BIBB 2019a, S. 87; EULER 2016). Eine kohärente inklusions- bzw. heterogenitätsbezogene Berufsbildungsstatistik erscheint jedoch von grundlegender Bedeutung für eine fundierte Bestandsaufnahme sowie eine tragfähige Bildungsplanung & Lehrer*innenbildung zur Inklusion in der beruflichen Bildung (vgl. BAETHGE 2016, S. 55). Zudem erscheint der Anspruch grundlegend, pädagogische Begriffe und Lehrer*innenbildung empirisch zu fundieren, auch aus Perspektive der pädagogischen Praxis heraus zu entwickeln und nicht primär „als normative Bestimmung im Sinne eines Maßstabes an die Praxis [anzulegen]“ (LANGNER 2015, S. 8). Die DGfE bekräftigt ebenfalls, dass es notwendig ist, begrifflich zu klären, „was in welchem Kontext jeweils unter Inklusion zu verstehen ist“ (vgl. DGfE 2017, S. 1). Der wissenschaftliche Diskurs zur Inklusion wurde lange Zeit überwiegend in Bezug auf das allgemeinbildende Schulsystem geführt (vgl. ZÖLLER et al. 2016, S. 8). Die Erkenntnisse dazu greifen jedoch zu kurz, da die Strukturen und Anforderungen z. B. in der betrieblich-dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO deutlich komplexer sind als in den allgemeinen oder beruflichen Vollzeitschulen (vgl. MÜNK 2020, S. 164 f.). Als Fundament der Analyse der inklusionsbezogenen Rahmenbedingungen und Heterogenitätsausprägung in der bautechnischen Berufsbildung im dualen System werden deshalb in diesem Kapitel die Begriffe Inklusion (eng & weit), Heterogenität, sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung sowie die in den Bildungswissenschaften etablierten Differenzkategorien Exklusion, Separation, Integration und Inklusion in Bezug auf die Berufsbildung im dualen System so weit wie möglich geklärt. Diese Analyse wird – soweit es der Stand der Forschung erlaubt – statistisch fundiert durchgeführt. Die Zahlen bleiben jedoch, wie bisher, deshalb unscharf, da das personenbezogene Merkmal Behinderung in der Berufsbildungsstatistik auch in der aktuellen Berufsbildungsstatistik von 2019 nicht erfasst wird (vgl. BIBB 2019a, S. 44).



2.1 Begriffsbestimmung zur Heterogenität und Inklusion im engeren & weiteren Sinn

2.1.1 Proklamation von Inklusion im „engeren Sinn“ durch die UN-BRK

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2009 wurden von der deutschen Regierung das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung als Menschenrecht anerkannt und deren Umsetzung durch nationale Aktionspläne gestützt (vgl. RÜTZEL 2016, S. 32; BMAS 2016a, S. 4; BURDA-ZOYKE/JOOST 2018, S. 13). Die UN-BRK proklamiert die chancengleiche und diskriminierungsfreie Zugangsberechtigung von Menschen mit Behinderung zu Bildung in einem integrativen (Berufs-)Bildungssystem (vgl. BMAS 2016a, S. 21). Jeder Mensch mit Behinderung soll entsprechend seinem individuellen Leistungsvermögen durch passgenaue Förderung und Unterstützung die für ihn größtmögliche Teilhabe am Arbeitsleben erreichen (vgl. BMAS 2016a, S. 25). Korrespondierend damit, geben das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) in den §§ 64 BBiG und 42 HwO vor, dass auch Menschen mit Behinderung – wenn möglich – in einem anerkannten Ausbildungsberuf ausgebildet werden sollen. Diese Perspektive entspricht deshalb einem „engen“ Inklusionsverständnis, da ausschließlich die Inklusion von Menschen mit Behinderung in den Blick genommen wird. Die Inklusion von Menschen, die andere benachteiligende Faktoren zu bewältigen haben, wird bei der Perspektive „Inklusion im engeren Sinne“ außer Acht gelassen (vgl. RÜTZEL 2016, S. 32; EULER 2016, S. 29; BACH/SCHAUB 2018, S. 63; KEIMES/REXING 2016, S. 1). Grundlegend ist für die Definition von Inklusion im „engeren Sinn“ folglich ein Verständnis für die Begriffe „Behinderung“ und auch „sonderpädagogischer Förderbedarf“.

2.1.2 Definition von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf

„Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können.“ (Sozialgesetzbuch IX § 2 Abs. 1). Sie benötigen aufgrund ihres im Vergleich zur Alterskohorte unterdurchschnittlichen Leistungsvermögens dauerhafte Unterstützung bei der Teilhabe am Berufsleben. Lernbehinderungen sind in dieses Verständnis auch inkludiert (vgl. BAETHGE 2016, S. 45).

Behinderung wird folglich nicht ausschließlich als individuelles Merkmal interpretiert, sondern steht per Definition in Wechselwirkung mit dem Umfeld, wird durch dieses verstärkt bzw. tritt z. B. erst durch Etikettierung, Vorurteile und Stigmatisierung auf. Diese Sichtweise verändert die Perspektive auf den Begriff Behinderung weg von dem Gedanken, dass ein individuelles Merkmal die Behinderung ausmacht, hin zur Perspektive, dass Menschen durch defizitäre gesellschaftlich-institutionelle Rahmenbedingungen, Einstellungen und Handlungsweisen behindert werden, die es zukünftig

inklusionsförderlicher zu entwickeln gilt (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 6; RÜTZEL 2016, S. 27; RÜTZEL 2020, S. 39; ENGRUBER 2019, S. 31).

Wird wieder die personenbezogene Perspektive eingenommen, gilt die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) als entscheidendes Klassifikationsschema zur Einstufung des sonderpädagogischen Förderbedarfs von Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen. Sie unterscheidet unterschiedliche Behinderungsbereiche, wie körperliche Behinderung (z. B. Schädigung des Bewegungsapparats), Sinnesbehinderung (z. B. Blindheit, Gehörlosigkeit), Sprachbehinderung, Lernbehinderung (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie), psychische Behinderung (z. B. mangelnde psychische Stabilität) und geistige Behinderung (z. B. IQ niedriger als 70) (vgl. REICH 2014, S. 260 f.; HINZ 2019; BACH 2018, S. 156).

In diesem Zusammenhang liefert die Bildungsstatistik darüber Aufschluss, dass 520.000 Kinder (= 7,1 Prozent aller Schüler*innen) im Jahr 2016/17 an allgemeinbildenden Schulen sonderpädagogisch gefördert wurden. 60 Prozent wurden an Förderschulen beschult, 40 Prozent an Regelschulen. Zentrale Förderschwerpunkte sind (siehe Abbildung 1) u. a. Lernen (36,5 Prozent), geistige Entwicklung (16,7 Prozent), emotionale und soziale Entwicklung (16,6 Prozent), Sprache (10,7 Prozent), körperliche und motorische Entwicklung (7 Prozent), Sinnesbehinderung (5,3 Prozent) und Krankheit (2,1 Prozent) (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 103 f.).

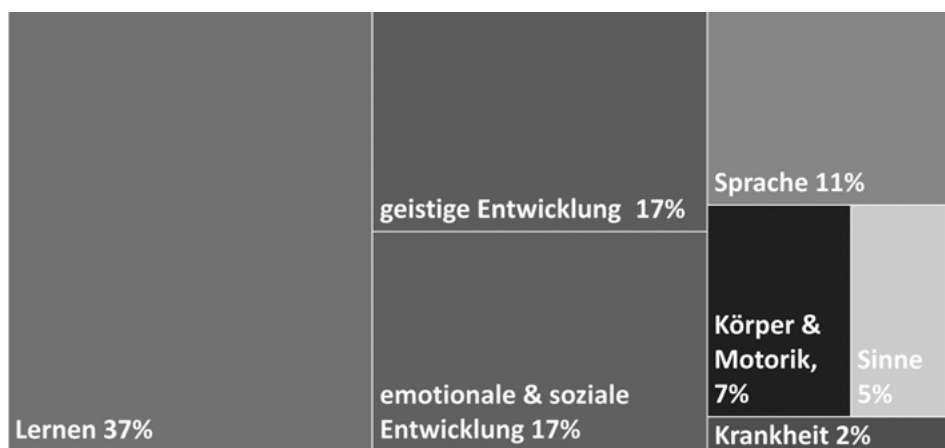


Abb. 1: Prozentuale Verteilung der Förderschwerpunkte an allgemeinbildenden Schulen (eigene Darstellung)

Für das duale System stehen solche Daten nicht zur Verfügung, da das Merkmal Behinderung in der Berufsbildungsstatistik nicht gesondert erfasst wird (vgl. BIBB 2019a, S. 87). Hinzu kommt der Sachstand, dass die zuschreibende Institution je nach Zielsetzung den Förderbedarf unterschiedlich bewertet. „So beruht die Feststellung einer Behinderung im Schul- und im Beschäftigungssystem auf unterschiedlichen Maßstäben“ (EULER/SEVERING 2014, S. 114). Ein im allgemeinbildenden Schulsystem identifizierter sonderpädagogischer Förderbedarf genügt beispielsweise nicht, um Leistungsbezü-

ge nach dem SGB III zu erhalten. Hierzu bedarf es einer neuen Begutachtung, z. B. durch die BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (vgl. BAETHGE 2016, S. 45; vgl. BACH 2018, S. 156).

Dieses Informationsdefizit kann als Manko bewertet werden, da von den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen erwartet wird, dass sie adäquat und sensibel auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schüler*innen eingehen. Sie sollen die eigenen Vorurteile wahrnehmen und abbauen, sich zielgerichtet fortbilden und die entsprechenden Rahmenbedingungen an ihrer Schule so inklusionsförderlich ausgestaltet werden, dass durch das Umfeld keine zusätzlichen Barrieren entstehen bzw. diese noch verstärkt werden. Damit dies geleistet werden kann, erscheint eine gezielte Vorbereitung notwendig, die durch fundierte Vorinformationen erfolgen kann. Demgegenüber steht die De-Segmentierungsthese, die davon ausgeht, dass eine Einordnung von Personen aufgrund individuellen Merkmalen zu Stigmatisierung und Benachteiligung führen kann (vgl. Kapitel 2.1.5).

2.1.3 Inklusion im „weiteren Sinn“

In politischen Aktionsplänen, Programmen und Initiativen steht überwiegend der enge Inklusionsbegriff im Vordergrund, obwohl in der wissenschaftlichen Fachliteratur für einen „weiten“ Inklusionsbegriff plädiert wird (vgl. RÜTZEL 2020, S. 38). Die deutsche UNESCO-Kommission proklamiert diesen und fordert (bezogen auf die berufliche Bildung) die Entwicklung eines möglichst flexiblen Berufsbildungssystems, das weitestgehend allen Bürgern*innen – und zwar ungeachtet ihrer individuellen Bedürfnisse, die aus Sachverhalten, wie Behinderung, Ausbildungsreife, Geschlecht, Migration, Krankheit, sozialer Herkunft, sexueller Orientierung etc., resultieren – eine Chance auf eine qualifizierende und qualitativ hochwertige Berufsausbildung im Regelsystem eröffnet (vgl. EULER 2016, S. 34, BACH/SCHAUB 2018, S. 39; ENGGRUBER/ULRICH 2016, S. 59; DUK 2014; ENGGRUBER 2019, S. 30; BURDA-ZOYKE 2018, S. 13; RÜTZEL 2020, S. 38).

Entscheidend hierbei ist auch, dass die UNESCO „die Ursachen für Lernschwierigkeiten und Behinderungen jedweder Art grundsätzlich in den institutionellen Bedingungen des jeweiligen Bildungssystems und nicht bei den einzelnen Lernenden [verortet]“ (ENGGRUBER 2020, S. 92). Der Grundansatz der mit dieser Sichtweise verbundenen De-Kategorisierungsthese besteht darin, die Zuordnung von Personen zu bestimmten Sonderkategorien, wie Behinderung etc., zu vermeiden, damit Stigmatisierung und Diskriminierung nicht auftreten (vgl. ENGGRUBER 2019, S. 31). Damit steht gleichzeitig mit der Idee der Inklusion im weiteren Sinne die Forderung nach einer Ausbildungsplatzgarantie für alle Ausbildungswilligen im Raum, „die aufgrund der institutionellen Verfasstheit der dualen Berufsausbildung darin behindert werden, die gewünschte Berufsausbildung zu absolvieren“ (ENGGRUBER 2019, S. 32). Damit wird der marktwirtschaftliche Zugang zur dualen Ausbildung infrage gestellt, denn die Ausbildungsbetriebe entscheiden und selektieren, mit wem sie einen Ausbildungsvertrag abschließen und damit auch über den Zugang zum dualen System.

2.1.4 Heterogenitätsbegriff im Lerngruppenkontext

Eine hohe Nähe zum Inklusionsbegriff im weiteren Sinn weist der Begriff der Heterogenität auf. Er stammt aus dem Griechischen und die Wortbedeutung lautet so viel wie „anders, abweichend“ (vgl. TRAUTMANN/WISCHER 2011, S. 38). Im pädagogischen Kontext ist mit Heterogenität die Verschiedenartigkeit der Merkmale der Individuen innerhalb einer Lerngruppe gemeint, die als lernrelevant eingestuft werden und die unterschiedliche pädagogisch-didaktische Maßnahmen erfordern, um ein intendiertes Lernziel zu erreichen (vgl. KEIMES/REXING 2016, S. 3; DÖBLER/ZINN 2018, S. 77). Letztendlich handelt es sich bei einer Heterogenitätsbeurteilung um eine räumlich und zeitlich begrenzte gruppenbezogene Zustandsbeschreibung, deren Ausprägung von einem Beobachter konstruiert und zugeschrieben wird (vgl. BYLINSKI 2020, S. 150).

Kritisiert wird in diesen Zusammenhang häufig, dass Lehrkräfte die vorherrschende Heterogenität eher als problematisch und weniger als chancenreich beurteilen. Sie gehen – so wird u. a. argumentiert – nicht adäquat auf die Vielfalt in ihrer Lerngruppe ein, sondern orientieren sich an der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Klasse und favorisieren ein vereinheitlichtes, gleichschrittiges Lernen (vgl. TRAUTMANN/WISCHER 2011, S. 105; HELMKE 2017, S. 263; BYLINSKI 2020, S. 150).

Mit der Idealvorstellung von Inklusion ist aktuell jedoch ein Perspektivenwechsel beabsichtigt. Es soll im pädagogischen Kontext nicht mehr von einer Normgruppe ausgegangen (vgl. RÜTZEL 2020, S. 40), sondern die Verschiedenheit der Lernenden z. B. im Hinblick auf ihre Fähigkeiten, Limitationen und Motive soll erkannt und mit individueller Förderung innerhalb der Regellerngruppe auf sie reagiert werden. Der Grundsatz hierbei lautet: Ungleiches ungleich behandeln und die Vielfalt als Chance und Ressource begreifen (vgl. BYLINSKI 2016, S. 2; HRK/KMK 2015, S. 2). Als zentrale lernrelevante Heterogenitätsfaktoren von beruflichen Lerngruppen werden u. a. auch a) kognitive Dispositionen, wie z. B. Intelligenz, Vorwissen, sprachliche und mathematische Basiskompetenzen, b) Determinanten, wie z. B. allgemeine und berufsbezogene Lernstrategien, c) motivationale und volitionale Dispositionen und d) Merkmale, wie Alter, Gesundheitszustand, Behinderung und Schulabschlüsse, benannt (vgl. DÖBLER/ZINN 2018, S. 78; NICKOLAUS et al. 2014, S. 81; KEIMES/REXING 2016, S. 6; NORWIG/PETSCH 2019, S. 12).

2.1.5 Pro- und Kontraargumente zur De-Kategorisierung

Das Problem der Kategorisierung und Zuordnung von Menschen zu bestimmten Gruppen ist, dass sich diese als stigmatisierend, diskriminierend und folglich zusätzlich benachteiligend auswirken können (vgl. ENGGRUBER 2019, S. 31; STEIN/KRANERT 2020, S. 12). Deshalb wird im Rahmen der De-Segmentierungsdebatte diskutiert, „inwieweit im Lichte der UN-BRK eine separierte Beschulung, Förderung bzw. Ausbildung von Menschen mit Behinderungen in „Sondereinrichtungen“ zulässig sind oder gemeinsames Lernen in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen in entsprechend instituti-

onell gestalteten Regelangeboten anzustreben ist“ (ENGGRUBER 2019, S. 31). Es stellt sich folglich im Zuge von Inklusion die Frage, inwieweit es dem Grundgedanken der Inklusion dient, Sonderberufsschulen, Berufsbildungswerke, Fachpraktikerberufe nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HWO (Handwerksordnung) und Werkstätten für Menschen mit Behinderungen abzuschaffen. (vgl. ENGGRUBER 2019, S. 31). Ebenso kritisch beurteilt wird eine dauerhafte äußere Differenzierung in Sonderklassen (vgl. GALILÄER 2015, S. 12). Die Hoffnung besteht darin, dass dann, wenn auf eine Kategorisierung verzichtet wird, auch eine Stigmatisierung verhindert wird, gemäß dem Leitspruch „Es ist normal, anders zu sein“. Doch es wird auch bezweifelt, dass durch eine radikale Desegmentierung dieses Ziel erreicht werden kann. „Die Frage besteht darin, ob durch Nichtbenennung ein Problem zum Verschwinden gebracht werden kann. Die Gefahr besteht bei dieser Debatte darin, dass durch den Wunsch, Stigmatisierungen vermeiden zu wollen, Probleme etwa durch dann fehlende (sonderpädagogische) Diagnostik nicht mehr erkannt werden können“ (STEIN/KRANERT 2020, S. 14). Die im Projekt Diversity VET – M. E. B. befragten Lehrkräfte an bautechnischen Regelberufsschulen sehen sich jedenfalls nur ansatzweise dazu in der Lage, sonderpädagogischen Förderbedarf bei ihren Schüler*innen ohne multiprofessionelle Teamarbeit zu diagnostizieren und eine entsprechende professionelle Förderung zu initiieren (vgl. BACH/SCHAUB 2021, S. 19 ff.). Die Expertise von Sonderpädagogen steht darüber hinaus an den Regelberufsschulen aktuell nicht im adäquaten Umfang zur Verfügung. STEIN/KRANERT merken zudem kritisch an, dass der personenbezogene Aspekt von Behinderung sich nicht wegdiskutieren lässt, auch nicht bei „intensiver Berücksichtigung der Umfeld- und Beobachterfaktoren“ (STEIN/KRANERT 2020, S. 13). Die Autoren sehen die Gefahr, dass eine wissenschaftlich fundierte sonderpädagogische Expertise zu unterschiedlichen Formen von Behinderung durch Inklusionsbestrebungen zukünftig verloren geht, da Sonderpädagogen ggf. nicht mehr zielgruppenspezifisch ausgebildet werden.

Vor dem Hintergrund dieser kontroversen Diskussion werden im Folgenden die Differenzkategorien Exklusion, Separation, Integration und Inklusion, hier bezogen auf das Duale System der beruflichen Bildung, diskutiert und, soweit es der Stand der Forschung zulässt, im Überblick statistisch fundiert. Eine aktuelle Verortung derselben erscheint notwendig, da die Analyse von EULER/SEVERING zu dem Thema schon einige Jahre zurückliegt und eine Fokussierung auf die gewerblich-technische Berufsbildung nicht stattfand (vgl. EULER/SEVERING 2014b, S. 114).

2.2 Begriffsklärung und aktuelle Ausprägung von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion in der beruflichen Bildung

Greifbar werden die Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion nur im systemischen Kontext. (vgl. RÜTZEL 2020, S. 39; DGFE 2017, S. 1; STEIN/KRANERT 2020, S. 12) Für das duale System wird diese Analyse nur bruchstückhaft gelingen, denn die Diagnostik von Behinderung in der beruflichen Bildung ebenso wie die verfügbaren Statistiken (Reha-Statistik, Schulstatistik, Statistik der Berufe für Menschen mit

Behinderung) gelten als uneinheitlich und lückenhaft. Darüber hinaus wird eine breite, fließende Grauzone zwischen den Einstufungen von Personen in „sozial benachteiligt“ und „behindert“ festgestellt (vgl. BAETHGE 2016, S. 48 ff.; vgl. BACH 2018, S. 156; EULER/SEVERING 2014b, S. 114), die dann je nach Einstufung der unterschiedlichen Gesetzessystematiken und Förderlogiken unterliegen. Trotz der nachvollziehbaren Argumente im Zuge der Desegmentierungsthese wird in diesem Beitrag die Position vertreten, dass eine Statistik über sonderpädagogischen Förderbedarf in der beruflichen Bildung grundlegend ist, um inklusionsförderliche Maßnahmen zu realisieren und einen IST-Zustand zu bilanzieren, diesen beurteilen und entsprechende Maßnahmen daraus ableiten zu können. Zunächst wird auf den Begriff der Exklusion eingegangen.

2.2.1 Exklusion in der beruflichen Bildung

Exklusion bedeutet vollständiger Ausschluss aus dem Berufsbildungssystem ohne alternative berufliche Bildungs- und Beschäftigungsoptionen (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 129). Ein Beispiel hierfür ist, wenn jemand aufgrund mehrfacher Behinderung und starker Krankheit gar nicht dazu in der Lage ist, bestehende Angebote der beruflichen Bildung wahrzunehmen, oder wenn z. B. nicht genügend Plätze in Werkstätten für behinderte Menschen zur Verfügung stehen (siehe Abbildung 2).

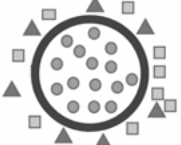
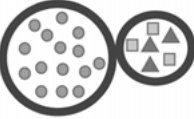
Formen gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderung	Erklärung	Beispiel berufliche Bildung
Exklusion 	Ausschluss aus sämtlichen beruflichen Bildungsgängen d.h. Duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem etc. ohne alternative Bildungsoptionen.	Aufgrund von Krankheit oder Behinderung ist eine Person nicht in der Lage bestehende berufliche Bildungsangebote wahrzunehmen bzw. es gibt keine passenden beruflichen Bildungsangebote.
Separation 	Aussonderung von Schulabgängern oder Absolventen des allgemeinbildenden Systems von vollqualifizierender Ausbildung (z.B. duales System, Schulberufssystem) aufgrund bestimmter Merkmale mit lediglich teilqualifizierenden Bildungsoptionen.	Beschäftigung in Werkstätten für behinderte Menschen ohne spezifische Ausbildungsmöglichkeiten. Warteschleifen in Teilbereichen des Übergangssystems.

Abb. 2: Differenzkategorien Exklusion und Separation in der beruflichen Bildung (eigene Darstellung, angelehnt an EULER/SEVERING 2014, S. 129)

2.2.2 Separation in der beruflichen Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)

Separation hingegen beschreibt den Sachverhalt, dass bestehende Berufsbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb des 1. Arbeitsmarktes bzw. außerhalb einer vollqualifizierenden Ausbildung, z. B. in WfbM, zu einer Aussonderung von Menschen

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

aufgrund bestimmter Merkmale vom Regelsystem führen (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 129). Die Separierung in WfbM erfolgt beispielsweise dann (siehe Abbildung 2), wenn Jugendliche mit einem geringen kognitiven, körperlichen oder geistigen Leistungsvermögen zum aktuellen Zeitpunkt nicht dazu in der Lage sind, den beruflichen Anforderungen am ersten Arbeitsmarkt gerecht zu werden (vgl. BIBB 2017, S. 84). Durch individuelle Förderung soll die Leistungsfähigkeit der behinderten Menschen bestmöglich begünstigt werden, um ihnen ggf. den Übertritt in den ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen (vgl. KOHL/PFEIFFER 2018, S. 9). Überwiegend Menschen mit einer geistigen Behinderung werden direkt von der Förderschule in die WfbM überführt. Insgesamt gibt es 2017 in Deutschland 681 WfbM, welche sich über das gesamte Bundesgebiet verteilen und insgesamt 310.000 Menschen mit Behinderung beschäftigen. Etwa 75,5 Prozent von diesen sind geistig, 21 Prozent psychisch und 3,5 Prozent körperlich beeinträchtigt (vgl. BAG WFBM 2017, S. 33 ff). In den WfbM werden berufliche Teilqualifizierungen – die curricular nicht bundeseinheitlich geregelt sind – im Umfang von maximal 24 Monaten auf der Grundlage anerkannter Ausbildungsberufe, Eignungsdiagnostik und Berufsvorbereitung angeboten. Im Zuge der Inklusionsdebatte und des Bundesteilhabegesetzes von 2017 geraten die WfbM unter Reformdruck. Es wird kritisiert, dass die Werkstattmitarbeiter*innen mit Behinderung keinen gesetzlichen Mindestlohn erhalten (vgl. GILLEN/WENDE 2017, S. 10). Darüber hinaus wird von den WfbM gefordert, die Werkstattbeschäftigten stärker in den 1. Arbeitsmarkt bzw. in reguläre Ausbildung zu vermitteln, bundesweite curriculare Bildungsstandards zu erarbeiten und die Arbeits- und Bildungsangebote stärker an die individuellen Wünsche und Bedürfnisse der Werkstattbeschäftigten anzupassen (vgl. BAG WFBM 2017, S. 8 f.). Die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit sollen insgesamt stärker gewährleistet werden (vgl. BIBB 2019a, S. 87).

2.2.3 Separation in der beruflichen Bildung im Übergangssektor

Ebenfalls als separierend kann das berufliche Übergangssystem bewertet werden. Denn unter dem Begriff „Übergangssystem“ werden teilqualifizierende, häufig einjährige Bildungsangebote (z. B. BGJ, BVJ, Berufseinstiegsklassen, einjährige Berufsfachschule etc.) und eine Vielfalt an landesspezifischen Maßnahmen/Förderprogrammen zusammengefasst, die berufsvorbereitend sind und/oder darauf abzielen, einen allgemeinbildenden Schulabschluss an berufsbildenden Schulen nachzuholen (vgl. BIBB 2019a, S. 11). Was fehlt, sind eine klare Systematik, Transparenz und Abstimmung der Angebote. Deklariert werden die Bildungsangebote im Übergangssystem als „Förderdschungel“ oder „Flickenteppich“ (WEISS 2015, S. 9; ENGGRUBER 2019, S. 37). Der Übergangssektor fungiert überwiegend als ein Sammelbecken für Jugendliche, die es z. B. aufgrund diverser Benachteiligung, fehlendem Schulabschluss, Flucht, sonderpädagogischem Förderbedarf etc., nicht geschafft haben, in vollqualifizierende Berufsausbildungsgänge überzutreten (vgl. WEISS 2015, S. 10). So sind die Neuzugänge im Jahr 2017 etwa zu 29 Prozent ohne Abschluss, bei 13 Prozent sind die Abschlüsse unklar (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 131).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

In Kritik steht das Übergangssystem als Warteschleife, als Reproduktionskreislauf von sozialer Ungleichheit, da empirische Studien darauf hinweisen, dass die dort erworbenen Teilqualifikationen häufig nicht auf vollqualifizierende Ausbildungen anerkannt werden. Darüber hinaus erfolgen die Kompetenzentwicklung, die Berufsorientierung und der Erwerb von allgemeinbildenden Schulabschlüssen nicht im gewünschten Umfang und die Chancen von Jugendlichen auf eine Regelausbildung sinken mit zunehmendem Verbleib im Übergangssystem eher, als dass sie ansteigen (vgl. NICKOLAUS et al. 2018, S. 13 f.; RAHN et al. 2017, S. 606 f.; RAHN et al. 2015; BEHRENT et al. 2017; GILLEN/WENDE 2017, S. 15). Ausgenommen von dieser Negativbilanz und der Einstufung nach als separierend zu bewerten sind die einer vollqualifizierenden Berufsausbildung vorgeschalteten schulischen Ausbildungsjahre (vgl. WEISS 2015, S. 12). So wird z. B. in den Bundesländern Baden-Württemberg und Niedersachsen die Berufsfachschule Bautechnik standardmäßig als erstes Ausbildungsjahr von der zuständigen Stelle auf die Ausbildungszeit im Bauwesen angerechnet (vgl. SOKA-BAU 2017, S. 1).

2.2.4 Integration in der beruflichen Bildung in Fachpraktiker*innenberufen

Während Exklusion und Separation im wissenschaftlichen Diskurs überwiegend negativ bewertet werden, sind Integration und Inklusion überwiegend positiv konnotiert.

Formen gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderung	Erklärung	Beispiel berufliche Bildung
Integration 	Einbindung ins System, jedoch als Sonderweg	Fachpraktiker*innenausbildung nach § 66 BBiG/§ 42m HwO an Berufsbildungswerken
Inklusion 	Zugehörigkeit aller Menschen, Systemanpassung an individuelle Voraussetzungen	- Fachpraktiker*innenausbildung nach § 66 BBiG/§ 42m HwO in regulären Betrieben & an Regelberufsschulen - Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach BBiG/HwO

Abb. 3: Differenzkategorien Integration und Inklusion in der beruflichen Bildung (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 129)

Integration bedeutet, dass Schüler*innen mit Behinderung ins System im Rahmen eines Sonderwegs aufgenommen werden (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 129; BACH/SCHAUB 2018, S. 42), um durch individuelle Förderung dazu in die Lage versetzt zu werden, sich dem bestehenden System weitestgehend anzupassen (siehe Abbildung 3). Für die berufliche Bildung wird dementsprechend die Fachpraktikerausbildung nach §§ 66 BBiG/§ 42 HwO, d. h. Behindertenberufe, als integrativ klassifiziert. Wenn Jugendliche aufgrund von Art und Schwere ihrer Behinderung nicht dazu in der Lage sind, eine vollqualifizierende Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren, sind die zuständigen

Stellen (Kammern) nach § 66 BBiG/§ 42 m HwO dazu angehalten, Ausbildungsregelungen auf Basis der Ausbildungsordnungen anerkannter Ausbildungsberufe zu treffen, die theoriegemindert sind (vgl. ZÖLLER et al. 2016, S. 9; BIBB 2019a, S. 87). Die Ausbildung in Fachpraktikerberufen kann sowohl dual-betrieblich an Regelberufsschulen als auch außerbetrieblich, z. B. an Berufsbildungswerken, oder in Mischformen erfolgen.

Ein Problembereich hierbei stellt dar, dass es aufgrund der Zuständigkeit der Kammern eine große Vielfalt an unterschiedlichen Fachpraktiker*innenberufen gibt: Aktuell sind 272 Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42 m HwO durch die jeweils zuständigen Stellen in den unterschiedlichen Kammerbezirken in Deutschland erlassen worden. Sie haben häufig ähnliche Bezeichnungen, z. B. Hochbauwerker/-in, Fachpraktiker/-in im Hochbau etc., oder sogar gleiche Bezeichnungen für unterschiedliche Ausbildungsregelungen und sind jedoch nur für ein geringes Spektrum an Kammerbezirken gültig, also regional beschränkt (vgl. BIBB 2019b, S. 258–292).

Es liegen lediglich elf bundeseinheitliche Beschlüsse zur Ausgestaltung der Fachpraktikerberufe vor (z. B. Fachpraktiker/in für Holzverarbeitung) (vgl. BIBB 2017, S. 6). Deshalb fehlt es an dieser Stelle aktuell häufig noch an Transparenz und Orientierung für alle Beteiligten. Zöller weist jedoch darauf hin, dass die Anzahl an Abschlüssen nach bundeseinheitlichen Regelungen steigt und die Abschlüsse nach individueller Kammerregelung dementsprechend zurückgehen (vgl. ZÖLLER et al. 2016, S. 4).

2018 wurden bundesweit 7.668 neue Ausbildungsverträge nach § 66BBiG bzw. § 42 HwO abgeschlossen. Damit liegt der Anteil der Fachpraktikerausbildungsverträge bei marginalen 1,4 Prozent, bezogen auf alle Ausbildungsverträge nach BBiG/HwO.

66 Prozent dieser Ausbildungsverhältnisse nach § 66BBiG bzw. § 42 HwO sind überwiegend öffentlich, 33 Prozent betrieblich finanziert. 80 Prozent der Ausbildungsanfänger*innen waren Personen mit einer Behinderung, die restlichen 20 Prozent waren Personen, die entweder als sozial benachteiligt eingestuft wurden, ihre Ausbildung abgebrochen haben oder in einem Sonderprogramm gefördert wurden (vgl. BIBB 2019a, S. 46). So zeigt sich, dass die Fachpraktiker*innenausbildung nicht nur an Berufsbildungswerken stattfindet, sondern auch in regulären Ausbildungsbetrieben und Regelberufsschulen. Die Ausbildungsbetriebe benötigen dafür eine reha- und sonderpädagogische Zusatzqualifikation der Ausbilder*innen (ReZa), damit sie in § 66 Berufen ausbilden können. Diskutabel erscheint es folglich, ob eine Fachpraktiker*innenausbildung dann als inklusiv bewertet werden kann, wenn sie z. B. in einem regulären Ausbildungsbetrieb und in einer Regelberufsschule durchgeführt wird, oder ob noch weitere Voraussetzungen für eine solche Beurteilung erfüllt sein müssen. Die Übergänge von der Integration zur Inklusion erscheinen in diesem Zusammenhang je nach Umsetzung fließend. Hinzu kommt, dass sich die Berufsbildungswerke immer stärker nach außen hin öffnen und stärker mit Regelberufsschulen und Ausbildungsbetrieben kooperieren. In qualitativer Hinsicht stellt sich die Fachpraktiker*innenausbildung in den gewerblich-technischen Berufen deshalb als erfolgreich dar, da gute Vermittlungsquoten in den 1. Arbeitsmarkt publiziert werden (siehe Abb. 4).

So belegt die hauseigene Statistik der Arbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke durchschnittliche Vermittlungsquoten der Fachpraktikerberufsabsolventen



Abb. 4: Vermittlungsquote in ausgewählten Ausbildungsberufen zum/zur Fachpraktiker/in (vgl. BAG BBW 2016, S. 64; Bach/Schaub 2018, S. 43)

in den 1. Arbeitsmarkt von knapp 58 Prozent (erhoben ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung). Bei einzelnen gewerblich-technischen bzw. bautechnisch orientierten Fachpraktiker*innenberufen liegt diese Erfolgsquote noch deutlich über dem Durchschnitt zwischen 59–77 Prozent (siehe Abbildung 4) (vgl. BAG BBW 2016, S. 64). Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017 bestätigt diese positive Bilanz für gewerblich-technische Berufe (vgl. BIBB 2017, S. 86).

2.2.5 Inklusion ins duale System

Inklusion im weiteren Sinne bedeutet, dass allen Jugendlichen ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen der Eintritt ins reguläre Berufsbildungssystem und damit der Zugang zu einer qualitativ hochwertigen und chancenreichen Berufsausbildung ermöglicht werden soll (vgl. ENGGRUBER 2019, S. 29 ff.; DRIEBE et al. 2018, S. 396; EULER 2016, S. 29). Inklusion bedeutet im Gegensatz zur Integration, dass sich das System an die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Auszubildenden anpasst und nicht umgekehrt. Instrumente für eine Weiterentwicklung einer inklusiven Berufsausbildung im Dualen System stehen einige zur Verfügung. Zu nennen wären z. B. der Nachteilsausgleich nach § 65 BBiG bzw. § 42 HwO, wie z. B. die Zulassung von Hilfsmitteln, oder die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter, z. B. von Gebärdendolmetschern, ausbildungsbegleitenden Hilfen, oder von Instrumenten aus der Sozialgesetzgebung, wie z. B. von assistierter oder verzahnter Berufsausbildung, Berufseinstiegsbegleitung, Jugendsozialarbeit, Teilzeitberufsausbildung usw. (vgl. ZÖLLER et al. 2016, S. 9; ENGGRUBER 2019, S. 34; NUGLISCH 2015, S. 24; MACHEREY/MIDDENDORF 2019, S. 23). Quantitativ gesehen, werden diese Instrumente jedoch noch nicht flächendeckend genutzt. Ausbildungsbegleitende Hilfen nahmen 2017 rund 40.000 Personen und eine Assistierte Ausbildung 9.118 in Anspruch (vgl. BIBB 2019a, S. 281). Der Grad von Inklusion im „engeren

Sinn“ kann im dualen System nicht beziffert werden, da das personenbezogene Merkmal von Behinderung bzw. der sonderpädagogische Förderbedarf von Auszubildenden nicht in der Berufsbildungsstatistik erfasst wird. Wie eingangs schon andiskutiert, erscheint hier eine entsprechende Statistik notwendig, um auch die Ausbildungs-, Personal- und Fortbildungsplanung an den Regelberufsschulen und auch die universitäre Lehrer*innenbildung bedarfsorientiert planen, durchführen und evaluieren zu können (vgl. BAETHGE 2016, S. 55). Es ist jedoch laut Schätzung durch Euler von sehr geringen Übertrittsquoten (unter 10 Prozent) aller Schulabsolvent*innen/-abgänger*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vom allgemeinen Schulsystem ins duale System auszugehen (vgl. EULER 2016). MÜNK verweist jedoch in diesem Zusammenhang auf eine Ausbildungsbeteiligungsquote von über 61 Prozent eines Altersjahrgangs im dualen System, obwohl ein nicht unerheblicher Anteil der Jugendlichen defizitäre Eingangsvoraussetzungen mitbringen. „Dies ist eine Integrationsleistung sondergleichen“ (MÜNK 2020, S. 165), vor allem vor dem Hintergrund der steigenden Qualifikationsanforderungen im Erwerbsleben.

2.3 Zwischenfazit zur Inklusion im dualen System

In diesem Beitrag wird ein weiterer Inklusionsbegriff favorisiert, dieser schließt neben diversen individuellen Merkmalen, wie Geschlecht, sozialer Herkunft, Bildungsabschluss, Sprache etc., auch Personen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. einer diagnostizierten Behinderung mit ein. Wenn im Beitrag folglich bestimmte Behinderungsformen im Detail diskutiert werden, liegt der Diskussion dennoch der weite Inklusionsbegriff zugrunde. Ebenso werden auch folgend relationale Aspekte beachtet, die ggf. ursächlich sind für eine Benachteiligung bzw. diese noch verstärken können.

Die teilweise ideologisch geführten menschenrechts- und demokratieorientierten Debatten um die Inklusion (vgl. RÜTZEL 2020, S. 40 f.; STEIN/KRANERT 2020, S. 11) sind nicht Gegenstand dieses Beitrags. Vielmehr geht es um Systementwicklung, Lehrer*innenprofessionalisierung und didaktisch-methodische Schwerpunkte. Es stellt sich die Frage, was die Inklusion für die Berufsbildung im Bauwesen bedeuten kann bzw. welcher Sachstand dazu vorliegt. Darauf aufbauend, kann reflektiert werden, welche Problem- und Verbesserungsbereiche es gibt.

Zu beachten gilt es aktuell, dass durch die enge Anbindung an das Beschäftigungssystem für die berufliche Bildung eine andere Systemlogik gilt als für die allgemeine Bildung. Es gibt in jedem Beruf klar definierte und spezifische Qualifikationsanforderungen und vom Schulsystem unabhängige Rechtskreise, wie das Berufsbildungsgesetz oder die Sozialgesetzbücher. In diesen Gesetztestexten wird die Inklusion nicht dezidiert für das duale System festgeschrieben. Letztendlich entscheiden die Ausbildungsbetriebe über den Eintritt von Jugendlichen in eine duale Berufsausbildung. Statt einer inklusiven Förderung von Jugendlichen hat sich seit den 1960er Jahren mit dem Übergangssystem, den WfbM und der Fachpraktiker*innenausbildung eine eher separierende, ggf. integrierende Förderlandschaft in der beruflichen Bildung etabliert (vgl. MÜNK 2020, S. 164 f.). Die

Fachpraktiker*innenausbildung (vgl. ENGRUBER 2019, S. 31; GALILÄER 2015, S. 12; § 64 BBiG/ § 42 HwO) lässt jedoch aufgrund der Statistik zu den Übertrittsquoten in den ersten Arbeitsmarkt eine tendenziell positive Bilanzierung zu, wobei regelmäßige und valide Daten dazu erhoben werden müssten. Eine zeitnahe Abschaffung, z. B. von Berufsbildungswerken oder den Fachpraktiker*innenberufen nach 66 BBiG bzw. § 42 HwO oder auch den WfbM (vgl. ENGRUBER 2019, S. 31), erscheint aktuell noch nicht als zielführend zur Realisierung von mehr Chancengleichheit, Qualität und Teilhabe, da in den Regelberufsschulen, Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Bildungsstätten noch keine tragfähigen Konzepte zur Umsetzung von Inklusion flächendeckend etabliert worden sind (vgl. DRIEBE et al. 2018; S. 394, BACH/SCHAUB 2018; HINZ 2019, S. 7) und die Ausbildungsqualität im dualen System für alle Auszubildenden teilweise als defizitär einzustufen ist und in bestimmten Berufen auch ein nicht unerheblicher Anteil an Auszubildenden ihre Ausbildung abbricht bzw. an der Kammerprüfung scheitert (vgl. EBBINGHAUS et al. 2010; MACHEREY/MIDDENDORF 2019, S. 22–23; siehe Kapitel 3.2.1.). Die verfügbaren inklusionsbezogenen Unterstützungsangebote und Reformstrategien (z. B. Assistierte Ausbildung, Jugendberufsagenturen, Ausbildungsbausteine, Teilzeitberufsausbildung etc.) erscheinen vielversprechend (vgl. z. B. BIBB 2019a, S. 87; GOTH et al. 2018; GOTH/SEVERING 2015; EULER/SEVERING 2014, S. 120; ENGRUBER 2019, S. 34). Als Herausforderung bleibt, die erfolgreichen Maßnahmen auszuweiten und flächendeckend umzusetzen und eine Statistik einzuführen, die es ermöglicht, den Erfolg bzw. den Grad von Inklusion im engen und im weiten Sinn zu beurteilen. Eine zentrale Antinomie zur Inklusion im dualen System besteht zum einen in dem Anspruch, Personen mit beeinträchtigenden Merkmalen nicht mehr zu kategorisieren und der Gefahr einer Stigmatisierung auszusetzen, und zum anderen in der Notwendigkeit, bei bestimmten Beeinträchtigungen eine Diagnose zu stellen, die dann professionelle Förderungen und die Etablierung notwendiger Unterstützung und den Ausbildungserfolg im schulisch-betrieblichen Kontext der Berufsausbildung ggf. erst ermöglicht. MÜNK stuft die Benennung bestimmter Zielgruppen von Inklusion als „contra dictio in adiecto“ ein, d. h. als Widerspruch in sich (vgl. MÜNK 2020, S. 169). Dem steht auch die Notwendigkeit einer statistisch fundierten Berufsbildungsplanung gegenüber.

3 Domänenspezifischer Überblick zur Heterogenität und inklusionsrelevanten Strukturen in der bautechnischen Berufsbildung

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick zum Sachstand von Inklusion im weiteren Sinn bzw. zur vorherrschenden Heterogenität in der bautechnischen Berufsbildung im dualen System zu gewinnen. Erkenntnisleitendes Interesse dabei ist, die Rahmenbedingungen im Umgang mit Heterogenität und Inklusion für Lehrkräfte der beruflichen Bautechnik zu identifizieren. Eine zuvor durchgeführte Verortung zur Inklusion in der beruflichen Bildung erschien deshalb zielführend, da es die aufschlussreichen statistischen Analysen von EULER/SEVERING (vgl. EULER/SEVERING 2014) vor dem Hintergrund des Stands der Forschung zu aktualisieren galt. Darüber hinaus kann nun die

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

Verortung für die bautechnische Berufsbildung vor dem in Kapitel 2 aufgezeigten theoretischen Hintergrund und der entsprechenden Positionierung erfolgen.

Da berufliche Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrerbildung berufliche Fachrichtungen als Erstfach studieren, wird in Kapitel 3.1 zunächst aufgezeigt, welche Ausbildungsberufe im dualen System der beruflichen Fachrichtung Bautechnik zuzuordnen sind und welche davon in quantitativer Hinsicht insbesondere zu berücksichtigen sind. Die 13 am stärksten besetzten Bauberufe bilden dann die Basis für die in Kapitel 3.2. verortete statistische Beurteilung der vorliegenden Heterogenität von Auszubildenden in der bautechnischen Berufsbildung. Diese erfolgt soweit es die Bildungsberichterstattung und der Forschungsstand zulassen. In Kapitel 3.3 werden dann abschließend ausgewählte inklusionsrelevante Rahmenbedingungen in der bautechnischen Berufsbildung in den Blick genommen. Hier greift auch die relationale Perspektive von Inklusion, welche die Strukturen offenlegt, die die Inklusion bestimmter Gruppen behindern könnten bzw. die Aufschluss darüber geben, was Lehrkräfte in der bautechnischen Berufsbildung im Rahmen ihrer inklusionsbezogenen Bedingungsfeldanalyse in den Blick nehmen müssen.

3.1 Zuordnung von Ausbildungsberufen zur beruflichen Fachrichtung Bautechnik

3.1.1 Berufliche Fachrichtung Bautechnik – Bedeutung und Zuordnungsprobleme

Die berufliche Fachrichtung Bautechnik ist das Erstfach in der akademischen Ausbildung von Lehrkräften, die später in bautechnischen Ausbildungsberufen an beruflichen Schulen unterrichten möchten (vgl. HERKNER/PAHL 2011, S. 66). Geregelt sind die beruflichen Fachrichtungen in der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ (KMK 2018, S.5). In der Version von 1995 war noch festgelegt, dass die benannten beruflichen Fachrichtungen sich an den Berufsfeldern orientieren sollen, wie sie in der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung (BGJAnrV) von 1978 aufgelistet sind (vgl. MEYSER 2010, S. 403). Die BGJAnrV ist jedoch seit Juni 2006 außer Kraft gesetzt und dementsprechend fehlen seit 2007 in den KMK-Richtlinien für das berufliche Lehramt dieser Bezug und die eindeutige Klarheit darüber, welche Bandbreite an Ausbildungsberufen von den Lehrkräften mit der beruflichen Fachrichtung Bautechnik potenziell zu unterrichten sind. Eine eindeutige Zuordnung von beruflichen Fachrichtungen zu einer Gruppe von verwandten Ausbildungsberufen ist auch deshalb kompliziert, da die Zuordnungskriterien variieren, z. B. Materialbezug (Holztechnik) versus Arbeitsortbezug (Bautechnik), und die Tätigkeiten von bautechnischen Facharbeiter*innen eine große Bandbreite aufweisen, wie z. B. Hochbau, Tiefbau, Ausbau inklusive Planung, Vermessung, Gebäudetechnik, Geräteführer etc. (vgl. KUHLMAYER/UHE 2010, S. 375 f.). In diesem Zusammenhang besteht ein großer Interpretationsspielraum, welche vor- und nachgelagerten Arbeiten noch als bautechnisch zu charakterisieren sind. So existieren z. B. eine sehr große Nähe und fließende Über-

gänge der beruflichen Fachrichtungen a) Bautechnik, b) Holztechnik und c) Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik zueinander (vgl. MEYSER 2018, S. 195; KUHLMIEIER/UHE 2010, S. 383). Vor 1995 gab es nur die berufliche Fachrichtung Bautechnik und die beiden anderen Fachrichtungen wurden erst mit der KMK-Rahmenvereinbarung für das berufliche Lehramt von 1995 aus der Fachrichtung Bautechnik heraus ausdifferenziert (vgl. HERKNER 2010, S. 54).

3.1.2 Klassifikation der Berufe von 2010 als Orientierungsrahmen für die Zuordnung von Ausbildungsberufen zu einer beruflichen Fachrichtung

Eine größere Klarheit bei der Zuordnung von Ausbildungsberufen zu einer beruflichen Fachrichtung besteht, seitdem die Klassifikation der Berufe (KldB) der Bundesagentur für Arbeit (BA) von 2010 deutschlandweit einheitlich für die amtliche Statistik eingeführt wurde (vgl. BA 2011, S. 16) und damit die unterschiedlichen Klassifikationssysteme ablöste (vgl. KUHLMIEIER/UHE 2010, S. 376). Das Bundesinstitut für Berufsbildung bedient sich der KldB 10 z. B. für die Erstellung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2019a, S. 9) und des jährlichen Berufsbildungsberichts. In der KldB zehn sind zehn Berufsbereiche aufgeführt, die sich in Berufsgruppen, Berufsuntergruppen und Berufsgattungen (vgl. BA 2011, S. 66) unterteilen. Die Berufsbereiche fassen Berufe zusammen, „die sich durch ähnliche Tätigkeiten und Ausbildungsinhalte auszeichnen oder vergleichbare Fähigkeiten und Interessen voraussetzen“ (BA 2016, S. 8). Der Begriff Berufsfeld findet in der KldB keine Verwendung. KUHLMIEIER/UHE stellen insbesondere Berufe zur Planung, Vermessung, Errichtung, Ausstattung und Gestaltung von Bauwerken, deren Bearbeitung für den dafür notwendigen Rohstofftransport als zentral für die berufliche Fachrichtung Bautechnik heraus (vgl. KUHLMIEIER/UHE 2010, S. 376). Dementsprechend finden sich die für die berufliche Fachrichtung Bautechnik relevanten Berufe fast ausschließlich in den Berufsbereichen „3 Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik“ und „2 Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“ wieder (vgl. BA 2016, S. 8; BA 2011, S. 17). Baurelevante Berufe, die traditionell den beruflichen Fachrichtungen Holztechnik (z. B. Tischler/-in) bzw. Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik (Maler/-in- und Lackierer/-in, Parkettleger/-in) zugeordnet werden (vgl. MERSCH 2010, S. 392; MEYSER 2010, S. 405), werden in der folgenden Statistik nicht berücksichtigt, ebenso wenig wie baurelevante versorgungs- oder elektrotechnische Berufe, die traditionell der beruflichen Fachrichtung Metall- und Elektrotechnik zugeordnet werden (vgl. SCHÜTTE 2010, S. 450; JENEWEIN 2010, S. 426; SCHAUB/BACH 2018, S. 54).



3.1.3 Ausbildungsberufe innerhalb der Stufenausbildung

Unstrittig der beruflichen Fachrichtung Bautechnik zugeordnet sind die Ausbildungsberufe der Stufenausbildung, diese finden sich im Berufsbereich 3 der KldB 10 wieder und sind durch die Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (vgl. BAUWIAUSBV 1999) festgelegt.

Bauberufe mit gemeinsamen Ausbildungsinhalten & Ausbildungszahlen (Stand 2018)															
N=8.535	N=1.512	N=75	N=51	N=8.367	N=1.050	N=2.424	N=117	N=192	N=459	N=3.930	N=606	N=282	N=114	N=90	N=744
Maurer/-in	Beton- und Stahlbetonbauer/in	Bauwerksmechaniker/in f. Abbruch & Betonreparaturtechnik	Feuerungs- und Schornsteinbauer/in	Zimmerer/-in	Stuckateur/-in	Fleisen-, Platten- und Mosaikleger/in	Estrichleger/-in	Wärme-, Kälte- und Schallschutzisolierer/in	Trockenbaumonteur/in	Straßenbauer/-in	Rohrleitungsbauer/-in	Kanalbauer/-in	Brunnenbauer/-in	Spezialtiefbauer/-in	Gleisbauer/-in
Ende 2. Ausbildungsjahr															
Hochbaufacharbeiter/-in				Ausbaufacharbeiter/-in						Tiefbaufacharbeiter/-in					
Auszubildende 2018: N=2.058				Auszubildende 2018: N=1.110						Auszubildende 2018: N=3.162					
Schwerpunkte				Schwerpunkte						Schwerpunkte					
Maurerarbeiten	Beton- und Stahlbetonarbeiten	Feuerungs- und Schornsteinbauarbeiten		Zimmerarbeiten	Stuckateurarbeiten	Fleisen-, Platten- und Mosaikarbeiten	Estricharbeiten	Wärme-, Kälte- und Schallschutzarbeiten	Trockenbauarbeiten	Straßenbauarbeiten	Rohrleitungsbauarbeiten	Kanalbauarbeiten	Brunnenbau- und Spezialtiefbauarbeiten		Gleisbauarbeiten
Ende 1. Ausbildungsjahr															
						berufsbezogene Vertiefung									
gleichlautende Ausbildungsinhalte für alle Berufe															
Bereich Hochbau				Bereich Ausbau						Bereich Tiefbau					

Abb. 5: Ausbildungsberufe der Bauwirtschaft innerhalb der Stufenausbildung mit Auszubildendenzahlen (Stand 2018)(ergänzte Darstellung, vgl. BA 2016, S. 13).

Die Stufenausbildung umfasst insgesamt 19 Ausbildungsberufe (siehe Abbildung 5), wobei die erste Stufe nach zweijähriger Ausbildung mit einem der drei Berufe Hochbaufacharbeiter/-in, Ausbaufacharbeiter/-in oder Tiefbaufacharbeiter/-in abschließt (vgl. KUHLMEIER/UHE 2010, S. 377). Die zweite Stufe schließt dann in Abhängigkeit von dem gewählten Bereich mit einem von 16 möglichen dreijährigen Facharbeiterberufen ab, z. B. Maurer/-in (Bereich Hochbau), Zimmer/-in (Bereich Ausbau) oder Straßenbauer/-in (Bereich Tiefbau) (vgl. BA 2016, S. 12). Die Berufsbildungsstatistik weist nach, dass sich im Jahr 2018 insgesamt 34 878 Auszubildende in der Stufenausbildung der Bauwirtschaft befanden (vgl. BiBB Datensystem Auszubildende (DAZUBI), eigene Berechnung). Curricular ist es im Hinblick auf die Inklusion in der Berufsbildung im Bauwesen von besonderer Bedeutung, dass es die Möglichkeit gibt, nach zwei Jahren bereits einen Abschluss zum/zur Hochbaufacharbeiter/-in, Ausbaufacharbeiter/-

Berufe der Bauwirtschaft außerhalb der Stufenausbildung BHG 31: Bauplanungs-, Architektur- u. Vermessungsber.		Anzahl Azubis 2018
31132	Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik	90
31142	Fachkraft für Wasservirtschaft	9
31212	Vermessungstechniker/in	2.238
31222	Geomatiker/in	504
BHG 32: Hoch- u. Tiefbauberufe		
32142	Dachdecker/in – (alle Fachrichtungen)	6.990
32152	Fassadenmonteur/in	18
32162	Gerüstbauer/in	810
32222	Asphaltbauer/in	39
32262	Wasserbauer/in	348
BHG 33: (Innen-)Ausbauberufe		
33232	Bauwerksabdichter/in	75
33242	Fachkraft für Holz- und Bautenschutzarbeiten	27
33242	Holz- und Bautenschützer/in (Bautenschutz, Holzschutz)	99
33302	Trockenbaumonteur/in	459
33312	Industrie-Isolierer/in, Isolierfacharbeiter/in	129
33322	Bootsbauer/in	480
33342	Glaser/in (alle Fachrichtungen)	1.053
BHG 34: Gebäude- und versorgungstechnische Berufe		
34222	Ofen und Luftheizungsbauer/in	255
BHG 27: Tech. Forschungs-, Entwicklungs-, Konstruktions- u. Produktionssteuerungsb.		
27212	Bauzeichner/in	6.693
BHG 21: Rohstoffgewinnung u. -aufbereitung, Glas- u. Keramikherstellung		
21212	Naturwerksteinmechaniker/in (Maschinenb./Schleiftechnik)	141
21222	Betonfertigteilbauer/in	189
21222	Verfahrensmechaniker/in in der Steine- und Erdenindustrie	366
21312	Steinmetz/in und Steinbildhauer/in (Steinmetzarbeiten)	654
BHG 41: Mathematik-, Biologie-, Chemie- und Physikberufe		
41432	Baustoffprüfer/in	594
BHG 52: Führer/innen von Fahrzeug- und Transportgeräten		
52522	Baugeräteführer/in	1.308
Gesamtanzahl der Auszubildenden in den anerkannten bautechnischen Ausbildungsberufen außerhalb der Stufenausbildung		23.586

Abb. 6: Ausbildungsberufe der Bauwirtschaft außerhalb der Stufenausbildung mit Auszubildendenzahlen (Stand 2018) (Eigene Darstellung).

in oder Tiefbaufacharbeiter/in zu absolvieren bzw. von vornherein einen zweijährigen Ausbildungsvertrag in diesen Berufen abzuschließen. Die Anzahl der Ausbildungsverträge lag 2018 in diesen zweijährigen Berufen innerhalb der Stufenausbildung bei 6330 (siehe Abbildung 5). Falls Auszubildende mit dreijährigen Ausbildungsverträgen in den Bauberufen sich zwischenzeitlich nicht dazu in der Lage sehen, diese komplett zu absolvieren, steht ihnen der Weg offen, zumindest die zweijährige Ausbildung als „erste Stufe“ abzuschließen (vgl. KUHLMEIER/UHE 2010, S. 377). Bei einer Verlängerung der Ausbildungszeit muss jedoch der Ausbildungsbetrieb zustimmen (vgl. BACH/SCHAUB 2021). Eine weitere Besonderheit innerhalb der Stufenausbildung ist der hohe Anteil an überbetrieblichen Ausbildungsabschnitten. Sie beträgt aktuell im ersten Ausbildungsjahr 17 bis 20 Wochen, im zweiten Ausbildungsjahr 11 bis 13 Wochen, im dritten

Ausbildungsjahr 4 Wochen (vgl. BAUWIAUSBV 1999, § 4 Abs. 1) und insgesamt in Abhängigkeit von dem Ausbildungsberuf 32 bis 37 Wochen innerhalb der dreijährigen Ausbildungszeit (vgl. BACH/SCHAUB 2018, S. 52). In den nächsten Monaten werden aktuell die Ausbildungsordnung und die Rahmenlehrpläne zur Stufenausbildung aktualisiert, so dass die Zeiteile der überbetrieblichen Ausbildungsabschnitte den aktuellen Anforderungen gemäß neu angepasst werden.

3.1.4 Ausbildungsberufe außerhalb der Stufenausbildung

In einer Bauausbildung außerhalb der Stufenausbildung befanden sich 2018 aktuell 23.586 Auszubildende in 24 verschiedenen Ausbildungsberufen (vgl. Abbildung 6). Hierbei handelt es sich überwiegend um Monoberufe. Einige wenige Berufe, wie z. B. Bauzeichner/-in oder Dachdecker/-in, ermöglichen die Wahl von Fachrichtungen. Resümierend kann konstatiert werden, dass innerhalb und außerhalb der Stufenausbildung im Jahr 2018 insgesamt 58.464 Auszubildende einen Ausbildungsvertrag neu abschlossen, 60 Prozent davon mündeten in die Stufenausbildung und 40 Prozent nahmen eine Ausbildung außerhalb der Stufenausbildung auf.

3.1.5 Die zahlenmäßig am stärksten besetzten bautechnischen Ausbildungsberufe

Nimmt man nun die zahlenmäßig am stärksten besetzten bautechnischen Ausbildungsberufe in den Blick, so zeigt sich, dass 85 Prozent aller Auszubildenden (49.324) 2018 in einem von 13 bautechnischen Berufen im dualen System (siehe Abbildung 7) innerhalb und außerhalb der Stufenausbildung ausgebildet wurden.

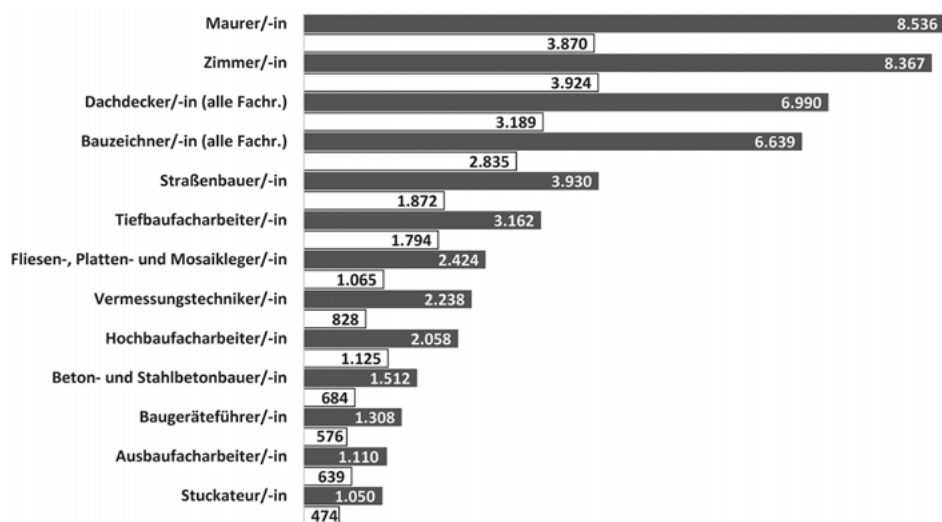


Abb. 7: Die 13 am stärksten besetzten bautechnischen Ausbildungsberufe (Stand 2018)

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

Abbildung 7 zeigt dabei in dem blauen Balken die Gesamtzahl der Auszubildenden in den jeweiligen Berufen und im weißen Balken die Neuzugänge im Jahr 2018.

Im Kapitel 3.2 wird folgend auf die Ausbildungsbereitschaft der Baubetriebe, die Abbruchquoten und die Heterogenitätsausprägung in den 13 am stärksten besetzten bautechnischen Ausbildungsberufen eingegangen.

3.2 Ausbildungsbereitschaft und Heterogenitätsausprägung in der bautechnischen Berufsbildung

3.2.1 *Ausbildungsbereitschaft der bautechnischen Ausbildungsbetriebe als Voraussetzung von Inklusion*

Der Zugang von Jugendlichen in die bautechnische Berufsbildung wird – wie in allen Ausbildungsberufen im dualen System – marktwirtschaftlich geregelt (vgl. MÜNK 2020, S. 164). Die Ausbildungsbetriebe der Bauwirtschaft entscheiden und selektieren, mit welchen Personen sie einen Ausbildungsvertrag schließen, und damit entscheiden die Betriebe über den Zugang zum dualen System. Insgesamt zeigt sich, dass die Ausbildungsquote in der Baubranche seit Jahrzehnten im Vergleich zur Gesamtwirtschaft in Deutschland überdurchschnittlich hoch ausgeprägt ist. Die Bereitschaft der Betriebe der Bauwirtschaft, auch Jugendliche mit niedrigen Eingangsqualifikationen während ihrer Ausbildung adäquat zu fördern, ist überdurchschnittlich hoch (vgl. MEYSER 2018, S. 196; MEYSER 2019, S. 247; MACHÉREY/MIDDENDORF 2019, S. 22).

Diese überdurchschnittlich hohe Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsbetriebsquote in der Bauwirtschaft lassen sich auch auf die seit 1976 bestehende Vereinbarung der Sozialpartner*innen zur Umlagefinanzierung der beruflichen Erstausbildung über die Sozialkasse der Bauwirtschaft (SOKA-BAU) zurückführen. In die SOKA-BAU zahlen auch diejenigen Baubetriebe ein, die keine Jugendlichen ausbilden. Die SOKA-BAU übernimmt die Kosten der überbetrieblichen Ausbildung für ausbildende Betriebe und diese bekommen gestaffelt über drei Jahre hinweg einen Teil der Ausbildungsvergütung zurückerstattet (vgl. MACHÉREY/MIDDENDORF 2019, S. 22; KUHLMEIER/UHE 2010, S. 377). Weiterhin fördert SOKA-BAU z. B. seit 2013 – im Rahmen des positiv evaluierten Projekts Berufsstart Bau – die Berufsorientierung bzw. Einstiegsqualifizierung in bautechnischen Berufen. Hier werden Jugendliche mit für den Ausbildungserfolg ungünstigeren Eingangsvoraussetzungen in überbetrieblichen Ausbildungszentren und in Betrieben an die praktischen und theoretischen Qualifikationsanforderungen in Bauberufen herangeführt, um dem Fachkräftemangel in der Bauwirtschaft entgegenzuwirken (vgl. MACHÉREY/MIDDENDORF 2019, S. 22 f.; MEYSER 2019, S. 247). Diese oder weitere Maßnahmen in der bautechnischen Berufsbildung (vgl. MEYSER 2019, S. 255 f.) wirken sich positiv auf die Inklusion von Jugendlichen aus (vgl. BIBB 2019a, S. 284; SOKA-BAU 2018, S. 4). Doch nicht nur der Anspruch auf Teilhabe und Chancengleichheit wird dadurch in höherem Maße eingelöst, sondern auch dem drohenden Fachkräftemangel in der Bauwirtschaft wird auf diese Weise begegnet (vgl. MEYSER 2019, S. 256).

3.2.2 Fachkräftemangel, Erfolgs- und Abbruchquoten in der bautechnischen Berufsbildung

Denn in der Baubranche gehen in der nächsten Dekade ca. 150.000 Beschäftigte altersbedingt in den Ruhestand und ein Drittel der Auszubildenden bricht ihre Ausbildung im Aus-, Hoch- und Tiefbau bei dreijähriger Dauer vorzeitig ab (vgl. MACHÉREY/MIDDENDORF 2019, S. 22–23; MEYSER 2019, S. 247 ff.). Problematisch wirkt sich in diesem Zusammenhang auch die Tatsache aus, dass lediglich 25 Prozent aller Ausbildungsabsolventen langfristig in der Bauwirtschaft als Arbeitskraft verbleiben (vgl. MEYSER 2019, S. 248). Etwa elf Prozent der Auszubildenden lösen ihren Ausbildungsvertrag schon im ersten Ausbildungsjahr wieder auf (vgl. MACHÉREY/MIDDENDORF 2019, S. 23 f.). Ebenso rangieren einige zentrale Bauberufe (siehe Abbildung 8), wie Hochbau-, Ausbau-, Tiefbaufacharbeiter/-in oder auch Dachdecker/-in, mit 70–75 Prozent Erfolgsquoten in den Kammerprüfungen (siehe auch Abbildung 8) laut Datenreport des Berufsbildungsberichts 2019 auf den hintersten Rängen (vgl. BIBB 2019a, S. 176).

Neuzugänge im Jahr 2018	weiblich	nicht deutsch	Ohne HSA	Mit HSA	mittlerem Abschluss	(Fach-) Hochschulreife	Erfolgssqu. II
1. Vermessungstechniker/-in (828)	22,8% (189)	5,1% (42)	2,5% (21)	1,4% (12)	36,2% (300)	59,1% (489)	95,7% (606)
2. Bauzeichner/-in (2.835)	48% (1.362)	10,7% (306)	1,3% (36)	5,9% (168)	40,1% (1.137)	50,8% (1.440)	94% (1.860)
3. Beton- und Stahlbetonbauer/-in (684)	2,2% (15)	17,1% (117)	5,7% (39)	37,3% (255)	24,1% (165)	28,9% (198)	86% (444)
4. Zimmerer/-in (3.924)	3,1% (123)	4% (156)	1,3% (51)	28,7% (1.125)	41,7% (1.638)	27,4% (1.074)	89,6% (2.883)
Ausbildung nach BBiG/HwO (521.901)	36,8% (192.222)	11,7% (61.032)	3,4% (17.736)	24,5% (127.635)	41% (214.179)	29% (151.107)	92,7% (387.408)
5. Baugeräteführer/-in (576)	2,6% (15)	7,3% (42)	2,6% (15)	46,6% (267)	42,7% (246)	6,3% (36)	92,6% (300)
6. Straßenbauer/-in (1.872)	0,6% (12)	11,7% (219)	5,4% (102)	53,2% (996)	27,7% (519)	11,1% (207)	83,3% (1.152)
7. Maurer/-in (3870)	1,2% (45)	15,9% (615)	7,3% (282)	51,9% (2007)	26,4% (1023)	10,6% (411)	85,7% (2.307)
8. Dachdecker/-in (3.189)	2,5% (81)	11,9% (381)	7,1% (225)	51,6% (1.647)	30,6% (975)	8,7% (276)	73,7% (1.404)
9. Tiefbaufacharbeiter/-in (1.794)	0,3% (6)	13,5% (243)	7% (126)	58,2% (1.044)	26,6% (477)	4,2% (75)	70,2% (765)
10. Ausbaufacharbeiter/-in (639)	2,3% (15)	20,7% (132)	7% (45)	45,5% (291)	30,5% (195)	12,2% (78)	75,2% (345)
11. Stuckateur/-in (474)	2,5% (12)	27,2% (129)	7% (33)	50,6% (240)	25,3% (120)	10,1% (48)	79,8% (285)
12. Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in (1.065)	1,7% (18)	25,9% (276)	7,9% (84)	50,7% (540)	28,7% (306)	6,5% (69)	76,1% (564)
13. Hochbaufacharbeiter/-in (1.125)	0,8% (9)	22,4% (252)	11,7% (132)	55,5% (624)	23,5% (264)	4,8% (54)	70,3% (555)

Abb. 8: Eingangsvoraussetzungen und Heterogenität der Ausbildungsanfänger*innen in Bauberufen des Jahres 2018 (eigene Darstellung, basierend auf Dazubi 2020)

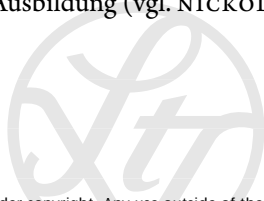
Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, mit welchen Eingangsvoraussetzungen die Auszubildenden in die bautechnische Berufsbildung eintreten.



3.2.3 Eingangsvoraussetzungen von Auszubildenden in Bauberufen

Nicht selten wird im wissenschaftlichen Diskurs angemerkt, dass die Attraktivität einer beruflichen Erstausbildung in der Baubranche für Auszubildende mit hohen Bildungsabschlüssen eher gering ist und sich überwiegend Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen – auch aus Mangel an Alternativen – für eine Ausbildung in bestimmten Bauberufen entscheiden (vgl. NICKOLAUS et al. 2014, S. 170; KUHLMEIER 2003, S. 112; MEYSER 2019, S. 251; BACH et al. 2019, S. 167). Eine Analyse der Statistik der Neuzugänge in die Bauberufe (siehe Abbildung 8) belegt jedoch, dass in den einzelnen Berufen sehr unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen bestehen. So ist in den Berufen Vermessungstechniker/-in, Bauzeichner/-in, Beton- und Stahlbetonbauer/-in sowie Zimmerer/Zimmerin eine sehr hohe – im Vergleich mit allen Neuanfänger/-innen im dualen System teilweise sogar als überdurchschnittlich zu bewertende – Abiturient/-innenquote (27–59 Prozent) zu verzeichnen. Dementsprechend vergleichsweise positiv fallen in diesen Berufen auch die Erfolgsquoten in den Abschlussprüfungen aus. Demgegenüber gibt es eine Gruppe von Ausbildungsberufen, z. B. Dachdecker*in, Hochbau- & Ausbaufacharbeiter*in usw. (siehe Abbildung 8, Berufe 8–13), in denen die Quoten an Auszubildenden ohne Hauptschulabschluss bei überdurchschnittlichen 7–12 Prozent und gleichzeitig die Erfolgsquoten bei den Abschlussprüfungen unter 80 Prozent liegen.

Neben dieser deskriptiven Statistik untermauern weiterführende empirische Studien, z. B. im Kontext des berufsbezogenen Strategietrainings BEST, dass der Lernerfolg von Schüler*innen in Ausbildungsberufen, wie z. B. Maurer/-in, Stuckateur/-in, Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in, im ersten Ausbildungsjahr in der Berufsfachschule deutlich geringer ist als z. B. in den Berufen zum/zur Zimmerer/Zimmerin oder zum/zur Bauzeichner/-in (vgl. NORWIG/PETSCH 2019, S. 12; KEIMES/REXING 2016, S. 5). Belegt wurde in der BEST-Studie auch, dass ein erheblicher Anteil der Auszubildenden überdurchschnittlich hohe mathematische, sprachliche und auch motivationale Defizite aufweist und ein Mangel an fachspezifischen und allgemeinen Problemlöse- und Lernstrategien und berufsfachlichem Vorwissen besteht (vgl. Nickolaus et al. 2014, S. 81; KEIMES/REXING 2016, S. 6; NORWIG/PETSCH 2019, S. 12). MÜNK merkt in diesem Kontext kritisch an, dass die Inklusion von Schüler*innen mit defizitären Eingangsvoraussetzungen „im Sinne eines Reparaturbetriebs zunehmend zu einer zentralen Aufgabe des [...] Berufsbildungssystems [wird], nachdem dies den vorangehenden Schulformen nicht geglückt ist“ (MÜNK 2020, S. 166). Diese Lücken im allgemeinen und bereichsspezifischen Vorwissen bzw. in den entsprechenden Kompetenzen – insbesondere in den mathematischen – behindern eine positive schulische Erfolgsbilanz in der gewerblich-technischen Ausbildung (vgl. NICKOLAUS et al. 2008, S. 2).



3.2.4 *Frauenquote in Bauberufen*

Neben der bisherigen Bilanzierung weist die Berufsbildungsstatistik darüber hinaus nach, dass der Frauenanteil in Bauberufen sehr gering ausfällt (siehe Abbildung 8). Lediglich im Ausbildungsberuf Bauzeichner/-in sind die Geschlechterverhältnisse mit einer Frauenquote von 48 Prozent ausgeglichen. Auch im Beruf zum/zur Vermessungstechniker/-in liegt sie noch bei bemerkenswerten 22 Prozent. In allen anderen Bauberufen liegt sie bei 3–0,3 Prozent. KUHLMIEIER beklagt hier das eklatante Missverhältnis der Geschlechter (vgl. KEIMES/REXING 2016, S. 7; KUHLMIEIER 2013, S. 4).

3.2.5 *Ausländeranteil in Bauberufen*

Einer verschwindend geringen Frauenquote steht eine überdurchschnittlich hohe Quote an nichtdeutschen Auszubildenden gegenüber (vgl. KEIMES/REXING 2016, S. 8; DA-ZUBI 2020; NORWIG/PETZSCH 2019, S. 13). So liegt die Quote bei den Berufen 10–13 zwischen 20–27 Prozent (siehe Abbildung 8). Der Durchschnittswert im dualen System liegt bei den Neuabschlüssen hingegen lediglich bei 11,7 Prozent. Abgesehen von vier in Abbildung 8 genannten Berufen, liegt der Ausländeranteil in allen Bauberufen (weit) überdurchschnittlich hoch. Vor diesem Hintergrund besteht die Anforderung an das Berufsbildungspersonal bzw. die Berufsschule darin, auf den Abbau der Sprachbarrieren der Auszubildenden hinzuwirken. Der Umgang mit den kulturellen Unterschieden muss ebenfalls beachtet werden, da in den letzten Jahren auch ein sehr hoher Anteil an geflüchteten Jugendlichen in die Bauberufe integriert wurde (vgl. SOKA-BAU 2017, S. 11).

3.2.6 *Zwischenfazit*

Die Daten zur Heterogenitätsausprägung von Auszubildenden in den Bauberufen präsentieren ein durchwachsenes Bild. Bautechnische Lehrkräfte sind zu einer differenzierten Betrachtung angehalten. Es gibt sowohl Abiturientenberufe in der Bauwirtschaft als auch Berufe, in denen ein relativ hoher Anteil an Jugendlichen niedrige Bildungsabschlüsse als Eingangsvoraussetzung mitbringen. Ebenso sind bei einem nicht unerheblichen Anteil der Auszubildenden die Basiskompetenzen im Hinblick auf Mathematik und Sprache nur in geringem Maße ausgeprägt. Grundsätzlich ist der Anteil von nicht-deutschen Auszubildenden in den dualen Bauberufen überdurchschnittlich hoch, so dass bautechnische Lehrkräfte sich auf Fremdsprachlichkeit, Sprachbarrieren und Kulturunterschiede einstellen müssen bzw. es gilt, diese Inhalte auch fachdidaktisch in der beruflichen Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen. Darüber hinaus sind die meisten Bauberufe Männerberufe mit sehr geringem Frauenanteil.

3.3 Rahmenbedingungen zur Inklusion im weiteren Sinne in der bautechnischen Berufsbildung

Vorausgehend wurde in 3.2 – soweit es die verfügbaren empirischen Daten zulassen – im Überblick bilanziert, mit welcher Heterogenitätsausprägung in den am stärksten besetzten bautechnischen Ausbildungsberufen zu rechnen ist. Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass nicht nur die körperlichen, seelischen und kognitiven Merkmale einer Person zur Einschätzung von Inklusion relevant sind, sondern unter anderem auch die umweltbedingten Barrieren eine gleichberechtigte Teilhabe (Sozialgesetzbuch IX § 2 Abs. 1) – hier an der bautechnischen Berufsbildung – behindern. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, welche Rahmenbedingungen zur Inklusion in der bautechnischen Berufsbildung vorliegen.

Wissenschaftlich gemeinhin akzeptiert ist die Tatsache, dass zentrale Elemente einer Inklusionsdidaktik u. a. sind: a) Wertschätzende Lehrer*innen-Schüler*innen-Ausbilder*innen-Beziehungen b) multiprofessionelle Teamarbeit von Lehrkräften, Ausbilder*innen, Sonderpädagog*innen etc. bei der Bildungsgangarbeit und Unterrichtsgestaltung, c) angemessener Umgang mit Heterogenität, z. B. durch Förderplanung, Individualisierung, Differenzierung, Reduktion der Stofffülle im Curriculum, individuelle Bezugsnorm, regelmäßiges Feedback, angepasste Beurteilungsformen, d) rhythmisierter Ganzttag, e) Beratung, Supervision und Evaluation der pädagogischen Arbeit (vgl. REICH 2017, S. 15–30; GILLEN/WENDE 2017, S. 13; HINZ 2019; BURDAZOYKE/JOOST 2018, S. 16). Diese Umsetzungsvorschläge passen nur teilweise zu den strukturellen Bedingungen im dualen System und/oder den strukturellen Bedingungen innerhalb der bautechnischen Stufenausbildung. Weiterhin sind die bautechnischen Ausbildungsbetriebe, die überwiegend kleinbetrieblich strukturiert sind, darauf angewiesen, dass die Auszubildenden den betrieblichen Anforderungen gerecht werden (vgl. MÜNK 2020, S. 166). Deshalb ist es unerlässlich, dass hier eine gewisse Passung zwischen den individuellen Merkmalen der Ausbildungsinteressierten und dem jeweiligen Ausbildungsberuf besteht. So heißt es im Nationalen Aktionsplan für Inklusion, dass jeder Mensch mit Behinderung entsprechend seinem individuellen Leistungsvermögen durch passgenaue Leistungen und Förderung die für ihn größtmögliche Teilhabe am Arbeitsleben erreichen soll (vgl. BMAS 2016a, S. 25).

3.3.1 Merkmale und Anforderungen der bauberuflichen Facharbeit

Auch für Bauberufe gilt es folglich zu beachten, dass die beruflichen Anforderungen mit den individuellen Merkmalen der potenziell Beschäftigten korrespondieren müssen, damit Inklusion im engen und im weiten Sinn gelingen kann. Denn gewisse Anforderungen am Bau führen auch zum Ausschluss bestimmter Gruppen bzw. zur Behinderung im relationalen Sinn. Der in Kapitel 3.2.2 dargelegte Sachstand, dass viele Auszubildende ihre Ausbildung vorzeitig abbrechen oder sich nach erfolgreicher Ausbildung dafür entscheiden, die Baubranche wieder zu verlassen, deutet ggf. auch auf eine mangelnde Passung hin.



Abb. 9: Merkmale und Anforderungen der Arbeit im Baugewerbe
(eigene Darstellung, vgl. Kuhlmeier/Uhe 2010, S. 378 f., Meyser 2018, S. 196)

Eine Auswahl der wesentlichen Merkmale und Anforderungen der Arbeit in Bauberufen ist in der Abbildung 9 dargestellt. Sie basieren auf den Arbeiten von KUHLMIEIER, UHE und MEYSER (vgl. KUHLMIEIER 2003, S. 178 f.; KUHLMIEIER/UHE 2010, S. 378 f.; MEYSER 2018, S. 196). Zentrale Merkmale der bauberuflichen Arbeit sind z. B. 1. Mobiler Arbeits- und Lernort Baustelle, 2. Gefahrgeneigtes und körperlich anstrengendes Arbeitsumfeld und 3. Die Einzigartigkeit der Produkte bzw. der Produktion sowie 4. und 5. Die Kooperation mit unterschiedlichen Gewerken und mit dem Kunden (siehe Abbildung 9). Mit diesen Merkmalen der bauberuflichen Facharbeit sind berufliche Anforderungen zur Mobilität auf (unwegsamen) Baustellen, körperliche Fitness, z. B. beim Tragen von Bauteilen und Materialien, Schwindelfreiheit, z. B. beim Arbeiten auf Gerüsten und Leitern in großer Höhe, handwerkliches Geschick, z. B. beim Setzen von Mauersteinen und bei flexiblem situationsbedingtem Problemlösen, sowie die Anforderung zur selbstständigen Qualitätskontrolle des Arbeitsergebnisses und Arbeitsprozesses im beruflichen Kontext verbunden. Auch die zunehmende Digitalisierung in Bauberufen scheint an diesen Anforderungen aktuell noch nichts zu verändern, denn sie schreitet langsamer voran als in anderen Branchen (vgl. BACH 2019, 45; MEYSER 2019, S. 253). MEYSER kommt zudem zu dem Schluss, dass sich die berufliche Facharbeit am Bau neben den sich neu ergebenden Qualifikationsanforderungen durch die Digitalisierung noch lange im hohen Maße „auf die unmittelbare handwerkliche Tätigkeit“ (MEYSER 2019, S. 253) stützen wird. Hinzu kommt der belastende Termindruck, den es auf den Baustellen einzuhalten gilt (vgl. MEYSER 2018, S. 196; BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2018, S. 2). Die gewerkeübergreifende Abstimmung und die Teamarbeit auf den Baustellen sowie die Kommunikation mit dem Kunden sind ebenfalls wesentliche Anforder-

rungen innerhalb der bauberuflichen Arbeit. In Handwerksbetrieben ist dies aufgrund der kleinbetrieblichen Strukturen mit flachen Hierarchien von großer Relevanz (vgl. KUHLMEIER/UHE 2010, S. 379; BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2018, S. 2)

Für die Überlegungen zur Inklusion kann gefolgert werden, dass aufgrund der dargestellten Anforderungen Personen mit körperlichen Einschränkungen, geringer Körperkraft, schwächerer physischer und psychischer Konstitution, Behinderungen der Motorik bzw. der Sinne oder auch entsprechenden chronischen Krankheiten (z. B. Epilepsie), welche sich wesentlich auf die physische Konstitution, den Gleichgewichtssinn oder die Motorik auswirken, Probleme damit haben, den beruflichen Anforderungen dauerhaft gerecht zu werden (vgl. KARL 2020, S. 215). Hier besteht auch eine klare relationale Behinderung, da die hohen körperlichen Anforderungen in Bauberufen und die Unwegsamkeit von Baustellen zur Behinderung und Benachteiligung von körperlich schwächeren oder beeinträchtigten Personen führen. So werden auch leistungsfähige und gesunde Personen nach jahrelanger Bauarbeit im höheren Alter teilweise berufsunfähig, und zwar aufgrund von dauerhafter körperlicher Überlastung, auch verursacht durch defizitäre ergonomische Arbeits- und die belastenden Witterungsbedingungen (Hitze, Feuchtigkeit, Kälte) auf der Baustelle (vgl. KEIMES/REXING 2016, S. 7; KUHLMEIER 2013, S. 4). Darüber hinaus ist es auf Baustellen weniger gut möglich, für die Auszubildenden hilfreiche Routinen oder ortsgebundene Hilfsmittel zu etablieren als z. B. bei werkstattgebundener Arbeit, da die Produkte und Prozesse auf dem Bau nur in geringem Maße standardisiert sind sowie einer hohen Mobilität und einem starken Termindruck unterliegen (siehe Abbildung 9). Auszubildende sind dazu aufgefordert sich an die aktuellen situativen Gegebenheiten anzupassen und die Kundenwünsche zu berücksichtigen.

3.3.2 Lernortkooperation und multiprofessionelle Teamarbeit in der bautechnischen Berufsbildung

Hinzu kommt die Problematik, dass eine (sonder-)pädagogische Expertise zur Umsetzung von Inklusion bei den Lehrkräften und Ausbilder*innen in der bautechnischen Berufsausbildung im dualen System nur teilweise vorliegt (vgl. BACH/SCHAUB 2020, S. 20). Denn traditionell wird die Ausbildung in der Baubranche überwiegend, d. h. ca. zu 3/4, in handwerklichen Klein- bzw. Kleinstbetrieben absolviert und weniger in Industriebetrieben (vgl. KUHLMEIER/UHE 2010, S. 377). Das bedeutet, dass in der Regel keine betriebliche Ausbildungsabteilung mit hauptamtlichen Ausbilder*innen in den Ausbildungsbetrieben verfügbar ist. Auszubildende lernen im Prozess der Arbeit überwiegend auf mobilen Baustellen. Die Möglichkeit, pädagogische Schonräume zu schaffen, ist eingeschränkt und nicht selten werden Auszubildende von pädagogisch unqualifizierten Facharbeiter*innen, d. h. Gesellinnen und Gesellen ohne Ausbildereignungsprüfung betreut.

Hinzu kommt die Tatsache, dass innerhalb der Stufenausbildung die überbetrieblichen Bildungsstätten einen sehr hohen Anteil an der Ausbildung übernehmen. Hier besteht ein triales System der beruflichen Bildung mit drei fest etablierten Lernorten

(vgl. MEYSER 2018, S. 196). Die im Zuge der Inklusion geforderte multiprofessionelle Teamarbeit gestaltet sich jedoch mit drei Lernorten deutlich komplexer. So müssen zukünftig nicht nur die Lehrkräfte sowie die betrieblichen und überbetrieblichen Ausbilder*innen miteinander kooperieren, sondern es müssen auch noch förderpädagogische Fachkräfte in dieses Kooperationsteam mit aufgenommen werden, um die Auszubildenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf adäquat zu unterstützen. Da der Anspruch auf Lernortkooperation im dualen System in der Vergangenheit nicht im gewünschten Maß eingelöst wurde, stellt sich die Frage, ob er im Zuge der Inklusion eingelöst werden kann (vgl. EULER 2004; FASSHAUER 2018; WALDEN 2018).

Darüber hinaus müssen nicht nur die Lehrkräfte und die betrieblichen Ausbilder*innen adäquat für die Umsetzung der inklusiven Berufsbildung qualifiziert werden, sondern auch die überbetrieblichen Ausbilder*innen benötigen entsprechende Kompetenzen und Hilfsmittel (vgl. REXING et al. 2019; BACH et al. 2019). Eine sonderpädagogische Expertise ist beim betrieblichen Ausbildungspersonal in der Regel nicht zu erwarten, da lediglich in den Betrieben, die in theoriegeminderten Ausbildungsberufen (Fachpraktikerberufe) nach § 66 BBiG/§ 42 m HwO ausbilden, hierfür die Ausbildungsverantwortlichen eine entsprechende Fortbildung – „Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)“ – nachweisen müssen. Diese Qualifikation fehlt in der Regel in den Betrieben und ist vielen Ausbildungsbetrieben nicht einmal bekannt (vgl. ZÖLLER et al. 2016, S. 5). Darüber hinaus ist eine erneute Kategorisierung der Auszubildenden zu sonder- bzw. förderpädagogisch etikettierten Gruppen unerwünscht. Die Konsequenz wäre, dass alle Ausbilder*innen zukünftig eine (ReZA) durchlaufen müssten, um dem Gedanken der Inklusion in der betrieblichen Bildung besser zu entsprechen und auf Augenhöhe im multiprofessionellen Team zu arbeiten. Die Bereitschaft der Betriebe ihre Ausbilder*innen dafür freizustellen, ist in der Regel jedoch gering. Auch den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen fehlt aktuell überwiegend noch eine fundierte sonderpädagogische Expertise (vgl. BURDA-ZOYKE/JOOST 2018; BACH 2018; BACH/SCHAUB 2021, S. 20 f.).

3.3.3 Bundesfachklassen & Mischklassen im dualen System

Eine weitere Erschwernis für die Inklusion in der bautechnischen Berufsbildung ist die Bildung von Mischklassen.

Als Mischklassen werden Klassen bezeichnet, in denen Berufsschülerinnen und -schüler des gleichen Ausbildungsjahrs in unterschiedlichen anerkannten Ausbildungsberufen eines Berufsbereichs/einer Berufsgruppe, für die ein identischer KMK-Rahmenlehrplan gilt, oder aus einem anerkannten Ausbildungsberuf mit differenzierten Schwerpunkten oder Fachrichtungen [...] gemeinsam beschult werden (Laag/Müller 2010, S. 21).

Es kann jedoch auch die jahrgangsübergreifende Beschulung oder die Beschulung von unterschiedlichen Ausbildungsberufen in einer Klasse als Mischklassenbeschulung bezeichnet werden. Mischklassenbeschulung zielt auf eine möglichst wohnortnahe

Beschulung von Auszubildenden in Berufen mit geringen Auszubildendenzahlen ab. Die Alternative ist sonst die Bildung von Landesfachklassen bzw. Bundesfachklassen, welche für die Auszubildenden ggf. die Bewältigung weiter Fahrtwege bzw. die Unterbringungsnotwendigkeit am Standort der Berufsschule erfordern. Dies ist in der Bauwirtschaft ebenfalls häufig deshalb der Fall, da die Auszubildendenzahlen in 50 Prozent der Bauberufe sehr gering ausfallen (vgl. Abbildungen 5 & 6).

Die Bildung von Mischklassen führt zu einer hohen inhaltlichen Komplexität im bautechnischen Unterricht, da in einer Klasse dementsprechend auch unterschiedliche Lernfelder zeitgleich unterrichtet werden müssen. Auch die Leistungsheterogenität der Auszubildenden steigt durch die Mischklassenbildung ggf. stärker an. Der Umgang mit diesen Heterogenitätsfaktoren erfordert hohe didaktische und fachliche Kompetenzen seitens der Lehrkräfte (vgl. BACH/SCHAUB 2018, S. 52) und wirkt sich ggf. überfordernd aus. Im Falle der Bildung von Landes- bzw. Bundesfachklassen sind die Auszubildenden hingegen zu langen Anfahrtswegen und ggf. externer Unterbringung während des Blockunterrichts aufgefordert. Auch dieser Sachstand kann zu Behinderungen führen, aufgrund langer Anfahrtswegen oder einer Vielfalt an überbetrieblichen Bildungsstätten, die dem Arbeitsort entsprechend von den Auszubildenden besucht werden.

4 Schlussbetrachtung

Der vorliegende Beitrag zielte darauf ab, das Thema Inklusion domänenspezifisch für die beruflich-duale Erstausbildung in der bautechnischen Berufsbildung – soweit es der Stand der Forschung bzw. die Berufsbildungsstatistik zulässt – theoretisch zu fundieren und im Überblick zu bilanzieren. Weitere Forschung diesbezüglich erscheint unabdingbar. Es wurde deutlich, dass die Strukturen in der bautechnischen Berufsbildung z. B. durch die drei Lernorte oder auch die Mischklassenbeschulung sich sehr komplex darstellen und zu Behinderungen führen. Die Heterogenität in bautechnischen Berufen prägt sich spezifisch aus. Ebenfalls bestätigt werden kann für die bautechnische Berufsbildung das eingangs getätigte Zitat,

dass Inklusion [...] insbesondere auch in der Berufsbildung und im Beschäftigungssystem, noch ganz am Anfang steht, dass die Bedingungen hochkomplex sind, dass es für Inklusion, [...] deutlich unterschiedliche Verständnisse, Akzentuierungen, konzeptionelle Überlegungen und Ansatzpunkte gibt (RÜTZEL 2020, S. 38).

Um hier die Qualität der bautechnischen Ausbildung zu erhöhen und Inklusion in stärkerem Maße als bisher zu ermöglichen, müssen tragfähige Konzepte entwickelt, gegebenenfalls ausgeweitet und etabliert werden, die sich auch vor dem beschriebenen Hintergrund flächendeckend und lernortübergreifend in die Praxis umsetzen lassen. Ebenfalls gefunden werden muss eine Balance zwischen dem Anspruch zum De-Kategorisieren und der Notwendigkeit, aufgrund der ggf. auftretenden förderpädagogischen, diagnostischen oder bildungsplanerischen Erfordernisse bedarfsorientiert Gruppierungen zumindest zeitweise zu bilden bzw. das Merkmal der Behinderung statistisch zu erheben.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

Inwieweit einige Barrieren in der bautechnischen Facharbeit reduziert oder sogar abgebaut werden können, muss sich zukünftig zeigen.

Die hier in diesem Beitrag durchgeführte begriffliche, statistische und strukturelle Bilanzierung zur Inklusion in der bautechnischen Berufsbildung wird in einem weiterführenden Artikel den Interviewaussagen von 15 bautechnischen Lehrkräften – welche im Projekt Diversity VET – M. E. B. erhoben wurden – gegenübergestellt, um die Aussagen der Lehrkräfte theoretisch einzuordnen und reflektieren zu können.

Literaturverzeichnis

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv media.
- BA (2011). Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg. Zugriff am 13.08.2017. Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band1.pdf>
- BA (2016). Beruf Aktuell. Lexikon der Ausbildungsberufe. Ausgabe 2016/2017. Bundesamt für Agentur. Plößnecke: W. Bertelsmann. Zugriff am 31.07.2017. Verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/beruf-aktuell>
- BACH, A. (2018). Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In T. TRAMM / M. CASPER / T. SCHLÖMER (Hrsg.), Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte (Berichte zur beruflichen Bildung, 1. Auflage) (S. 155–173). Bielefeld: wbv media.
- BACH, A. (2019). Kriterien zur Bewertung und Reflexion des digitalen Medieneinsatzes in der bautechnischen Berufsbildung. In B. MAHRIN / J. MEYSER (Hrsg.), Berufsbildung am Bau digital. Hintergründe – Praxisbeispiele – Transfer. (S. 44–64). Bielefeld: wbv media.
- BACH, A. / SCHAUB, C. (2018). Anspruch und Realität in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung im Bauwesen. Ansätze erster theoretischer und empirischer Analysen. In B. ZINN (Hrsg.), Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Stuttgart: Steiner Verlag.
- BACH, A. / SCHAUB, C. (2021). Erfahrungen von Lehrkräften im Umgang mit Inklusion und Heterogenität in der bautechnischen Berufsbildung – Zwischenergebnisse einer qualitativen Studie. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Stand zur Begutachtung eingereicht)
- BACH, A. / REXING, V. / KORTH, S. / LANGE, C. (2019): Potenziale digitaler Medien in „inkluisiven“ Lernumgebungen am Lernort ÜBS in der Stufenausbildung der Bauwirtschaft. In: S. BAABE-MEIJER / W. KUHLMAYER / J. MEYSER (Hrsg.): Trends beruflicher Arbeit – Tradition, Innovation, Transformation. Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2019 (S. 136–172). Norderstedt: PubliQation.
- BACH, A. / REXING, V. / KORTH, S. / LANGE, C. (2019). Potenziale digitaler Medien. Inklusive Lernumgebungen in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauwirtschaft. In W. KUHLMAYER / J. MEYSER / M. SCHWEDER (Hrsg.), Bezugspunkte beruflicher Bildung – Tradition,

- Innovation, Transformation. Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2019 (S. 164–181). Norderstedt: PubliQation.
- BAETHGE, M. (2016). Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen – Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014. In A. ZOYKE / K. VOLLMER (Hrsg.), Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen (S. 43–57). Bielefeld: wbv media.
- BAG BBW (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke) (2016). Brücke in den ersten Arbeitsmarkt. Fakten aus den Berufsbildungswerken 2013–2014. Berufliche Rehabilitation. Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderungen. (S. 64–66).
- BAG WFBM – Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. (2017). Jahresbericht 2017. Aufbruch. Berlin: Printing House.
- BAUWIAUSBV (1999). Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft vom 2. Juni 1999 (BGBl. I S. 1102), die zuletzt durch Artikel 1 der Verordnung vom 20. Februar 2009 (BGBl. I S. 399) geändert worden ist. Zugriff am 08.07.2017. Verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/bauwiausbv_1999
- BEHRENT, S. / NICKOLAUS, R. / SEEBER, S. (2017). Entwicklung der Basiskompetenzen im Übergangssystem. Unterrichtswissenschaft, 45(1), 51–67.
- BIBB (2019a). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BIBB. (2019b). Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2019. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BMAS (2016a). „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Zugriff am 21.07.2018. Verfügbar unter https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/NAP2/NAP2.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- BMAS (2016b). Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Zugriff am 18.06.2018. Verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2017/01/2017-01-18-teilhabebericht-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- BMBF (2019). Berufsbildungsbericht 2019. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. Zugriff am 10.02.2019. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT. (2018). Steckbrief Maurer/-in. Zugriff am 02.05.2020. Verfügbar unter <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/3938.pdf>
- BYLINSKI, U. (2020). Verankerung von Inklusion in der beruflichen Lehramtsausbildung aus Sicht der Bildungswissenschaften. In D. MÜNK / G. SCHEIERMANN (Hrsg.), Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung (S. 147–162). Detmold: Eusl.
- DGFE (2017). Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf
- DÖBLER, A. / ZINN, B. (2018). Theoretische Modellierung von Kompetenzfacetten – im Bereich Inklusion und Heterogenität – von angehenden Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. In B. ZINN (Hrsg.), Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Stuttgart: Steiner Verlag.
- DRIEBE, T. / JAHN, R. W. / GÖTZL, M. / ZOYKE, A. (2018). Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer empirischen Studie. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik : ZBW, 114 (3), 394–418.

- DUK (Hrsg.). (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. erw. Aufl.). Bonn: Dt. UNESCO-Kommission e. V.
- EBBINGHAUS, M. / KREWERTH, A. U. A. (2010). *BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland. Gemeinsamer Abschlussbericht zu den BIBB-Forschungsprojekten „Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ und „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“*. Bonn.
- ENGGRUBER, R. (2019). *Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht*. In K. HEINRICHS / H. REINKE (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 29–43). Bielefeld: wbv media.
- ENGGRUBER, R. / ULRICH, J. G. (2016). *Bildungspolitische Grundüberzeugungen und ihr Einfluss auf den wahrgenommenen Reformbedarf zur Realisierung eines inklusiven Berufsausbildungssystems – Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten*. In U. BYLINSKI / J. RÜTZEL (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung* (S. 127–142). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- EULER, D. (2004). *Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte?* In: EULER, D. (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung* (S.12–24). Gütersloh: W. Bertelsmann.
- EULER, D. (2016). *Inklusion in der Berufsausbildung – Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen*. In A. ZOYKE / K. VOLLMER (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (27–42). Bielefeld: W. Bertelsmann. Zugriff am 27.06.2017. Verfügbar unter https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_euler.pdf
- EULER, D. / SEVERING, E. (2014). *Inklusion in der Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (110), 115–132. Gütersloh: W. Bertelsmann.
- FASSHAUER U. (2018) *Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung – implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf*. In ARNOLD R. / LIPSMEIER A. / ROHS M. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 471–484). Wiesbaden: Springer.
- GALILÄER, L. (2015). *Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen – von der Eingliederung auf Sonderwegen zur Inklusion?* In G. G. GOTH / E. SEVERING (Hrsg.), *Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung. Inklusion verwirklichen; Strategien, Instrumente, Erfahrungen* (Wirtschaft und Bildung, Bd. 70, 1. Aufl.) (S. 11–44). Bielefeld: wbv media.
- GEISLER, T. / NIETHAMMER, M. (2019). *Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts*. In K. HEINRICHS / H. REINKE (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (Wirtschaft – Beruf – Ethik, Bd. 36, 1. Aufl.) (S. 129–147). Bielefeld: wbv media.
- GILLEN, J. / WENDE, J. (2017). *Inklusion in der beruflichen Bildung – Status Quo, Konsequenzen und Potenziale für Forschung und Lehre. Zeitschrift für Inklusion*, 2017(3). Zugriff am 05.05.2020. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/445>
- GOTH, G. G. / SEVERING, E. (Hrsg.). (2015). *Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen. Strategien, Instrumente, Erfahrungen* (Wirtschaft und Bildung, Bd. 70) (1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- GOTH, G. G. / KRETSCHMER, S. / PFEIFFER, I. (Hrsg.). (2018). *Inklusive Berufsbildung junger Menschen Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation* (Wirtschaft und Bildung, Bd. 75). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- HELMKE, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.

- HERKNER, V. (2010). Berufspädagogische Wurzeln und Entwicklungen der Beruflichen Fachrichtungen. In J.-P. PAHL / V. HERKNER (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 35–56). Bielefeld: Bertelsmann.
- HERKNER, V. (2018). Berufswissenschaftliche Forschung in den beruflichen Fachrichtungen – Einführung. In F. RAUNER / P. GROLLMANN (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. aktual. und erweiterte Aufl.) (S. 175–178). Bielefeld: wbv media.
- HERKNER, V. / PAHL, J.-P. (2011). Berufliche Fachrichtungen – Pragmatik, Probleme und Perspektiven. In U. FASSHAUER / B. FÜRSTENAU / E. WÜTTKE (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung – (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))* (S. 61–75). Opladen, Berlin, Farmington Hills, Mich.: Barbara Budrich.
- HINZ, M. (2019). Unterricht mit Inklusion in der Sekundarstufe II. Sonderpädagogische Hilfen. (3. Aufl.). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.
- JAHN, R. W. / BURDA-ZOYKE, A. / DRIEBE, T. & GÖTZL, M. (2019). Von Aufgeschlossenheit bis Überforderung. Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. *Berufsbildung : Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dialog*, 73(175), 26–29.
- JENEWEIN, K. (2010). Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik. In J. P. PAHL / V. HERKNER (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 416–428). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- KEIMES, C. / REXING, V. (2016). Heterogenität – domänenspezifische Konkretisierung eines komplexen Phänomens im Berufsfeld Bautechnik als Basis einer inklusiven Fachdidaktik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (30), 1–13. Zugriff am 16.08.2017. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe30/keimes_rexing_bwpat30.pdf
- KREMER, H.-H / BÜCHTER, K. / BUCHMANN, U. (2016). Editorial zur Ausgabe 30: Inklusion in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (30), 1–4. Zugriff am 09.05.2019. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe30/editorial_bwpat30.pdf
- KMK (2018). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Zugriff am 26.03.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf
- KOHL, M. / PFEIFER, I. (2018). Anfänge, Übergänge und Anschlüsse gestalten – Inklusion als Herausforderung für die berufliche Bildung. In G. GÜNTHER / S. KRETSCHMER / I. PFEIFFER (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung junger Menschen. Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation* (S. 9–22). Bielefeld: wbv media.
- KUHLMEIER, W. (2003). Berufliche Fachdidaktiken zwischen Anspruch und Realität: Situationsanalyse und Perspektiven einer konzeptionellen Weiterentwicklung am Beispiel der Bereichsdidaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik. Baltmannsweiler: Schneider.
- KUHLMEIER, W. (2013). Die Situation des Fachkräftenachwuchses in den Bereichen Bau, Holz und Farbe – ein Problemaufriss. In J. MEYSER / W. KUHLMEIER & S. BAABE-MEIJER (Hrsg.). *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 03*. 1–10. Zugriff am 29.04.2020. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2013/ft03/kuhlmeier_ft03-ht2013.pdf
- KUHLMEIER, W. / UHE, E. (2010). Berufliche Fachrichtung Bautechnik. In J. P. PAHL / V. HERKNER (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 375–392). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- LAAG, N. / MÜLLER, M. (2010). Mischklassenbeschulung als didaktische Herausforderung Ergebnisse einer explorativen Studie in Sachsen-Anhalt. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (4), 21–25. Zugriff am 30.04.2020. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6268>, Stand vom 24.08.2017
- LANGNER, A. (2015). Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden: Springer.
- MANCHERY, M. / MIDDENDORF, T. (2019). Pilotprojekt Berufsstart Bau. BAG-Report – Bau, Holz, Farbe, 21(1), 22–25.

- MEYSER, J. (2010). Berufliche Fachrichtung Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik. In J.-P. PAHL / V. HERKNER (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 402–415). Bielefeld: wbv media.
- MEYSER, J. (2019). Fachkräftesicherung in der Bauwirtschaft – Zwischen Demografie, Digitalisierung und Akademisierung. In M. BECKER / F. MARTIN / K. JENEWEIN / M. SCHENK (Hrsg.), *Digitalisierung und Fachkräftesicherung. Herausforderung für die gewerblich-technischen Wissenschaften und ihre Didaktiken* (S. 243–259). Bielefeld: wbv media.
- MERSCH, F. F. (2010). Berufliche Fachrichtung Holztechnik. In J.-P. PAHL / V. HERKNER (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 387–401). Bielefeld: wbv media.
- MEYSER, J. (2018). Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung. In F. RAUNER / P. GROLLMANN (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 195–200). Bielefeld: wbv media.
- MÜNK, D. (2020). Jede Jeck i anders – Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. In D. MÜNK / G. SCHEIERMANN (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung* (S. 163–178). Detmold: Eusl.
- NICKOLAUS, R. / GEISSEL, B. / GSCHWENDTER, T. (2008). Die Rolle der Basiskompetenzen Mathematik und Lesefähigkeit in der beruflichen Ausbildung und die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten im ersten Ausbildungsjahr. *bwp@*, 2008(14). Zugriff am 05.05.2020. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe14/nickolaus_etal_bwpati4.pdf
- NICKOLAUS, R. / NORWIG, K. / PETSCH, C. (2014). Individuelle Förderung im berufsfachlichen Unterricht – Das berufsbezogene Strategietraining BEST, seine praktische Umsetzung und Effekte. In E. SEVERING / R. WEISS (Hrsg.), *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf* (S. 169–195). Bielefeld: Bertelsmann.
- NICKOLAUS, R. / MOKHONKO, S. / BEHRENDT, S. / VETTER, D. / MÉLIANI, K. (2018). Die fachliche Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Leistungsgruppen im Übergangssystem. Ausgewählte Ergebnisse empirischer Untersuchungen und ihre Implikationen für pädagogisches Handeln. In B. ZINN (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 95–111). Stuttgart: Steiner.
- NUGLISCH, R. (2015). Mehr Chancen auf Teilhabe – Assistierte Ausbildung als Instrument zur Förderung einer inklusiven Berufsbildung. *BWP*, 20(2). 4–25. Zugriff am 10.08.2017. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7570>
- NORWIG K / PETSCH, C. (2019). Grundstufe Bautechnik: Individuelle Förderung berufsfachlichen Problemlösens durch das berufsbezogene Strategietraining BEST. *BAG-Report – Bau, Holz, Farbe*, 21(1), 12–21.
- RAHN, S. / BÜHRMANN, T. / HARTKOPF, E. (2015). Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangssegment. In J. SEIFRIED / S. SEEGER / B. ZIEGLER (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015* (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 59–72). Opladen: Budrich.
- RAHN, S. / FUHRMANN, C. / HARTKOPF, E. (2017). Enttäuschte Erwartungen? – Lohnt sich die Bildungsbeteiligung in Bildungsgängen des Übergangssegments?. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113, 595–613.
- REICH, K. (Hrsg.). (2017). *Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen (Inklusive Pädagogik)*. Weinheim: Beltz.
- REXING, V. / BOZKURT, A. / GOOS, U. / KORTH, S. / LANGE, C. / NOICHL, S. (2019). Digitale Medien als Werkzeuge inklusiven Lernens in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauindustrie – Das Projekt MeinBerufBau. *BAG-Report – Bau, Holz, Farbe*, 21(1), 26–33.

- RÜTZEL, J. (2020). Die Inklusionsfähigkeit der deutschen Berufsbildung stärken. In D. MÜNK / G. SCHEIERMANN (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung* (S. 37–55). Detmold: Eusl.
- RÜTZEL, J. (2016). Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung. In U. BYLINSKI / J. RÜTZEL (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 27–43). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- SCHEIERMANN, G. (2020). Perspektiven & Herausforderungen der (inklusionsorientierten) Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. In D. MÜNK / G. SCHEIERMANN (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung* (S. 111–133). Detmold: Eusl.
- SCHÜTTE, F. (2010). Berufliche Fachrichtung Metalltechnik. In J. P. PAHL / V. HERKNER (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 446–459). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- SOKA-BAU (Hrsg.) (2017). *Ausbildungs- und Fachkräftereport der Bauwirtschaft*. (Stand 31.12.2017). Zugriff am 18.04.2018. Verfügbar unter https://www.soka-bau.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Arbeitgeber/ausbildungs-und-fachkraeftereport.pdf
- TERHART, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderung an Professionalisierungsprozesse. In C. FISCHER (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 60–84). Münster: Waxmann.
- TRAUTMANN, M. / WISCHER, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VOLLMER, K. / FROHNENBERG, C. (2015). *Fachkräfte in den Werkstätten für behinderte Menschen. Qualifikationsanforderungen im Zeichen von Teilhabe und Inklusion*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- WALDEN, G. (2018). Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In F. RAUNER / P. GROLLMANN (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (aktual. und erweiterte Aufl.) (S. 347–353). Bielefeld: wbv media.
- WEISS, R. (2015). Viel hilft nicht immer viel: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung – Einführung und Überblick. In H. SOLGA / R. WEISS / B. B. F. BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 17, 1. Aufl.) (S. 7–23). Bielefeld: Bertelsmann
- ZÖLLER, M. / SRBENY, C. / JÖRGENS, J. (2016). *Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42 m HwO für Menschen mit Behinderung und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal Eine Sachstandsanalyse*. Bonn. Zugriff am 08.08.2017. Verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dpro/data/documents/pdf/eb_78141.pdf

PROF. DR. ALEXANDRA BACH

Universität Kassel, Institut für Berufsbildung, Fachgebiet Berufspädagogik mit Schwerpunkt Technikdidaktik, Henschelstraße 2, 34127 Kassel, Deutschland, alexandra.bach@uni-kassel.de

DIPL.-HANDELSLEHRER CHRISTIAN SCHAUB

Universität Kassel, Institut für Berufsbildung, Fachgebiet Berufspädagogik mit Schwerpunkt Technikdidaktik, Henschelstraße 2, 34127 Kassel, Deutschland, christian.schaub@uni-kassel.de

