

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Werner KUHLMEIER

(Universität Hamburg)

Problemaufriss: Zwischen Inklusion und Akademisierung

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/kuhlmeier_bwpat_spezial13.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Problemaufriss: Zwischen Inklusion und Akademisierung

Abstract

Nach Artikel 24 der auch von Deutschland unterzeichneten UN-Behindertenrechtskonvention sollen „Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben.“ Während in den allgemeinbildenden Schulen die gemeinsame Bildung behinderter und nicht-behinderter Schüler/innen zunehmend zum Regelfall wird, sind die Konsequenzen für die berufliche Bildung noch weitgehend ungeklärt.

Eine andere Herausforderung stellt sich für die berufliche Bildung im Zusammenhang mit der Tendenz einer Akademisierung der Bildungsgänge. Während die Zahl der Studienanfänger kontinuierlich steigt, geht die Zahl der Berufsausbildungsanfänger zurück. Die berufliche Bildung hat ganz offensichtlich ein Attraktivitätsproblem. Lösungsansätze für dieses Problem werden gegenwärtig vor allem in einer Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte sowie in der Schaffung „hybrider“ Ausbildungsgänge, wie z.B. der dualen Studiengänge gesehen.

Beiden Aufgaben – Inklusion und Akademisierung – muss auch die Berufsbildung in der Bau-, Holz- und Farbtechnik mit strukturellen, aber auch didaktischen Innovationen begegnen.

1 Herausforderungen im Kontext der Inklusion

In der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten, die Rechte von Menschen mit Behinderungen auch im Bildungsbereich zu stärken. Im Artikel 24 heißt es dazu: „Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2008). Als Mittlerorganisation, die die Bundesregierung bei allen Entscheidungen berät, die sich aus der UNESCO-Mitgliedschaft ergeben, kommt der Deutschen UNESCO-Kommission eine besondere Rolle bei der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in nationales Recht zu. In ihren „Leitlinien für die Bildungspolitik“ erweitert und präzisiert die Deutsche UNESCO-Kommission den Inklusionsgedanken: „Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, 9). Damit wird ein sehr weites Verständnis des Inklusionsbegriffs deutlich, das sich nicht nur auf die Einbindung von Menschen mit einer körperlichen, seelischen oder geistigen Behinderung bezieht. Vielmehr wird hier „Behinderung“ nicht als Merkmal einer Person, sondern als soziale Kategorie, als ein „Behindern“ beim Zugang zu gesellschaftlichen Angeboten, wie dem der Bildung verstanden (vgl.

Enggruber et al. 2014, 1). Demnach gilt es also, allen Menschen, unabhängig von körperlichen, ethnischen oder sozialen Aspekten eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Ein solches weites Verständnis wird im Übrigen von der Mehrheit der Berufsbildungsexperten geteilt. In einem „Expertenmonitor“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sprachen sich 73 % aller Befragten dafür aus, den Inklusionsanspruch in diesem weiten Sinne in der Berufsbildung zugrunde zu legen (vgl. Enggruber et al. 2014, 27).

Bezogen auf die Berufsbildung bedeutet ein weites Verständnis von Inklusion vor allem, dass Probleme beim Übergang von der allgemeinen in die berufliche Bildung weniger bei den Lernenden, sondern vielmehr in den gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen gesehen werden. Hier ist insbesondere kritisch zu prüfen, inwieweit das bestehende „Übergangssystem“ tatsächlich den Zugang aller Jugendlichen zur beruflichen Bildung systematisch fördert oder, ob es nicht vielfach dazu dient, einen temporären Ausschluss „nicht-ausbildungsreifer“ Jugendlicher aus regulären beruflichen Bildungsgängen zu legitimieren. Tatsächlich ist das deutsche „Übergangssystem“ und dessen „exklusive“ Praxis unter diesen Aspekten sowohl national (vgl. Beicht 2009) als auch international (vgl. OECD 2010, 14) erheblich kritisiert worden. Inklusion bedeutet, dass das Berufsbildungssystem den Lernenden anzupassen ist, nicht umgekehrt (vgl. Bylinski/Rützel 2011). Tatsächlich finden sich aktuell am Übergang in das Berufsbildungssystem vielfältige Selektionsprozesse, die eine praktizierte Exklusion aufzeigen (vgl. Bylinski/Vollmer 2015, 10):

- Im Jahr 2014 beginnen immer noch über 256.000 Jugendliche in Maßnahmen im Übergangsbereich, ohne damit einen berufsqualifizierenden Abschluss erreichen zu können (Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, 11).
- Jugendliche mit einem Migrationshintergrund haben signifikant schlechtere Chancen, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu bekommen als Bewerber ohne Migrationshintergrund, „[...] selbst unter insgesamt gleichen Bedingungen (gleiche schulische Voraussetzungen, gleiche soziale Herkunft, gleiches Suchverhalten und gleiche Ausbildungsmarktlage.)“ (a. a. O., 107).
- Der Anteil der Ungelernten („nicht formal Qualifizierte“) liegt 2012 in der Altersgruppe der jungen Erwachsenen (20-34 Jahre) bei ca. 13,8 %; das sind über zwei Millionen Menschen (a. a. O., 294).

Ein Einstieg aller Jugendlichen in eine qualifizierte Berufsausbildung setzt allerdings voraus, dass sich auch die betrieblichen Ausbildungsstrukturen verändern. Denn im Unterschied zum allgemeinbildenden Schulwesen sind die Einwirkungsmöglichkeiten des Staates auf die duale Berufsausbildung gering. Der Zugang zur dualen Berufsausbildung erfolgt nach marktwirtschaftlichen Kriterien; letztlich entscheidet die betriebliche Einstellungspraxis darüber, welche Jugendlichen eine duale Ausbildung aufnehmen und damit auch eine Berufsschule besuchen.

In den Unternehmen bestehen nach wie vor erhebliche Barrieren, um Menschen mit Behinderungen oder geringer Schulbildung auszubilden. Lediglich 4 % der rund 50.000 Schulabgänger mit einer Behinderung fand 2012 einen betrieblichen Ausbildungsplatz. 37 % dieser Schulabgänger fanden überhaupt keinen Zugang in das Berufsausbildungssystem. Sie arbeiten

in Werkstätten für behinderte Menschen, jobben als „Ungelernte“ oder bleiben arbeitslos. Allerdings ist auch zu diskutieren, inwieweit tatsächlich alle Jugendlichen auf dem regulären Ausbildungsmarkt versorgt werden können und welche Rolle zukünftig die Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation, also die Berufsbildungswerke, die Berufsförderungswerke sowie die Werkstätten für behinderte Menschen in der Berufsbildung spielen sollen. In diesem Zusammenhang ist auch zu fragen, ob der für die deutsche Berufsbildung typische, hohe Grad an Standardisierung bezüglich der Berufsbildungsabschlüsse den veränderten Anforderungen entsprechen kann. Eine inklusive Berufsbildung, die sich an den Bedürfnissen der Individuen orientiert, erfordert ein hohes Maß an Flexibilität. Berufliche Bildungsgänge sollten daher so konzipiert werden, dass es verschiedene Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten gibt. Stufenausbildungskonzepte, wie in der Bauwirtschaft oder im Malerhandwerk, sind hierfür gute Voraussetzungen und konsequent weiterzuentwickeln. Verschiedene europäische Länder mit einem dem deutschen System ähnlichen Berufsbildungssystem, wie etwa die Schweiz oder die Niederlande haben in den vergangenen Jahren ihre Berufsbildungsabschlüsse ausdifferenziert und zertifizierte Abschlüsse eingeführt, die sowohl unterhalb des üblichen Facharbeiterstandards liegen als auch oberhalb dieses Niveaus angesiedelt sind und die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums beinhalten. Solche Entwicklungen werden nicht zuletzt durch die Einführung von Qualifikationsrahmen mit ihren unterschiedlichen Niveaustufen befördert.

In der schulischen Praxis zielt der Inklusionsgedanke darauf, dass Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Ambitionen gemeinsam lernen und die Lerngruppen in der Folge zunehmend heterogener werden. Inklusion heißt in diesem Zusammenhang, dass die gegebene Vielfalt der Lernenden nicht nur akzeptiert, sondern wertgeschätzt wird. „Inklusive Schulen können durch den gemeinsamen Unterricht Einstellungen zu Vielfalt positiv verändern. Sie bilden damit die Basis für eine gerechte und tolerante Gesellschaft.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, 11). Für die Berufsschule ergibt sich demnach die Herausforderung, alle Jugendlichen entsprechend ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse inklusiv und individuell zu fördern. Ausgangspunkt der Schul- und der Unterrichtsentwicklung sind nicht die Möglichkeiten der Berufsschule, sondern die Bedürfnisse der Lernenden: „Inklusion bedeutet, den Blick auf das Individuum zu richten;

- auf die jeweils individuellen Lernvoraussetzungen (Subjektorientierung)
- die Kompetenzen des jungen Menschen (Potenzialorientierung)
- ihre vorhandenen Unterstützungsstrukturen (Ressourcenorientierung)
- ihre sozialen Lebenslagen und Milieus (Systemorientierung)
- sowie darauf, die/den Jugendliche/-n aktiv in den Lernprozess einzubeziehen (Partizipation).“ (Bylinski/Vollmer 2015, 14).

Die Voraussetzungen für Inklusion sind im beruflichen Schulwesen besser als im allgemeinbildenden Schulwesen. Zum einen ist die Heterogenität der Lernenden schon immer ein zentrales Merkmal beruflicher Bildung gewesen, zum anderen sind auch die Lehrenden nicht für eine Schulform ausgebildet, sondern unterrichten in der Regel in ganz unterschiedlichen Schulformen, von der Ausbildungsvorbereitung bis zur Fachschule und zum beruflichen Gymnasium. Auch erfordern die o. a. Prinzipien einer inklusiven Lernorganisation keine komplett neuen didaktischen Ansätze in der berufsschulischen Bildung. So sind zum Beispiel

die Orientierung an den Kompetenzen der Jugendlichen oder die Förderung der Aktivität der Lernenden im Lernprozess integrale Bestandteile der aktuellen berufsschulischen Didaktik. Die Umsetzung der Inklusion kann daher an bewährten didaktischen Standards ansetzen und diese um inklusionsspezifische Aspekte, wie die der individualisierten Begleitung und Förderung, ergänzen.

Eine besondere Herausforderung besteht jedoch darin, die Curricula so zu gestalten, dass die individuellen Voraussetzungen der Lernenden Berücksichtigung finden und berufsbildende Abschlüsse über zertifizierbare Bausteine auch in Etappen erreichbar sind (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009, 27). Darüber hinaus besteht ein großer Bedarf an differenzierten didaktischen Materialien und Unterrichtsmedien. So ist zum Beispiel das Konzept der „leichten Sprache“ eine gute Möglichkeit, Lernenden mit Sprach- und Leseproblemen berufliche Inhalte auf eine ihnen angemessene Weise nahe zu bringen, ohne Abstriche am inhaltlichen Niveau zu machen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache o. J.). Schließlich ist auch zu prüfen, inwieweit die bestehenden Prüfungs- und Bewertungsverfahren den Ansprüchen an eine inklusive Berufsbildung genügen. Auch hier ist das Verhältnis von Standardisierung und Flexibilisierung neu zu bestimmen.

Eine Orientierungshilfe für eine Schulentwicklung, die systematisch alle Barrieren für alle Schüler/-innen reduziert, bietet der „Index für Inklusion“. Er unterscheidet drei miteinander verbundene Dimensionen einer inklusiven Schulentwicklung („inklusive Kulturen schaffen“, „inklusive Strukturen etablieren“ sowie „inklusive Praktiken entwickeln“) und stellt für jede dieser Dimension eine Reihe von Indikatoren als „Checkliste“ bereit, mit denen eine Schule den Stand ihrer eigenen Entwicklung prüfen kann und Anregungen für weitere Fortschritte enthält (Index für Inklusion 2003).

2 Herausforderungen im Kontext der Akademisierung

Im Wintersemester 2014/15 waren an deutschen Hochschulen 2,7 Millionen Studierende immatrikuliert. Das ist ein neuer Höchststand, nie zuvor gab es so viele Studierende in Deutschland. Im Jahr 2013 überstieg die Zahl der Studienanfänger/-innen erstmals die Zahl der Berufsausbildungsanfänger/-innen im dualen System. „Das Verhältnis dieser beiden Ausbildungsbereiche bedarf einer Neubestimmung. Während die Zahl der Neuzugänge zur dualen Berufsausbildung seit längerem rückläufig ist, verzeichnen die Studienanfängerzahlen einen kontinuierlichen Anstieg“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 5f.).

Auch wenn diese Entwicklung durch doppelte Abiturjahrgänge begünstigt wurde, lässt sich grundsätzlich ein Trend zur Höherqualifizierung feststellen. Die Studienanfängerquote hat sich im Zeitraum von 1995 (26 %) bis 2013 (52 %) verdoppelt (vgl. Milde/Kroll 2015, 4). Inwieweit dieser Trend tatsächlich zulasten der Berufsausbildung geht, lässt sich am Bildungsverhalten der Studienberechtigten prüfen, denn diese können als einzige Gruppe zwischen einer Berufsausbildung und einem Studium wählen. Der Anteil der Studienberechtigten an den Auszubildenden ist in den vergangenen Jahren ebenfalls kontinuierlich gestiegen und liegt im Jahr 2013 bei 25,3 % gegenüber 20 % im Jahr 2009 (a. a. O.). Auch wenn man berücksichtigt, dass die absolute Zahl der Studienberechtigten in diesem Zeitraum gestiegen

ist, deutet dies darauf hin, dass die Berufsausbildung für Studienberechtigte zumindest nicht per se unattraktiver wird. Eine genauere Betrachtung des Berufswahlverhaltens zeigt jedoch, dass sich die Studienberechtigten nur auf sehr wenige Berufe des dualen Systems konzentrieren. Es sind zu 75 % kaufmännische Berufe im Bereich von Industrie und Handel; nur sehr wenige Studienberechtigte (ca. 10 %) wählen eine Ausbildung in Produktionsberufen des Handwerks (a. a. O., 5). Damit haben zumindest die Berufe in den Fachrichtungen Bau-, Holz- und Farbtechnik ein offensichtliches Attraktivitätsproblem bei Schulabgängern mit höheren Abschlüssen. Schließlich ist auch zu berücksichtigen, dass die Hälfte der studienberechtigten Auszubildenden nicht im erlernten Beruf bleibt, sondern im Anschluss an die Ausbildung eine Aufstiegsfortbildung absolviert oder ein Studium aufnimmt (vgl. Baethge et al. 2014, 50).

Die Beurteilung der Tendenz zur Höherqualifizierung wird gegenwärtig sehr kontrovers diskutiert. Während Kritiker von einem „Akademisierungswahn“ sprechen, der die Hochschulen blockiert und den Bedarf an beruflichen Fachkräften gefährdet (vgl. Nida-Rümelin 2014), stellt die OECD in ihrer Studie „Bildung auf einen Blick“ fest, dass Deutschland mit 28 % immer noch eine sehr niedrige Rate von Studienabsolventen/-innen im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 33 % hat (vgl. OECD 2014, 5). Im Rahmen dieser Diskussion wird, wie oben angeführt, vielfach eine „Neubestimmung“ des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung gefordert.

Der Wissenschaftsrat hat hierzu „Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung“ publiziert (2014). Er empfiehlt u. a. die Ausweitung der Studien- und Berufsorientierung in der Sekundarstufe II, eine zusätzliche formale Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur, die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Studium, die Unterstützung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern beim Übergang in Berufsausbildungsgänge sowie den Ausbau hybrider Ausbildungsangebote (a. a. O., 11ff.). Bei diesen Empfehlungen ist zu berücksichtigen, dass der Wissenschaftsrat die Bundesregierung vornehmlich zur strukturellen Entwicklung der Hochschulen berät und nicht zu Fragen der beruflichen Bildung. Dementsprechend beinhalten seine Empfehlungen vor allem eine Erhöhung des Anteils der Studierenden mit beruflicher Qualifikation.

Die vom Wissenschaftsrat angeführten „hybriden Ausbildungsangebote“, also die dualen Studiengänge, erleben gegenwärtig einen starken Aufwind. Die Datenbank „AusbildungsPlus“ verzeichnet für das Jahr 2014 eine Steigerung von über 10 % gegenüber dem Vorjahr und führt aktuell 1505 duale Studiengänge auf (Ausbildungsplus 2014, 6). Bei den dualen Studiengängen ist zwischen „ausbildungsintegrierenden“ und „praxisintegrierenden“ Studiengängen zu unterscheiden:

- „Ausbildungsintegrierende“ duale Studiengänge verbinden das Studium mit einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Dabei werden die Studienphasen und die Berufsausbildung sowohl zeitlich als auch inhaltlich miteinander verzahnt. Es wird neben dem Studienabschluss, mittlerweile ist das im Regelfall der Bachelor, noch ein zweiter anerkannter Abschluss in einem Ausbildungsberuf erworben.

- Praxisintegrierende duale Studiengänge verbinden das Studium mit längeren Praxisphasen im Unternehmen. Zwischen den Lehrveranstaltungen an der Hochschule und der praktischen Ausbildung besteht ein inhaltlicher Bezug. Voraussetzung für eine Immatrikulation in einen praxisintegrierenden Studiengang ist eine vertragliche Bindung an ein Unternehmen, häufig in Form eines Arbeitsvertrags oder auch Praktikanten- oder Volontariatsvertrags“ (a. a. O., 5).

Beide Modelle werden in etwa gleicher Anzahl als duale Studiengänge angeboten. Diese Modelle belegen, dass Berufsbildung und akademische Bildung nicht zwangsläufig als konkurrierende Alternativen angesehen werden müssen, sondern auch miteinander verbunden werden können. Außerdem zeigt sich hier ein wechselseitiger Trend: Es besteht nicht nur die Tendenz zur Akademisierung der beruflichen Bildung, wie sie in den ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen zum Ausdruck kommt. Es gibt auch die Tendenz zur „Verberuflichung“ der akademischen Bildung, wofür die praxisintegrierenden dualen Studiengänge ein Beleg sind. Bei der Umstellung der Studiengänge auf das „Bachelor-Master-Format“ sind die Bachelorstudiengänge vorrangig mit dem Ziel eines stärkeren Praxisbezugs eingeführt worden und der „Bachelor“ gilt entsprechend als berufsqualifizierender Abschluss. Darüber hinaus trägt der Deutsche Qualifikationsrahmen mit der formalen Gleichstellung der Meisterausbildung mit dem Bachelorabschluss auf der gemeinsamen Niveaustufe sechs dazu bei, dass berufliche und akademische Bildung zumindest in ihrer Wertigkeit aufeinander bezogen werden. Allerdings besteht ein logischer Widerspruch bei dieser Gleichsetzung von Meister/-in und Bachelorqualifikation darin, dass Meister/-innen keinesfalls direkt in einen Masterstudiengang eintreten können; ihnen bleibt nur die Berechtigung zur Aufnahme eines Bachelorstudiums. Damit bleiben sie auf der schon erreichten Niveaustufe des Qualifikationsrahmens. Dieses Beispiel zeigt, dass im Detail bezüglich der Anrechnung beruflicher Qualifikation auf Studiengänge durch die Hochschulen noch Vieles zu regeln ist.

Eine Empfehlung zu einem „gemeinsamen Leitbild für die betrieblichduale und die hochschulische Berufsbildung“ hat die IG Metall in Form eines „Diskussionspapiers“ vorgelegt (2014). Als Ausgangspunkt dieser programmatischen Schrift werden drei aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen benannt:

- ein zunehmender Anteil prekärer Beschäftigung durch Befristung, Teilzeit- und Leiharbeit sowie Werkverträge,
- europäische Tendenzen zur Aufweichung des Berufsprinzips durch Modularisierung und einem Verständnis von „Employability“, das nicht an einen Beruf gebunden ist,
- die Tendenz, dass heute die Mehrheit der Jugendlichen ein Studium aufnimmt, zukünftig jedoch vor allem Fachkräfte im mittleren Qualifikationsbereich gebraucht werden (vgl. a. a. O., 4f).

Die von der IG Metall eingesetzte Projektgruppe spricht sich für eine „erweiterte moderne Beruflichkeit“ aus, die gemeinsame Kriterien an die betrieblich-duale und die hochschulische Bildung anlegt. In 15 Thesen wird dieses Leitbild konkretisiert. So wird hinsichtlich des Verhältnisses von erfahrungs- und wissenschaftsorientiertem Lernen postuliert:

„Das Leitbild der erweiterten modernen Beruflichkeit will, in unterschiedlicher Weise, Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung in der betrieblich-dualen Ausbildung und im Studium miteinander verknüpfen. [...] Beide Orientierungen sind gleich wichtig, sie stehen nicht in einem hierarchischen Verhältnis. Vielmehr sollten sie sich wechselseitig bereichern“ (a. a. O., 26).

Und auch der Inklusionsgedanke wird als Bestandteil zukünftiger Beruflichkeit gesehen: „Erweiterte moderne Beruflichkeit zielt auf Inklusion. Menschen, die durch ihre soziale oder ethnische Herkunft, aufgrund ihres Geschlechts oder von Behinderungen im Bildungs- oder Beschäftigungssystem benachteiligt oder ausgeschlossen sind, erhalten gleiche Entwicklungschancen. [...] Dies bedeutet, dass berufliches Lernen nach Dauer, Methodik, Didaktik und inhaltlichen Schwerpunkten differenzieren muss.“ (a. a. O., 29).

Inwiefern ein solches Leitbild, das berufliche und akademische Bildung integriert betrachtet, Realität werden kann, muss sich noch erweisen. Es kann jedoch festgestellt werden, dass die berufliche Bildung durch das Leitziel der Inklusion und die Tendenz zur Akademisierung in Bewegung geraten ist. Sowohl im Bereich des Übergangs Schule – Beruf als auch an der Nahtstelle zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung sind Tendenzen einer „Entgrenzung“ festzustellen. Das scheint aber für die Berufsbildung keine Bedrohung zu sein, vielmehr liegt in der aktuellen Diskussion um eine größere Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen eine große Entwicklungschance für das Berufsbildungssystem.

Literatur

Ausbildungsplus (2014): *Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen*. Bonn.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Nationaler Bildungsbericht 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld.

Baethge, M. et al. (2014): *Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung*. Göttingen.

Beicht, U. (2009): *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule - Berufsausbildung*. In: BIBB REPORT, 11/2009.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015*.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*.

Bylinski, U./Rützel, J. (2011): „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40, H. 2, 14-17.

Bylinski, U./Vollmer, K. (2015): *Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, H. 162. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung.

Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.

Enggruber, R./Gei, J.; Lippegaus-Grünau, P./Ulrich, J.G. (2014): Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Bonn.

Index für Inklusion (2003): Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Milde, B./Kroll, S. (2015): Duale Berufsausbildung – noch attraktiv für Studienberechtigte?, In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 44, H. 4, 4-5.

Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn: Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg.

Netzwerk Leichte Sprache (o. J.): Die Regeln für Leichte Sprache. Online: www.leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (18-01-2016).

OECD (2014): Bildung auf einen Blick. Ländernotiz Deutschland. Online: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/bildung-auf-einen-blick-2014-deutschland.pdf> (18-01-2016)

UN-Behindertenrechtskonvention (2008): Artikel 24. Online: www.behindertenrechtskonvention.info (18-01-2016).

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt.

Zitieren dieses Beitrages

Kuhlmeier, W. (2016): Problemaufriss: Zwischen Inklusion und Akademisierung. In: *bwp@Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meysner, J., 1-8.
Online: http://www.bwpat.de/spezial13/kuhlmeier_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Der Autor



Prof. Dr. WERNER KUHLMEIER

Universität Hamburg, Fachbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Fachgebiet: Didaktik der Bau- und Holztechnik

werner.kuhlmeier@uni-hamburg.de

www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/kuhlmeier.html