

**Cortina GENTNER**

(Hamburger Institut für Berufliche Bildung)

**Produktionsschulen in Hamburg.  
Auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungsvorbereitung?!**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe30/gentner\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/gentner_bwpat30.pdf)

**seit 6.11.2016**

in

***bwpat*** Ausgabe Nr. **30** | Juni 2016 / Update November 2016

**Inklusion in der beruflichen Bildung**

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Karin Büchter & Ulrike Buchmann**

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

***bwpat***

**www.bwpat.de**



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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/gentner\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/gentner_bwpat30.pdf)

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 ist das Thema Inklusion bildungspolitisch und auch fachwissenschaftlich in den Fokus gerückt, wobei bis heute nicht geklärt ist, was unter „inklusive Bildung“ zu verstehen ist. Dies zeigt sich einerseits in den auf Bundes- und Länderebene geschaffenen Rechtsrahmen und andererseits in den daraus abgeleiteten politischen Strategien – wie dies am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg verdeutlicht werden soll.

Eine weitere Herausforderung bei der Umsetzung inklusiver Bildung ist inzwischen deutlich geworden: Während im Bereich der allgemeinbildenden Schulen in einigen Bundesländern erste Schritte zur Schaffung eines inklusiven Schulwesens unternommen wurden, sind Konzepte und Umsetzungsstrategien in der beruflichen Bildung eher rar. Vor diesem Hintergrund wurde im Herbst 2014 in der Freien und Hansestadt Hamburg ein Modellprojekt aufgelegt („dual & inklusiv: Berufliche Bildung in Hamburg“), das inklusive Strukturen auch in der Ausbildungsvorbereitung in Berufsbildenden Schulen sowie in Produktionsschulen) erproben soll, um entsprechende Strukturen für reibungslose Übergänge von der Schule in eine Ausbildung oder Beschäftigung und somit zur Umsetzung des Rechts auf Teilhabe nachhaltig zu etablieren. In diesem Kontext soll im vorliegenden Beitrag diskutiert werden, ob und inwieweit das sog. Übergangssystem und die dort verorteten Produktionsschulen Chancen bieten, um eine inklusive (vor)berufliche Bildung im Sinne einer emanzipativen Teilhabe an Ausbildung/Arbeit und damit in der Gesellschaft zu ermöglichen.

---

### **Production schools in Hamburg. On the road to inclusive vocational training preparation?!**

---

With Germany's ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2009, inclusion became the focus of education policy and education science, although the definition of "inclusive education" remains unclear even today. This is reflected in the legal framework created at federal and Land level and also in the political strategies derived from it, as the example of Hamburg is intended to illustrate.

A further challenge regarding the implementation of inclusive education has now become apparent. While some German states have taken initial steps to create an inclusive school system in schools providing general education, concepts and implementation strategies are quite sparse as far as vocational education is concerned. Against this background, a model project was initiated in Hamburg ("Dual and Inclusive: Vocational Education in Hamburg") in the autumn of 2014 with the aim of testing inclusive structures, including in vocational training preparation in vocational schools and production schools, in order to establish appropriate and sustainable structures permitting the smooth transition from school to training or employment and hence the implementation of the right to participation. In this context, the present paper discusses whether, or to what extent, the so-called transition system and the production schools in place there can provide opportunities to facilitate inclusive (pre-)vocational education in a way that encourages emancipatory participation in training/employment, and thus in society.

## **Produktionsschulen in Hamburg. Auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungsvorbereitung?!**

---

### **1 „Inklusive“ Bildung in Deutschland**

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

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

Das Handlungsfeld „Arbeit und Beschäftigung“, das sich insbesondere auf den Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention bezieht, wurde in der Richtlinie „Initiative Inklusion – Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ des BMAS vom 9. September 2011 konkretisiert und gleichzeitig auf *schwerbehinderte Schüler*<sup>1</sup> (Berufsberatung und Unterstützung beim Übergang Schule – Beruf), junge Menschen (Schaffung neuer betrieblicher Ausbildungsplätze) und Menschen, die das 50. Lebensjahr vollendet haben (Integration in den ersten Arbeitsmarkt) *verengt* – ausgestattet mit finanziellen Mitteln in Höhe von bis zu 100 Millionen Euro (aus dem sog. „Ausgleichsfonds“). Die Schwerpunkte der Freien und Hansestadt Hamburg, die im „Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ für das Handlungsfeld „Arbeit und Beschäftigung“ formuliert werden (vgl. Hamburger Landesaktionsplan 2012), stehen im engen Zusammenhang mit dem Bund-Länder-Programm „Initiative Inklusion“ und der dortigen Begriffslogik (die vor allem eine Verengung auf die Verbesserung der Teilhabe von schwerbehinderten Menschen bedeutet).

---

<sup>1</sup> Die maskuline Form wird auch dort verwendet, wo die Bezeichnung beide Geschlechter einschließt. Dies stellt keine Bewertung oder Diskriminierung dar, sondern diese Schreibweise wurde auch in diesem Beitrag allein aus Gründen der besseren Lesbarkeit gewählt.

Das Handlungsfeld „Bildung“ des Nationalen Aktionsplans von 2011, das sich auf den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention bezieht, umfasst neben den Bereichen Hochschule und Bildungsforschung vor allem den Bereich der schulischen Bildung, deren „Ausgestaltung und Organisation [...] in den Aufgabenbereich der Länder“ fällt (BMAS 2011, 45). Der im Kabinett am 28. Juni 2016 verabschiedete Nationale Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-BRK erweitert in diesem Handlungsfeld seine Schwerpunkte u. a. in Bezug auf gemeinsame Anstrengungen (basierend auf der Bund-Länder-Vereinbarung in der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) im Jahr 2013) bei der „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion sowie die Durchlässigkeit und Offenheit aller Bildungswege“ sowie der „Institutionalisierung eines bund-länderübergreifenden Austauschs zur inklusiven Bildung“ (BMAS 2016, 51).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) – als eine wichtige Plattform der schul-/ bildungspolitischen Willensbildung – hat sich frühzeitig des Themas inklusiver Bildung in der Schule angenommen und ihre aus dem Jahr 1994 stammende „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ (vgl. Sekretariat der KMK 1994) grundlegend überarbeitet. Zunächst veröffentlichte die KMK im Jahre 2010 ein Positionspapier zu pädagogischen und rechtlichen Aspekten der Umsetzung der UN-BRK (vgl. Sekretariat der KMK 2010); 2011 folgten Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“ (vgl. Sekretariat der KMK 2011) und nennt als zentrales Anliegen „das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen [...] in der allgemeinen Schule“ (ebd. 2011, 3). Obgleich diese Empfehlungen von 2011 einen wichtigen Schritt zu einer flächendeckenden und möglichst einheitlichen Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung im deutschen Schulsystem darstellen, wurden hier bildungspolitische Weichen für die Länder gestellt, die den Fokus auf die Frage der Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf richten. Eine weitgehende Umgestaltung des bestehenden Schulsystems steht allerdings nicht auf der Agenda. Klaus Klemm kommt zu dem Ergebnis, dass die Kultusministerkonferenz mit diesem verkürzten Verständnis von Inklusion auf halbem Wege stehen geblieben sei (vgl. Klemm 2010, 12) – auf einem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem, der „in einer langen Tradition, die unter Begriffen wie Chancengleichheit, gesellschaftliche Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit geführt wird“ (Bremer 2014, 290).

Mit dem Fortbestehen der Bildungshoheit der Länder wird auch die weitere Ausgestaltung der UN-Behindertenrechtskonvention sehr unterschiedlich ausfallen. Eine von der Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte veröffentlichte Studie (vgl. Mißling/Ückert 2014) macht deutlich, dass die meisten Länder in ihren Schulgesetzen oder auf der untergesetzlichen Ebene mit Inkrafttreten der UN-BRK Änderungen und Anpassungen an die menschenrechtlichen Vorgaben aus dem Recht auf inklusiver Bildung vorgenommen haben. Gleichwohl „sind die ergriffenen Maßnahmen in den einzelnen Ländern von unterschiedlicher Tragweite und laden zu einer differenzierten Bewertung ein, da sie auf sehr unterschiedliche Weise in Bezug zum Recht auf inklusive Bildung stehen“ (ebd., 15). Auch wenn nach Aussage der Studie die weitreichendsten Anpassungen im Hinblick auf inklusive Bildung in

den Stadtstaaten Bremen und Hamburg zu verzeichnen seien, gewährleiste zum aktuellen Zeitpunkt jedoch kein Bundesland einen vollends entwickelten rechtlichen Rahmen für die Umsetzung inklusiver Bildung.

Sieben Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK im Jahre 2009 sind Differenzen zwischen den Bundesländern deutlich sichtbar: Die KMK-Empfehlungen finden sich in unterschiedlicher Ausgestaltung und (sonder-)pädagogischer Förderung wieder (u. a. Schulgesetzänderungen, Änderungen in Lehrerbildung) – auch in den Diskursen bzgl. des Ziels, ein inklusives Bildungssystem bei gleichzeitiger Überwindung eines im Sonder- bzw. Förderschulwesen begründeten Parallelsystems zu schaffen. Die auf der Makroebene der Länder geschaffenen Rechtsrahmen und die daraus abgeleiteten politischen Strategien haben Auswirkungen auf die Meso- sowie Mikroebene und betreffen Dimensionen wie Schulentwicklungsplanung, Bildungsziele, Ressourcenzuweisung/Haushaltsrecht, vorbehaltloser Anspruch auf Zuweisung zu einer allgemeinen Schule, Anspruch auf angemessene Vorkehrungen und Barrierefreiheit (i. w. S.), Curriculumentwicklung, Unterrichtsentwicklung und zieldifferenter Unterricht, Reformulierung von Bildungszielen, Aus- und Weiterbildung von Pädagogen ...

Und eins wird ebenfalls deutlich: Inklusion wird pädagogisch als *gemeinsame Beschulung aller* verstanden, nicht als *Beschulung aller Heranwachsenden* (vgl. Tenort 2013, 9). Für die Umsetzung von Inklusion bedeutet dies im Schulbereich: „Formen der äußeren Differenzierung werden [Erg.d.A.] negiert (z. B. nach Jahrgangsklassen oder leistungsdifferenzierten Gruppen) und durch Formen der inneren Differenzierung ersetzt“ (Euler/Severing 2014, 115) – also eher im Sinne eines integrativen Bildungssystems.

Dieser Fokus verengt die (Ziel-)Perspektive Inklusion, wenn bei der Frage der Teilhabe an Bildung und Gesellschaft ausschließlich Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen in den Blick genommen werden. Dies würde zwar, insbesondere in der beruflichen Bildung, die Sicht auf Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen positiv verändern (vgl. Rützel 2013, 3), abgekoppelt blieben jedoch andere marginalisierte Gruppen. Dabei scheint die Grenze zwischen dem Behinderten- und Benachteiligtenbereich fließender als gedacht. Die Beschreibungen der Gruppe der Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf verdeutlicht die Heterogenität und eine Vielfalt – auch an Kategorisierungen, Zuschreibungen, Etikettierungen, die von verschiedenen Förderlogiken, segmentierten Bildungs- und Fördersystemen und ihren jeweiligen Zugangs- bzw. Zuweisungskriterien beherrscht ist.

Werden die Jugendlichen in den außerschulischen und schulischen Angeboten der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung genauer betrachtet, wird deutlich: „Die seit Ende der 1960er entstandene differenzierte – allerdings auch separierende – Förderlandschaft hat von Beginn an sowohl behinderte als auch benachteiligte junge Menschen einbezogen“ (Bylinski 2015, 49). In beiden Bereichen handelt es sich bei der Zielgruppendefinition um relationale Begriffe. Der Begriff der Jugendlichen mit sog. „besonderem Förderbedarf“ wird als „deskriptiver“, „relationaler“ und nicht objektiv bestimmbarer Begriff charakterisiert (vgl. Rützel 1995; Steuber u. a. 2013; Enggruber/Euler 2003). Der Begriff beschreibt reale Probleme – immer in Relation zum sonstigen Schüler- und Auszubildendenmarkt. Neben individuellen und sozialen Faktoren von Benachteiligung sind es strukturelle Faktoren, in denen die

Ursachen für Benachteiligungen Jugendlicher im Bildungs- und Ausbildungssystem liegen (vgl. Biermann/Rützel 1991; Beicht/Ulrich 2008; Ulrich 2011).

Der relationale Begriff der Behinderung fasst diese seit den 1970er Jahren als soziale Kategorie („soziales Modell von Behinderung“) – in dem Sinne, dass die im jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Kontext gegebenen Bedingungen maßgeblich dafür sind, welche Menschen in ihrer Teilhabe an Bildung in irgendeiner Weise behindert werden (vgl. u. a. Werning 2012). Somit wird Behinderung nicht mehr als personelles Problem verstanden, sondern als Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Wird diesem Verständnis gefolgt, werden Schwierigkeiten nicht mehr dem einzelnen (behinderten oder benachteiligten) Lernenden zugeschrieben, sondern sind in den jeweiligen Bildungsstrukturen zu suchen.

Auch wenn die Grenzen fließend sind, werden „Behinderten- und Benachteiligtenbereich (...) allerdings bis heute nicht zusammen gedacht, sondern sortieren sich völlig disparat nach unterschiedlichen Gesetzssystematiken und Förderlogiken“ (Bojanowski 2012, 7).

## **2 Hamburgs (zwiegespaltener) Inklusionsbegriff**

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

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

2012 trat zudem die „Verordnung über die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (AO-SF)“ in Kraft, die umfangreiche untergesetzliche Rechtsänderungen, wie beispielweise die Festlegung der sonderpädagogischen Förderung als Aufgabe der Schule, Regulierung der Förderdiagnostik und Feststellungsverfahren, Schaffung neuer rechtlicher Voraussetzungen für den Nachteilsausgleich, schaffte.

In einem weiteren Schritt wurde mit der Bürgerschafts-Drucksache zur „inklusive[n] Bildung an Hamburgs Schulen“ (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache der Bürgerschaft 20/3641 vom 27.03.12, 15) durch das Parlament beschlossen, dass das

Hamburger Bildungssystem dem Auftrag der Inklusion auf allen Ebenen gerecht werden soll. Dieser Auftrag sieht unter anderem die gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Bedarf im allgemeinbildenden Bereich (Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien) vor sowie die „Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburg“ im „Bereich der Berufsorientierung, der Berufsvorbereitung und der dualen Berufsausbildung“.

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

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

Neben der Begriffsdiffusität und -vielfalt wird eine weitere Herausforderung bei der Umsetzung inklusiver Bildung sichtbar: Während im Bereich der allgemeinbildenden Schulen in einigen Bundesländern erste Schritte zur Schaffung eines inklusiven Schulwesens unternommen wurden (auf der Makro-Ebene durch Änderungen der Schulgesetzgebung; auf der Meso-Ebene z. B. durch aktualisierte Schulkonzepte und -leitbilder oder Fortbildungsoffensiven; auf der Mikro-Ebene z. B. durch Flexibilisierung der Lehr- und Lernmethoden in heterogenen Klassen), sind Konzepte und Umsetzungsstrategien in der beruflichen Bildung, insbesondere in der Berufsausbildungsvorbereitung eher rar – müssen doch im Vergleich zur schulischen Inklusion eine Vielzahl von weiteren Kontextfaktoren einbezogen werden.

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

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

modellhaft erproben soll, um entsprechende Strukturen für reibungslose Übergänge von der Schule in Ausbildung oder Beschäftigung – unter konsequenter Einbeziehung des Lernortes Betrieb und der regionalen Wirtschaft – und somit zur Umsetzung des Rechts auf Teilhabe nachhaltig zu etablieren.

Das Recht auf Teilhabe bezieht sich in diesem ESF-Modellvorhaben:

- „auf Jugendliche und junge Erwachsene mit speziellen Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf“ (in Hamburg wird aus Gründen der Ressourcenzuweisung und -ausstattung zwischen „speziellem Förderbedarf“ in den Bereichen Sehen, Hören und Kommunikation, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung und Autismus und „sonderpädagogischem Förderbedarf“ in den Bereichen Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung unterschieden) und
- „Jugendliche in inklusiven Lerngruppen“ (vgl. BASFI 2013).

Auch wenn die Erprobung inklusiver Bildung am Übergang Schule – Beruf sich in erster Linie auf Jugendliche mit Beeinträchtigungen fokussiert und somit einen engeführten Inklusionsbegriff verdeutlicht (vgl. u. a. Sicking 2012; Rützel 2013), bietet dies möglicherweise unter der Chiffre „Jugendliche in inklusiven Lerngruppen“ (Zielgruppendifferenzierung) sowie auch mit Blick auf die Zieldimension („Umsetzung des Rechts auf Teilhabe“) für die beteiligten Modellstandorte (Produktionsschulen sowie die dualisierte Ausbildungsvorbereitung an Berufsbildenden Schulen als Bildungsangebote am Übergang Schule – Beruf für schulpflichtige Jugendliche ohne gesicherte Berufswahlentscheidung) die Chance, inklusive Bildung zu entwickeln und zu erproben, um letztlich allen Jugendlichen den Zugang zu (Aus-)Bildung und Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen.

Im bisherigen Projektverlauf zeigt sich deutlich, dass Arbeitsbegriff und Deutungsmuster der beteiligten Modellproduktionsschulen deutlich über den engeführten Inklusionsbegriff hinausgeht. Der Fokus bei der Entwicklung und Erprobung von inklusiven Strukturen, Praktiken und Kulturen (vgl. Boban 2012: „Index für Inklusion“) wird nicht auf die Jugendlichen mit speziellem Förderbedarf gelegt, sondern bezieht die gesamte Lernengemeinschaft (Jugendliche wie auch Fachkräfte) mit ein.

Zu wünschen wäre, dass insbesondere die Ergebnisse und weitreichenden Visionen des Modellprojekts Eingang in die Ebene der Ordnungspolitik und (weiteren) politischen Strategien (Makro-Ebene) finden. Nach Ende des Projekts im Jahre 2017 ist zumindest „beabsichtigt, auf der Basis der durch das Projekt gewonnenen Erkenntnisse eine Drucksache Inklusion in der Beruflichen Bildung“ einzubringen, die die Regelfinanzierung nach Ende des Projekts sicherstellen würde (BASFI 2013).



### 3 Produktionsschulen als Teil und Folge einer exklusiven Bildungspraxis

Das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem ist hoch selektiv (dies wirkt auf allen Stufen des Bildungssystems: angefangen vom Kindergarten, über die Sekundarstufen, die berufliche Bildung, die Hochschulen und die berufliche Weiterbildung) – ein Bildungssystem mit hohem Selektionspotenzial und ungleichen Bildungschancen. Ein Bildungssystem, das zudem als wenig effizient gilt und die Potenziale unzureichend ausschöpft. Das durchgängig wirksame Prinzip ist die Abgrenzung in besonderer Zielgruppen, ein „Teufelskreis der Reproduktion sozialer Ungleichheit und Benachteiligung“ (Biermann 2015, 43). Die in der (vor-) schulischen Bildung „erfolgte soziale Selektion des separierenden Bildungssystems (...) findet in einem heute ebenfalls selektierten Arbeitsmarkt ihre Verfestigung“ (ebd., 34).

Am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung sind diese Selektionsprozesse in Deutschland besonders ausgeprägt (vgl. Nationale Bildungsberichterstattungen sowie Berufsbildungsberichte - aktuell: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016). Im Fachdiskurs zur Inklusion in der beruflichen Bildung wird auf notwendige System- und Strukturveränderungen hingewiesen, die auch mitunter mit Forderungen nach einer konsequenten Abschaffung von Sonderwegen und Sonderinstitutionen (wie die Berufsbildungswerke oder die außerbetrieblichen Berufsbildungseinrichtungen) einhergehen. Insbesondere die Bildungsangebote im Übergangsgeschehen geraten unter Generalverdacht.

Auch Produktionsschulen – in Deutschland als Teil des Übergangsgeschehens (vgl. u. a. Meier u. a. 2011; Meier 2013; Gentner 2013) und mit der Zielvision der Teilhabe aller Jugendlichen an Bildung – müssen sich vor der aktuellen Diskussion kritisch insbesondere zwei Fragen stellen:

1. Tragen sie als Teil des (Berufs-)Bildungs- und Beschäftigungssystems (wenn auch wenig institutionalisiert) zur fortgesetzten Legitimation der Selektivität des Bildungs- und Beschäftigungssystems bei, anstatt – so der Anspruch von Inklusion – soziale Ungleichheit abzubauen und Teilhabe an Bildung und Beschäftigung zu ermöglichen?
2. Wenn Produktionsschulen in inklusiven Bildungsstrukturen ihre Jugendlichen auf eine Ausbildung vorbereiten, sind dies dann Übergänge in eine in sich hierarchische Regelausbildung oder in Nischenberufe oder in prekäre Beschäftigungen? Sind flexible Bildungs- und Berufswege – im Sinne einer inklusiven Bildung – denkbar, umsetzbar, realisierbar?

Anstrengungen von Inklusion in der beruflichen Bildung müssen aus dem Spannungsfeld unterschiedlicher Ordnungsgrundlagen und Steuerungssysteme (Makro-Ebene) betrachtet werden. Grundsätzlich könnte durchaus auch der Frage nachgegangen werden, ob Produktionsschulen, (zumindest partiell) nicht selektiv angelegt sind und einer inklusiven Bildung eher widersprechen. Zur Exklusionskritik der Angebote des Übergangssystems sowie möglichen Entwicklungsperspektiven der Angebote der beruflichen Integrationsförderung/ beruflichen Förderpädagogik und die damit folgerichtige Forderung, den wissenschaftlichen

und berufsbildungspolitischen Diskurs „mit etwas mehr Augenmaß“ zu führen“, sei auf Dietmar Heisler (2015 sowie 2016) verwiesen.

Wird die Frage der Inklusion der beruflichen Bildung mit der Forderung nach einer konsequenten Abschaffung von Sonderwegen und Sonderinstitutionen verknüpft, müsste kritisch hinterfragt werden, ob eine De-Segregation zwangsläufig die Re-Integration von benachteiligten und behinderten jungen Menschen in ein Regelsystem (das bis dato nicht durchgängig flexible, am Individuum orientierte Ausgestaltung von Bildungswegen ermöglicht) und somit automatisch die Ausgangsbasis für die Schaffung von inklusiver Strukturen, Praktiken und Kulturen bildet.

Ebenso müsste gefragt werden, ob die Gefahr des Scheiterns der Visionen einer inklusiven Berufsbildung nicht auch besteht angesichts politisch-ökonomischer Realität von Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt, sozialer und formaler Kontrolle der Zugänge in Ausbildung und Beruf, beruflicher Selektions- und Zuweisungsprozesse („Ausbildungsreife“) und dem Festhalten am Dualen System als „Königsweg“ und eine Hauptursache für die Dysfunktionalität des Übergangssystems (Münk 2008, 44f.), mangelnder Offenheit von Betrieben gegenüber Ausbildungschancen für behinderte und/ oder benachteiligte junge Menschen, der Beratungs- und Zuweisungspraxis der Agentur für Arbeit, die weiterhin andere Entwicklungs- und Berufswege und somit biografische Möglichkeiten verschließt... ?

Die Frage der Gestaltung und Schaffung von inklusiven Bildungssystemen sollte um den Blickwinkel der Notwendigkeit einer Veränderung unterschiedlicher Systemebenen und tangierender Systemstrukturen erweitert werden. Individuelle Benachteiligungs- bzw. Exklusionsrisiken können nur im Zusammenwirken mit Veränderungen auf der strukturellen Ebene (Makroebene) beseitigt werden. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob der Anspruch/ die Vision inklusiver Bildung durch Modellprojekte und Leuchttürme auf die Bildungssysteme tatsächlich ein- und Veränderungen bewirken (bottom-up-Strategie oder: auf der Meso- bzw. Mikro-Ebene, vgl. Bronfenbrenner 1981) kann – so, wie dies aktuell bundesweit umgesetzt und erprobt wird. Für die Produktionsschulentwicklung in Deutschland ist in der Retrospektive seit den 1990ern die bottom-up-Strategie bisher handlungs- und umsetzungsleitend.

#### **4 Chancen, aber auch Herausforderungen**

Die Produktionsschule bewegt sich in einem „Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion“ (vgl. Niemeyer 2008, 18). Sie soll Selektionsprozesse des deutschen Bildungssystems auffangen und trägt gleichzeitig durch soziale, institutionelle und politische „Be-Sonderung“ zur Ausgrenzung bei (ebd., 19).

Die bestehenden Konzepte und Erfahrungen der beruflichen Integrationsförderung – die berufliche Rehabilitation (Biermann 2008 sowie 2015) und der Benachteiligtenförderung/ (Biermann/Bonz/Rützel 1999)/beruflichen Förderpädagogik (vgl. Bojanowski u. a. 2013) – bieten viele Anknüpfungspunkte zur Gestaltung Inklusiver Berufsbildung, die es weiter zu entwickeln gilt.

### *Dimension Zielgruppe: Kompetenzansatz und Individualisierung.*

Die Benachteiligtenförderung hat die für die Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf eigene Lernsettings entwickelt und erfolgreich erprobt (gebündelt und systematisiert in einem Modellprojekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vgl. BMBF 2005, seit 2005: „berufliche Förderpädagogik“ – als Pädagogik für benachteiligte Jugendliche systematisiert und begrifflich gefasst und geschärft; vgl. Bojanowski u. a. 2013) und deren besondere Ausrichtung und Stärke im Umgang mit Heterogenität, Vielfalt und Differenz liegt. Kompetenz- statt Defizitansatz, zielgruppenadäquate Konzepte, subjektorientierte Pädagogik, „innere Haltung“ und ein zugewandtes Menschenbild, Beziehungskultur und Lernklima, Individualisierung und Heterogenität, Stärkung von individueller Resilienz, Lebensbewältigungskompetenz, Förder-/Entwicklungsplan zur systematischen Gestaltung und Unterstützung von individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen bilden Eckpfeiler der beruflichen Förderpädagogik, ohne die auch die (Entwicklungs-) Perspektiven einer inklusiven Bildung nicht umgesetzt werden können.

Produktionsschulen bauen auf diesen Traditionen und sozial- und berufspädagogischen Ansätzen auf: Sie setzen an der Heterogenität ihrer Zielgruppe an, indem sie in ihrer Arbeit die Jugendlichen in den Mittelpunkt (subjektorientierte Pädagogik) stellen.. Kompetenz- statt Defizitansatz, zielgruppenadäquate und lebensweltorientierte Konzepte unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse und Interessen, konsequente Individualisierung und flexible Lernwege, „innere Haltung“ und ein zugewandtes Menschenbild der Fachkräfte, eine tragfähige und wertschätzende Beziehungs- und Lernkultur, Stärkung von individueller Resilienz, Lebensbewältigungskompetenz, Entwicklungs-/Berufswegeplan zur systematischen Gestaltung und Unterstützung von individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen bilden die Eckpfeiler der Produktionsschulpädagogik.

Ausgehend von den individuellen Kompetenzen der Jugendlichen werden die Lern- und Entwicklungsprozesse entlang der Arbeits- und Geschäftsprozesse einer Produktionsschule weitgehend individuell gestaltet. So wird es möglich, dass in und mit der Produktion, in den Werkstatt- und Dienstleistungsbereichen die Kompetenzentwicklung (fachliche, aber eben auch personale und soziale) und das Lernen der Jugendlichen stattfinden. Individualisiertes Lernen bedeutet auch: Der Einzelne wird in seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen abgeholt. An den Kompetenzen und damit an den Eingangsbedingungen der Lernenden ansetzend bedeutet dies auch eine konsequente Individualisierung und Differenzierung der Lernziele und Lerninhalte, aber auch der Lern- und Arbeitsaufgaben. Hier bestehen die (weiteren) methodischen und didaktischen Herausforderungen der Fachkräfte an den Produktionsschulen, die breite Vielfalt an Kenntnissen, Fähigkeiten, Talenten, Leistungsbereitschaft, Neigungen und Interessen jedes Lernenden zu erkennen und eine ihm gemäße, anregende Lernumgebung mit bestmöglichen Entwicklungsbedingungen zu bieten. Und es bedarf einer (weiteren) Flexibilisierung und konsequenteren Individualisierung der Lehr- und Lernmethoden, die an die verschiedenen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden (Methodenvielfalt zur individuellen Förderung in heterogenen Lerngruppen, Wechsel von Aktions- und Sozial-

formen, flexible Lernwege und -zeiten, offene und kooperative Lernformen und auch die aktive Mediennutzung).

Inklusion umfasst alle Aspekte von Verschiedenheit und nimmt vorbehaltlos jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit und seinen individuellen Bedürfnissen in den Blick. In der Folge bedeutet dies, auf Etikettierung und Segmentierung gänzlich zu verzichten und allen uneingeschränkt auf der Basis ihrer individuellen Kompetenzen, Potenziale und Bedürfnisse eine optimale Bildung zu ermöglichen (vgl. Sicking 2012, 5). Inklusion stellt insofern die bis dato verbreitete gesellschaftliche Vorstellung von „Normalität“ infrage. Abschied von Normalitätsbildern und „normalen“ Maßstäben bedeutet aber – auch für die Produktionsschulträger – ein Umdenken hinsichtlich Zielgruppendefinitionen bzw. -zugängen und Abschied von der fortgesetzten Etikettierung für die Bildungsangebote, die Aufhebung der Zielgruppenlogik und Öffnung für alle Zielgruppen sowie die Unwirksamkeit bisheriger Förderlogiken und Maßnahmen. Das bedeutet auch zwangsläufig Veränderungen in der Organisations- und Personalentwicklung. Inklusion darf womöglich nicht nur als punktuelle Ergänzung des Leistungsspektrums der Einrichtung gesehen werden, sondern muss zu einer zentralen Zielsetzung und Leitidee werden, um den vielgestaltigen Bedürfnissen aller Jugendlichen gerecht zu werden. Die Institutionen müssen sich den vielfältigen Bedürfnissen und Lebenswelten der Jugendlichen anpassen.

So verschieden die Bedürfnisse einzelner Gruppen auch sind, eines ist inklusiven Bildungssystemen gemeinsam: Nicht der Lernende hat sich in ein bestehendes System zu integrieren, vielmehr bedarf es flexibler Bildungsangebote, die sich an die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen vermögen. (International Conference on Education 2008, 9).

Als Bildungsangebot am Übergang Schule – Beruf besteht eine der zentralen Aufgaben von Produktionsschulen darin, Jugendlichen im erwerbsfähigen Alter den Zugang zu anschließender (Berufs-)Bildung und Beschäftigung zu ermöglichen und sie dabei zu unterstützen. Die marktorientierte Produktion bzw. Dienstleistungserstellung in annähernd betrieblichen Strukturen und der Verknüpfung der Lernprozesse über die Produktionsprozesse ist mit dem Ziel verknüpft, dass sich die Jugendlichen berufs- und arbeitsbezogene theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeiten aneignen. Dabei sind die Produktionsschulen gefordert, den Spagat zwischen der Zielsetzung der Integration in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt und ihrem berufs- und sozialpädagogischen Auftrag zu meistern (Gentner/Meier 2014). Sie darf dieses Spannungsverhältnis nicht einseitig zugunsten der Integration in Ausbildung und Beschäftigung auflösen und die reibungslose Einfügung in den gegebenen betrieblichen Kontext gar zur ‚Entwicklungsnotwendigkeit‘ stilisieren. Fachkräfte an Produktionsschulen müssen sich hier ihrer sozialisatorischen und gesellschaftspolitischen Funktionen bewusst sein. Die Verbindung von praktischer Arbeit mit „Ernstcharakter“ und der Entwicklung von sozialen, personalen und fachlich-methodischen Kompetenzen, die für den Übergang in Ausbildung und Beschäftigung notwendig sind, ist mit der Förderung der persönlichen Entwicklung der Jugendlichen (Selbstbestimmung, Demokratie lernen, Lebensbewältigungskompetenzen) zu verbinden. Bildung ist in diesem Sinne mehr als die Förderung und Ausschöpfung von „Humanressourcen“, eine Art Überlebens- und Anpassungstraining in Bezug auf die

gesellschaftlichen Vorgaben und Zwänge (funktional-verwertungsorientierter Bildungsbegriff), sondern unterstützt auch und insbesondere das Bestreben nach Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse, nach Selbstbestimmung und Mitbestimmung sowie dem aktiven Entwerfen und Gestalten seines eigenen Lebensentwurfs/einer autonomen Lebenspraxis.

*Dimension pädagogisches Konzept: Arbeiten und Lernen in betriebsähnlichen und betrieblichen Strukturen.*

Das (berufs-)pädagogische Konstrukt der Produktionsschule mit seinen konstituierenden Merkmalen der marktorientierten Produktion bzw. Dienstleistungserstellung in annähernd betrieblichen Strukturen und der Verknüpfung der Lernprozesse über die Produktionsprozesse ermöglichen die Vermittlung grundlegender beruflicher Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die für die Aufnahme einer (dualen oder auch trägergestützten oder nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO) Berufsausbildung oder einer Erwerbstätigkeit notwendig sind. Das Arbeiten und Lernen an realen Kundenaufträgen in betriebsähnlichen Arbeits- und Geschäftsprozessen einer Produktionsschule bedeutet: Ankommen, flexible Lernwege und Erprobungs- und Erfahrungsräume sowie Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Motivation – und auch Vorbereitung auf den nächsten Schritt: betriebliche Praktika und Übergänge in eine Ausbildung oder Beschäftigung.

Die Lernprozesse sind gekennzeichnet durch eine hohe Praxis- und Handlungsorientierung: Theoretische Inhalte und Fragestellungen werden unmittelbar aus der Praxis abgeleitet – entlang des Kundenauftrags und der entsprechenden Arbeits- und Geschäftsprozesse, in die die Jugendlichen idealerweise von Anfang (Produktidee) bis zum Ende (Fertigstellung und Auslieferung) eingebunden sind (Lernen in vollständigen Handlungen). Lernen am Kundenauftrag in betriebsähnlichen Strukturen und unter Einbezug in die Geschäfts- und Arbeitsprozesse ermöglicht die aktive Beteiligung und Partizipation aller – unterstützt durch eine Lob- und Feedbackkultur und entsprechende kompetenzbasierte Rückmeldeformate, die die Arbeits- und Lernprozesse systematisch sichtbar machen und reflektieren.

Neben dem Lernen und Arbeiten in der Produktionsschule kommt ein weiterer, wichtiger Lernort zum Tragen: der Betrieb. Auch wenn Produktionsschulen ihre Arbeits- und Lernprozesse in betriebsähnlichen Strukturen, also in einem pädagogischen Schon- und Entwicklungsraum, organisieren: Begleitete und reflektierte betriebliche Praktikumsphasen, um Einblicke in Arbeits- und Organisationsstrukturen zu erlangen sowie berufliche und betriebliche Rollenanforderungen und Regelwerke eines Wirtschaftsbetriebes zu erfahren, gehören verbindlich zum Produktionsschulkonzept. (vgl. Gentner 2013; 2016). Die positiven Effekte der (noch) stärkeren Verzahnung von betriebsähnlichem (schulische/allgemeinbildende Inhalte und Fachtheorie und Fachpraxis in den Werkstattbereichen der Produktionsschulen) und betrieblichem Lernen und Arbeiten (betriebliche Praktika, Reflektion der Praxiserfahrungen, besondere betriebliche Lernaufgaben) und somit die Schaffung von flexiblen, individualisierten Berufswegen gehört zu den ersten Erfahrungen und Ergebnissen aus dem Hamburger ESF-Modellprojekt „dual & inklusiv: Berufliche Bildung in Hamburg“.

Auch kooperative Bildungs- und Qualifizierungsformen mit regionalen Wirtschaftsbetrieben werden an einigen Hamburger Produktionsschulen zunehmend erprobt und kommen zum Einsatz. Dies bedeutet auch eine stärkere (curriculare) Ausrichtung und somit Anschlussfähigkeit an die Ausbildungsrealität.

Skizziert für die Dimensionen Zielgruppe und Konzept scheinen auf der Mikro-Ebene Produktionsschulen geeignet, Chancen zur Entwicklung und Erprobung von Strukturen zu realisieren, die die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen (Kompetenzansatz) aller Lernenden in den Mittelpunkt stellen und so eine optimale Entfaltung und Entwicklung der individuellen Möglichkeiten und damit mehr Chancengleichheit ermöglichen.

In einem weiteren Schritt muss es nun um die Vergewisserung und kritische Reflexion der vorhandenen Potenziale sowie der Verständigung auf ein Leitbild einer inklusiven Ausbildungsvorbereitung an allen Hamburger Produktionsschulen (vergleichbar dem „Index für Inklusion“ vgl. Boban 2012, aber konsequent erweitert entlang der Arbeits- und Lernprozesse in betriebsähnlichen Strukturen sowie der Arbeits- und Geschäftsprozesse in Betrieben vgl. Biermann 2015, 42) und die Entwicklung einer Strategie zur Umsetzung inklusiver Bildungsstrukturen, -praktiken und -kulturen gehen.

Gleichwohl stellt die Vision einer inklusiven Gesellschaft die Produktionsschulen auf der Makro- und Meso-Ebene (nicht nur) mit Blick auf ihre Einordnung innerhalb des deutschen Bildungssystems vor große Herausforderungen: Mit dem Inklusionsanspruch ist eine bestimmte Vorstellung von einer Gesellschaft, die auf Menschenrechte, Wertschätzung und Respekt beruht, verbunden. Dies sichert allen Mitgliedern gleiche und volle Rechte auf individuelle Entwicklung und Teilhabe zu. Inklusion nimmt in diesem Verständnis nicht nur die Gruppe der Menschen mit Behinderung in den Fokus, sondern berücksichtigt möglichst alle potenziell marginalisierten Gruppen im Sinne einer „Education for All“ bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems. In diesem Sinn stellt die Forderung nach Inklusion nicht nur einfach ein neues Paradigma des gesellschaftlichen Umgangs mit „behinderten Menschen“ dar. Vielmehr postuliert die UN-Konvention weitreichende gesellschaftliche Veränderungen im Sinne einer „Humanisierung der Gesellschaft im Ganzen“ (Bielefeldt 2009, 16). Angesichts der insbesondere in der Beruflichen Bildung (Ausbildungs- bzw. Berufsvorbereitung sowie Ausbildung) zu konstatierenden erheblichen Exklusionsrisiken bedeutet die Realisierung einer inklusiven Bildung eine umfassende Umgestaltung des gesamten Bildungssystems. Es geht in der Konsequenz um „Umstellung bildungspolitischer Vorgaben und Leitlinien, mit dem Ziel, dass eine Berufsausbildung in Betrieben und Regelberufen (...) für alle (Erg. d. A.) zum Normalfall und der Verweis auf Sonderwege zur Ausnahme wird“ (Euler/Servering 2014, 127).

## **5 Fazit: Wo wird die Reise hingehen?**

Aktuell ist (noch) nicht absehbar, ob es Deutschland gelingt, mit seinen über Jahrzehnte verfestigten Traditionen der Segmentierung, Exklusion und Separation vor dem Hintergrund

(und der Chance) der Umsetzung des Rechts auf Teilhabe ein Paradigmenwechsel, eine weitreichende gesellschaftliche Veränderung, herzustellen.

Wenn Inklusion die Ermöglichung von Teilhabe auf drei miteinander verschränkten Ebenen – die Teilhabe von Individuen, die Teilhabe an Systemen und die Teilhabe an Werten (vgl. Boban 2012, 162) – bedeutet, müssen in Deutschland auch die institutionellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine inklusive Ausbildung(-svorbereitung) ermöglichen (top-down-Strategie oder mit Bronfenbrenner gesprochen: auf der Makro- sowie Exo-Ebene, vgl. Bronfenbrenner 1981). Inklusive Bildung als universeller Anspruch („Bildung für alle“ vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2009, 3) kann nicht in Isolation und in einzelnen Teilbereichen des (Berufs-)Bildungssystems entwickelt werden. Dieser Anspruch müsste dann Teil einer (gesamt-)bildungspolitischen und schließlich alltagspädagogischen Umsetzung sein – und bedeutete in letzter Konsequenz auch notwendige System- und Strukturveränderungen. Inklusive Bildung erfordert flexible und durchlässige Bildungsangebote und dementsprechende strukturelle und inhaltliche Anpassungen in formalen Bildungseinrichtungen, wie der frühkindlichen Bildung dem Schulwesen, der Aus-, Fort- und Weiterbildung und dem Hochschulwesen, ebenso wie in der non-formalen und informellen Bildung.

Damit inklusive Bildung entscheidend zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft beitragen kann, muss unter den relevanten Partnern Einvernehmen über die gemeinsame Vision (was verstehen wir unter Inklusion? Welche Ziele verfolgen wir?) und die konkreten Schritte bestehen, die erforderlich sind, um diese Vision zu verwirklichen. Diese Verständigung erfolgte bisher – wenn überhaupt – innerhalb der verschiedenen Teilsysteme Allgemeinbildende Schule – Übergang Schule Beruf – berufliche Bildung – Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt.

Inklusive Bildungssysteme und Gesellschaften können nur Wirklichkeit werden, wenn sich politische Entscheidungsträger auf allen Ebenen der Notwendigkeit inklusiver Bildung bewusst sind und sich ihrer Umsetzung verpflichtet fühlen. Hierzu bedarf es auch Änderungen auf der Ebene der Ordnungspolitik und der (weiteren) bildungspolitischen Strategien (Makro-Ebene).

(Nicht nur) das auf drei Jahre angelegte ESF-Modellprojekt in der Freien und Hansestadt Hamburg – und mit ihnen die Produktionsschulen – wird zeigen, ob und wie die verschiedenen Handlungsanforderungen und -optionen auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft umsetzbar sind. Eines ist bereits jetzt schon deutlich: Die Umsetzung der UN-Konvention hat Konsequenzen im Hinblick auf die Etablierung von inklusiven Strukturen, auf die Schaffung von inklusiven Kulturen und die Entwicklung von inklusiven Praktiken. Produktionsschulen bieten Chancen und Potenziale, sich zu einem inklusiven Bildungsangebot zu entwickeln. Inklusion kann – und muss aber auch – als Chance zur Weiterentwicklung des Produktionsschulkonzepts verstanden werden. Die Vision einer inklusiven Berufsbildung muss aber ebenso mit notwendigen System- und Strukturveränderungen einhergehen.

## Literatur

Bathge, M. (2016): Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen. Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014. In: Zoyke, A./Voller, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde-Konzepte-Diskussionen. Bielefeld.

BASFI – Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2013): Öffentliche Aufforderung zur Abgabe eines Projektvorschlags für die Durchführung von Maßnahmen in der ESF-Förderperiode 2014-2020. Inklusion im Übergang Schule – Beruf. ESF-Wettbewerbsverfahren 2013, Leistungsbeschreibung ESF Nr. B1-1, Hamburg. Online: <http://fkk-hamburg.de/files/esf-hamburg.de/www.esf-hamburg.de/contentblob/4006204/data/lb-b1-1-inklusion-im-uebergang-schule-beruf-1.pdf> (10.10.2014).

Beicht, U./Ulrich, J. G. (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. BIBB-Report (2008) 6.

Bekanntmachung über das Inkrafttreten des Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 5. Juni 2009, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil II Nr. 25, ausgegeben zu Bonn am 23. Juli 2009, BGBl. II, 812-817.

Bielefeldt, H. (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. Online: <http://www.inclusion-life-art-network.de/files/bielefeldt2008innovationspotentialderunrbk.pdf> (14.05.2014).

Biermann, H. (2015): Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: Biermann, H. (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart, 17-56.

Biermann, H. (1992): Produktionsschule aus historischer Sicht. In: Biermann, H./Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. (Hochschule & berufliche Bildung; Bd. 27). Alsbach, 33-57.

Biermann, H./Rützel, J. (1991): Benachteiligte in der beruflichen Bildung – eine alte Gruppe mit neuen Risiken? In: Berufsbildung (1991) 11/12, 414-421.

Biermann, H./Weiser, M. (2011): Übergänge professionell gestalten. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Fachtagung 05. Hrsg. v. Stein, R./Stach, M., 1-10. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/biermann\\_weiser\\_ft05\\_ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/biermann_weiser_ft05_ht2011.pdf) (20.08.2012).

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin. Online: <http://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Inklusion/nationaler-aktionsplan-2-0.html> (05.07.2016) sowie [http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/NAP/NAP\\_20/nap\\_20\\_node.html](http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/NAP/NAP_20/nap_20_node.html) (30.07.2016).

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin. Online: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/hintergrundpapier-nationaler-aktionsplan-bundesregierung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/hintergrundpapier-nationaler-aktionsplan-bundesregierung.pdf?__blob=publicationFile) (01.07.2014).



BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Bekanntmachung der Richtlinie Initiative Inklusion Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vom 9. September 2011. Elektronisches Bundesanzeiger vom 30. September 2011 (eBAZ AT 119 2011 B1). Bonn, 1-22.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn.

Boban, I. (2012): Der Index für Inklusion im Überblick. In: Reich, K. (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel, 159-179.

Bojanowski, A. (2012): Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter.

Online: <http://www.bildungsbericht.de/de/schwerpunktthemen/menschen-mit-behinderungen> (15.07.2015).

Bojanowski, A. et al. (Hrsg.) (2013): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Reihe Studium. Münster u.a.

Bremer, H. (2014): Inklusive Bildung – ein neues Konzept in langer Tradition. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven: Dokumentation der Tagung des BMBF vom 29. – 30. März 2012. [Bildungsforschung/BMBF; 40]. Bonn/Berlin, 290-294.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.

Buchmann, U./Bylinski, U. (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a., 147-202.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2009): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Haushaltsplan 2009/2010. Einzelplan 3.1 Behörde für Schule und Berufsbildung Titel 3200.685.39 „Außerschulische Berufsvorbereitung“ – Einrichtung neuer Produktionsschulen in freier Trägerschaft. Drucksache 19/2928, 28.04.2009. Hamburg.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (2011): Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. Drucksache 19/8472, 18.01.2011. Hamburg.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (2012): Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. Drucksache 20/3641 v. 27.03.12. Hamburg.

Bylinski, U. (2015): Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen! In: Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Inklusion in der beruflichen Ausbildung. [Schriftenreihe des Netzwerk Bildung]. Berlin, 47-58.

Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Online: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2016.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf) (30.07.2016).

Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. Online: <http://www.unesco.de/index.php?id=ua08-2011> (01.07.2014)

Deutsche UNESCO-Kommission (2013): UNESCO Leitlinien zur Inklusion. Online: <http://www.unesco.de/index.php?id=4162> (01.01.2014)

Enggruber, R./Euler, D. (2003): Teil I: Zielgruppen benachteiligte Jugendliche. In: Enggruber, R./Euler, D./Gidion, G./Wilke, J. (i. A. des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg): Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten. Stuttgart, 16-70.

Euler, D./Severing, E. (2014): Inklusion in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110. Bd. H. 1(2014). Stuttgart, 114-132.

Gentner, C. (2016): Produktionsschulen in Hamburg: auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungsvorbereitung?! In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 18. Bielefeld, 123-142.

Gentner, C./Meier, J. (2014): Produktionsschule als politische Aufgabe im Kontext von Arbeitsmarkt, Sozialstruktur und (Berufs-)Bildung. In: Münk, D./Brucherseifer, M./Walter, M. (Hrsg.): Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit. Berufliche Bildung, Qualifikation und Fachkräftebedarf im Zeichen des demographischen Wandels. Tagungsband zu den 17. Hochschultagen Berufliche Bildung 2013 in Essen. Bonn, 227-236.

Gentner, C. (2013): Produktionsschule – ein Übergang mit System. In: Fischer, A./Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – zwölf Aussichten. Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung (Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6). Hohengehren, 155-184.

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 28. Januar 2014 (HmbGVBl. 37).

Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Hamburg 2012.

Online: <http://www.hamburg.de/contentblob/3724988/data/landesaktionsplan-behinderung.pdf> (01.07.2014) sowie [http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/Aktionsplaene/aktionsplan\\_hamburg.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/Aktionsplaene/aktionsplan_hamburg.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (30.07.2016).

Heisler, D. (2016): Inklusion als Herausforderung für das Übergangssystem und die berufliche Integrationsförderung. Ein Diskussionsansatz zu Exklusionskritik und De-Segregationsforderungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-20. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/heisler\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/heisler_bwpat30.pdf) (24.06.2016).

Heisler, D. (2015): Beruf und Inklusion. Wie inklusiv ist „Beruf“? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-20. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/heisler\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/heisler_bwpat29.pdf) (30.01.2016).

International Conference on Education (2008): Forty-eighth session International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008. Reference Document. Online: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf) (01.07.2014).

Klemm, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderung inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh.

Kornmann, R. (1994): Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (1994) 1, 51-59.

Meier, J. (2013): Produktionsschulen in Deutschland – Forschungsergebnisse, aktuelle Entwicklungen und Erfahrungen aus wissenschaftlicher Sicht. In: Der Paritätische Gesamtverband. Bundeskoordination Jugendsozialarbeit (Hrsg.): Produktionsschule. Ein Integrationsansatz zwischen Arbeitswelt und Schule. Berlin, 28-39.

Meier, J./Gentner, C./Bojanowski, A. (Hrsg.) (2011): Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster.

Mißling, S./Ückert, O. (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetzte auf dem Prüfstand. Studie im Auftrag des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Berlin.

Münk, D. (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C.(Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn, 31-52.

Niemeyer, B. (2008): Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In: Kampmeier, A. u.a.: Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung. Bielefeld, 11-47.

Rützel, J. (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 109-120.

Rützel, J. (2013): Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, hrsg. v. Münk, D., 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel\\_ws22-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf) (20.09.2016).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. November 2010.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik

Deutschland (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.

Sicking, P. (2012): Inklusion – ein Beitrag zur Bewältigung des demographischen Wandels. In: Berufsbildung (2012) 137, 4-6.

Steuber, A. et al. (2013): Zielgruppen: förderpädagogische Klassifikationen und individuelle Problemlagen. In: Bojanowski, A. et al. (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster u.a., 97-110.

Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung: Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, K.-E. et al. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen, 17-41.

Ulrich, J. G. (2011): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15, hrsg. v. Münk, D./Schmidt, C., 1-21. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich\\_ws15-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf) (26-09-2011).

Verordnung über die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (AO-SF) vom 31. Oktober 2012, in Kraft getreten mit Wirkung vom 1. August 2012 (HmbGVBl. Nr. 44/2012, 467).

Werning, R. (2012): Bildung in Deutschland. Ideenskizze für das Kapitel „Menschen mit Behinderungen“. Hannover.

---

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

---

## Zitieren dieses Beitrages

---

Gentner, C. (2016): Produktionsschulen in Hamburg. Auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungsvorbereitung?! In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-18. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/gentner\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/gentner_bwpat30.pdf) (06-11-2016).

---

## Die Autorin

---



### **Dr. CORTINA GENTNER**

Hamburger Institut für Berufliche Bildung, Abt. Außerschulische Berufsbildung

Hamburger Str. 131, 22083 Hamburg

[cortina.gentner@hibb.hamburg.de](mailto:cortina.gentner@hibb.hamburg.de)

<http://hibb.hamburg.de/>