

Antragstexte

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

Inhaltsverzeichnis

Inhalt

Leitanträge.....	3
Antragsbereich L/ Antrag 1	3
Gute Bildung - Auf den Start kommt es an!.....	3
Antragsbereich L/ Antrag 2	29
Inklusion: Bildungssystem umbauen	29
Sonstige	46
Antragsbereich S/ Antrag 1.....	46
Deutsch als Zweitsprache (DaZ) muss in die Ausbildung von Lehrkräften aller Schulformen und Fächer.....	46
Antragsbereich S/ Antrag 2.....	47
Umsetzung des Beschlusses INKLUSION im Bildungssystem vom 21. April 2012.....	47
Antragsbereich S/ Antrag 3.....	49
Das Kooperationsverbot muss weg!.....	49
Antragsbereich S/ Antrag 4.....	49
Inklusion – Schulbegleitung	49
Antragsbereich S/ Antrag 5.....	50
Sprachförderung für Flüchtlinge: Verkürzte Fortbildungsangebot für Nichtlehrer – bessere Bezahlung.....	50
Anträge in einfacher Sprache formulieren.....	52
Antragsbereich S/ Antrag 7.....	52
Die Inklusion in der Sekundarstufe II ist die größte Herausforderung	52
Antragsbereich S/ Antrag 8.....	83
Finanzierung Ganztage und Inklusion.....	83
Antragsbereich S/ Antrag 9.....	83

Qualifizierungsinitiative Inklusion.....83

Leitanträge

Antragsbereich L/ Antrag 1

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

AfB - Bundesvorstand

Gute Bildung - Auf den Start kommt es an!

1. Herausforderungen

5 Bildung ist nicht nur der Schlüssel zu einem aktiven und selbstbestimmten Leben und zur Teilhabe an der Gesellschaft – Bildung ist zugleich einer der wichtigsten Faktoren in modernen Gesellschaften. Diese Binsenweisheit ist längst allgemein anerkannt, wie inzwischen auch in Deutschland, ausgelöst durch den PISA-Schock, die untermauerte Überzeugung, dass hierbei die Bildung in den frühen Jahren eine Schlüsselfunktion hat. Die AfB hat hierauf schon spätestens 2004 mit ihrem Grundsatzbeschluss „Bildung in Deutschland. Reformieren und investieren statt reparieren“ in Bündelung vieler Einzelbeschlüsse aus 2002 reagiert.

15 Die Situation heute ist längst nicht befriedigend: Kindertageseinrichtungen und Schulen sind nach wie vor nicht nur getrennte Institutionen, sondern sind nach wie vor wenig vernetzt und nach wie vor in ihrer Bildungsauffassung nicht kompatibel. Im vorschulischen Bereich stehen nach wie vor nicht für alle Kinder Plätze in Einrichtungen zur Verfügung. Die Betreuungsrelationen im frühkindlichen Bereich müssen trotz vieler Fortschritte immer noch als nicht ausreichend angesehen werden. Frühe Bildung kann noch viel weniger als schulische Bildung isoliert von der Familie gesehen werden. Hochsensible frühkindliche Bildungsphasen liegen vor und wenige Jahre nach der Geburt und benötigen zu ihrer optimalen Nutzung eine ganzheitlichen Lebenswelt, wie sie im Grunde nur die Familie und Einrichtungen in enger pädagogischer Zusammenarbeit und Kombination bieten können.

25 Wir können somit für die frühe Bildung, unter der wir für die Bildung von der Geburt bis zum Ende der Primarstufe verstehen wollen, zumindest die

folgenden Problemlagen festhalten:

- 30 • Fehlende Kapazitäten im vorschulischen Bereich
- Teilweise kostenpflichtige frühe Bildung im vorschulischen Bereich und am Nachmittag
- Unzureichende quantitative und qualitative personelle Ausstattung
- Divergierende pädagogische Konzepte, die zu frühen Brüchen in
- 35 Bildungsbiografien führen und sich zu wenig an der Entwicklung der Kinder orientieren
- Unzureichende Vernetzung von Familie und Bildungseinrichtungen
- Bildung wird nicht aus einem Guss ab der Geburt gedacht

40 Gerade die letzten beiden Punkte sind nicht trivial. Sicher sind die überaus meisten Eltern an einem glücklichen und erfolgreichen Lebensweg ihrer Kinder interessiert. Aber bei weitem nicht wenige sind mit der praktischen Gestaltung gerade der wichtigen frühen Jahre zumindest teilweise auch überfordert. Bildungseinrichtungen, die ihre Arbeit allein auf die Ihnen anvertrauten Kinder

45 konzentrieren, werden ihn nicht gut erfüllen können. Familien müssen kompetent und wertschätzend eingebunden werden. Echte Bildungspartnerschaft zwischen den Einrichtungen (Krippe/Tagespflege, Kindergarten, Grundschule und Hort) und der Familie stellt die Einrichtungen vor neue Anforderungen, auf die sie derzeit quantitativ und qualitativ nicht

50 ausreichend vorbereitet sind.

Die längst überfällige Festschreibung von Kinderrechten im Grundgesetz kann diesen Prozess mit der richtigen Fokussierung auf die Kinder unterstützen. Tatsächlich umgesetzt kann eine solche Verfassungsänderung aber nur werden,

55 wenn die Einrichtungen vernetzt mit anderen bestehenden Unterstützungssystemen (z. B. Jugend- und Sozialhilfe) vor Ort die Kapazitäten, Zuständigkeiten und Motivation haben, mit Eltern zu arbeiten, wenn die Eltern die Möglichkeit und kompetente Unterstützung haben, in den Einrichtungen Einfluss auf die Gestaltung von Entwicklungs- und Lernprozessen erhalten, wenn

60 die Zusammenarbeit mit den Eltern trotz ganz unterschiedlicher Kompetenzen auf gleicher Augenhöhe und achtungsvoll erfolgt. Das erfordert mehr und andere personelle Ressourcen in den Einrichtungen – etwa in Kooperation oder Integration von Unterstützungsleistungen, die derzeit häufig von dritter Seite erfolgen. Gerade die Veränderungen in Finnland in den letzten 50 Jahren zeigen

65 überzeugend, welche positiven Effekte durch eine Bündelung von
Verantwortung und Ressourcen im frühkindlichen Bereich mittelfristig eintreten.

2. Frühkindliche Bildung

70 Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten, einschließlich Krippen, und
Kindertagespflege ist die Herausforderung des nächsten Jahrzehnts.

Das frühkindliche Bildungssystem ist im Umbruch: Im Zuge der Umsetzung des
Rechtsanspruchs jedes Kindes auf einen Krippenplatz nach §24 SGB 8 und des
75 rasanten quantitativen Ausbaus der Kindertagesbetreuung im U3 Bereich rückt
die Qualitätsentwicklung von guter familienergänzender Erziehung, Bildung und
Betreuung in Kita und Krippe jetzt in den Fokus.

Kindertagesstätten als anerkannte außerfamiliäre Orte der Bildung, Erziehung
80 und Betreuung brauchen verbindliche Qualitätsstandards und
Rahmenbedingungen für alle Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren. Diese müssen
inklusionsorientiert in die Grundschule hinein weitergeführt werden. Dies sieht
die AfB als eine der zentralen gesamtgesellschaftlichen Aufgaben der nächsten
Jahre.

85 Notwendig ist ein bedarfsgerechtes Angebot, das sich unter Beachtung des
Kindeswohls und einer entwicklungsangemessenen frühen Förderung an der
Vereinbarkeit von Familie und Beruf orientiert, allen Kindern chancengleiche
Teilhabe mit Blick auf ein inklusives Bildungssystem ermöglicht, Eltern und
Familien in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag stärkt.
90

Zentrale Forderungen sind dabei:

• das Recht jedes Kindes auf angemessene Bildung und Erziehung
sicherzustellen und einen frühen Einstieg in die Kita zu ermöglichen. Gute
95 Bildung ist Kinderrecht, alle Kinder brauchen entwicklungsorientiert einen guten
Bildungsstart

• jedem Kind höchstmögliche pädagogische Qualität anzubieten

• die Fachkräfte mit optimalen Rahmenbedingungen zu unterstützen

100 • verlässliche strukturelle Standards festzulegen, die pädagogische Qualität

ermöglichen (besonders im Krippenbereich)

105 • einen konsequenten und bedarfsorientierten Ausbau von Kitas insbesondere Krippen voranzubringen, der auf strukturellen und pädagogischen Qualitätsstandards fußt und die Kita als Lernort stärkt

110 • Qualitätsanforderungen in den Bildungsprogrammen der Länder zur frühkindlichen Bildung mit aktuellen Bildungs-, Erfahrungs- und Kompetenzbereichen einschließlich Praxisempfehlungen festzuschreiben und somit den Bildungsauftrag der Kindertagesstätten zu fundamentieren.

Beste Bildung von Anfang heißt für die AfB:

115 • Frühstart
Gute Bildung beginnt in der Krippe/Tagespflege und stellt die Weichen für die weitere Entwicklung.

120 • Chancengerechtigkeit und Bildungsbeteiligung
Kitas sind ein besonders guter Weg, um Kinder aus bildungsbenachteiligten Milieus und mit Migrations-/Transferhintergrund über Spiel- und Bildungsangebote zu fördern und mitzunehmen, Kindeswohl zu gewährleisten, familien-orientierte Armutsprävention und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nach vorne zu bringen.

125 • Diversität und Heterogenität
Gemeinsam Lernen und Spielen in der Kita ist Alltag: die AfB unterstützt vorrangig den Ausbau und die Entwicklung der Kitas zu vorbildlichen inklusiven Bildungseinrichtungen.

130 • Inklusive Kita braucht PartnerInnen
Anzustreben ist eine aktive Bildungspartnerschaft mit Eltern sowie weiteren am Kind orientierten Unterstützungs- und Hilfeangeboten und die Kooperation mit multiprofessionellen Teams und Netzwerken am Lernort Kita und in der Region.

135 • Klare Rahmenbedingungen für Fachkräfte schaffen Verlässlichkeit
Zeit, personelle und finanzielle Ressourcen, bessere Entlohnung, Qualität der Personalisierung, Aus- und Weiterbildung sowie zusätzliche Bildungsangebote auf der Basis aktueller wissenschaftlicher und in der Praxis erforschte

Erkenntnisse sind zentrale Baustellen und Messlatte der Professionalität.

140

- Im Mittelpunkt steht das Kind

Jedes Kind ist einzigartig mit seiner Entwicklungsbiographie, individuellen Talenten und Fähigkeiten. Es ist neugierig, begeisterungsfähig und lernfreudig. Kinder sind Akteure ihrer eigenen Entwicklung. Die PädagogInnen begleiten sie dabei mit angemessenen Angeboten und Anforderungen.

145

Qualitätsentwicklung in der Kita ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe: Bund, Länder, Kommunen und Träger, Eltern und pädagogische Fachkräfte, Ausbildungs- und Weiterbildungsstätten stehen in gemeinsamer Verantwortung. Hierfür müssen wir weiter an den Grundlagen arbeiten:

150

Die Standards

In der Diskussion um die Einführung eines Bundesqualitätsgesetzes und partiell auch in einem gemeinsamen Communiqué der Länder und zuständigen Bundesministerien geht es aktuell um die Festlegung struktureller, von den Trägern umzusetzenden Standards, die pädagogische Qualität erst ermöglichen. Hierzu gehören die Freistellungen von Kita-Leitungen, die Neuberechnung der Fachkräfte-Kind-Relation, die Frage der Altersmischung, die mittelbare pädagogische Arbeitszeit, die Anpassung der auffälligen regionalen und kommunalen Unterschiede in der Bereitstellung und der (zeitlichen) Ausgestaltung der Angebote, das Thema Fachberatung, Finanzierung und Recht sowie die Ausbildung von Fachkräften.

155

160

Die AfB fordert eine Ausgewogenheit von strukturellen und pädagogischen Qualitätsstandards:

165

I.) Verlässliche strukturelle Qualitätsstandards

Die pädagogische Qualitätsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen ist grundlegend abhängig von strukturellen Rahmenbedingungen. Notwendig ist ein Maßnahmenbündel, das die Qualität, Attraktivität und gesellschaftliche Anerkennung erziehungs- und sozialpädagogischer Berufe in der frühkindlichen Bildung stärkt und eine aktive Professionalisierung (d.h. Fachkräfteausbildung, Fachkräftegewinnung und Fachkräftesicherung) ermöglicht.

170

175

Unabdingbar hierfür sind:

- eine qualifizierte Fachkräfteausbildung für Kita, insbesondere Krippe, sowie Kindertagespflege, die den Anforderungen an eine ausgleichende frühe Bildung gerecht wird.
- die Option zum (Fach-)Hochschulabschluss für Kita-Leitungen bei Berufseinstieg oder zur entsprechenden Weiterqualifizierung während der Berufslaufbahn auf ähnlichem Niveau
- eine Vollzeitquotenerhöhung, Neuregelung der Arbeitszeit und Strategien der Fachkräftegewinnung

Der ErzieherInnenberuf ist im Wandel

ErzieherInnen sind die „Bildungsexperten der ersten Jahre“. Im Rahmen der Aufwertung der Kita als Bildungsinstitution gilt es, den Beruf der Erzieherin als Basis des Bildungssystems neu auszuhandeln und umzugestalten. Ziel ist es, mehr Zufriedenheit der Fachkräfte in ihrem Beruf zu erreichen und mehr Zeit für die Bildung der Kinder zu haben, aber auch Selbstbildungsprozesse zu erleichtern und über vereinheitlichte Standards und Aufgaben Transparenz zu schaffen.

Die Bewertung und Bezahlung der Arbeitszeit müssen der anspruchsvollen Tätigkeit angepasst werden. Höhere Abschlüsse, Anforderungen und Tätigkeitsprofile brauchen an eine höhere Vergütung.

Qualifizierte ErzieherInnen brauchen eine qualifizierte Ausbildung

Die sich verändernden Anforderungen an den Beruf der Erzieherin sind in der Aus- und Weiterbildung zu berücksichtigen und als bundeseinheitliche Regelungen in einem Bundesqualitätsgesetz zu verankern. Die AfB fordert im Schulterschluss mit den Gewerkschaften Verdi und GEW ein bundesweit über Bundesgesetz einheitlich geregeltes und aufeinander abgestimmtes hochwertiges Ausbildungs- und Weiterbildungssystem für alle Erzieher/innen und Kita-Leitungen. Dies muss einheitliche Regelungen bezüglich bundesweiter Anerkennung und Gleichwertigkeit der Ausbildung über Berufsschulen/duale Ausbildung, Fachschulen und Studiengänge, der entsprechenden Abschlüsse, Vergütung und Tarife, aber auch eine Vereinheitlichung der Berufsbezeichnung

und die Regelung des Kompetenz- und Tätigkeitsprofils der pädagogischen Fachkräfte beinhalten.

215

Die AfB setzt sich für Weiterbildungsangebote auch an Hochschulen oder vergleichbaren Einrichtungen ein. Die duale Ausbildung ist der Königsweg der beruflichen Bildung und ein Exportschlager. Die AfB will endlich auch für SuE-Berufe eine duale Ausbildung mit vertraglich geregelter Ausbildungs- und Praktikumsvergütung über dem Mindestlohn. Im Sinne der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Ausbildung lehnt die AfB eine ausschließliche Akademisierung der ErzieherInnenausbildung ab, vielmehr Bedarf es einer Neuordnung und Neuformulierung der Organisation und Aufgaben in Kitas mit Anpassung der Berufsbezeichnungen und Zuordnung der angemessenen Ausbildung bzw. Qualifikationen.

220

225

Zusammenarbeit mit Partnern vor Ort

Im Sinne der Inklusion lebt eine gute Kita von der Zusammenarbeit als und mit multiprofessionellen Teams in der Kita und Partnern des regionalen Umfeldes. Eine intensivere Kooperation der Kitas, FachberaterInnen, Träger und Vernetzung mit anderen Institutionen (Fachschulen, Jugendämter, Sozialpädagogischen Diensten, Trägerverbänden) ist für die Qualitätssteigerung des Bildungsstandortes Kita dringend notwendig. Durchlässigkeit muss für alle möglich sein, als offenes Ausbildungssystem mit befähigungs- und spezialisierungsabhängigen gestaffelten Optionen.

230

235

Qualitativ-inhaltliche Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildungsangebote

Als Garant für ein hohes Qualitätsniveau in der Kita und in der Umsetzung aktuellster Entwicklungen und Bildungspläne insbesondere für die Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren (U3) ist eine Bündelung, Fokussierung und qualitative Weiterentwicklung der Fort- und Weiterbildungsangebote anzustreben, die folgende inhaltliche Schwerpunkte berücksichtigt:

240

245

- Inklusion von allen Kindern aus unterschiedlichen Lebenslagen
- Krippenpädagogik und Entwicklungsdiagnostik
- alltagsintegrierte Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Pädagogik

- 250 • Bildungspartnerschaft mit Familien: Zusammenarbeit, Dialog und Partizipation mit Eltern und Entwicklung von Familienzentren/Eltern-Kind-Zentren
- Nutzung präventiver Hilfen und kooperativer Unterstützungssysteme im Sozialraum
- Gestaltung von Übergängen Familie-Krippe-Kita-Grundschule/Primarstufe
- 255 • gesunde Ernährung
- Grundlagen zu Belastungen des Kindes (Traumata, prekäre Situationen, Kindeswohlgefährdung etc.)
- Management, Vernetzung, Kooperation und Partizipation sowie Arbeit in multiprofessionellen Teams.
- 260 • Umgang mit Traumata
- interkulturelle Pädagogik und Kompetenzen im multikulturellen Zusammenleben

265 Multiprofessionelle Kita-Teams

Die inklusive Ausrichtung und Multiprofessionalität in Kita-Teams mit übergreifendem Fachwissen muss Standard in allen Einrichtungen werden. Gemischte Teams aus Fachkräften (ErzieherInnen), Tagespflege, Fach- und Führungskräften mit Hochschulabschluss (B.A., M.A.) und KollegInnen aus vielfältigen Berufen einschließlich staatlich anerkannter heilpädagogischer und sozialpädagogischer Fachkräfte und der Tagespflege sind im Personalschlüssel zu berücksichtigen. Bildungspaten (ehrenamtliche Helfer wie z.B. Vorlese- oder Sprachpaten), angeleitete Praktikanten und Eltern werden als BildungspartnerInnen zu KooperationspartnerInnen des Kita-Teams. Mit Blick auf die Bewältigung des Fachkräftemangels sind SeiteneinsteigerInnen mit hoher fachlicher Qualifikation aus anderen Professionen zu berücksichtigen.

280 Bessere Rahmenbedingungen für Fachkräfte

Personalschlüssel, Gruppengröße, Arbeitszeit und Vergütung gehören zu den wichtigsten Faktoren einer gesundheitsfördernden und qualitätssichernden Personalpolitik. Dem feststellbaren Zuwachs an Anforderungen sind die organisatorischen und ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen bisher nicht angemessen gefolgt. Auch die gesellschaftliche Anerkennung der Arbeit der PädagogInnen steht mit diesem faktischen Bedeutungszuwachs und den

gestiegenen Erwartungen an die Kindertagesbetreuung nicht immer im Einklang.

Die AfB fordert deshalb in eine zügige Neuregelung mit besonderem Fokus auf:

290

- Fachkraft-Kind-Relation und Altersstaffelung (Gruppengrößen)
- mittelbare pädagogische Arbeitszeit
- Leitungsfreistellung für Kindertageseinrichtungen
- gesicherte Personalisierung: Vollzeitbeschäftigung zu einer angemessenen Vergütung, Fachkräftegewinnung

295

Die Festlegung dieser Standards ist bundeseinheitlich im Rahmen eines Bundes-Kita-Gesetzes zu regeln.

Neufestlegung der Fachkraft-Kind-Relation und Altersmischung

300

Gute Beziehungen, Präsenz und feste Bindungen von der Fachkraft zum Kind und den Eltern machen Altersmischung, gelingende Bildungs- und Erziehungsprozesse und inklusives Arbeiten in der Kita erst möglich. Notwendig ist eine Fachkraft-Kind-Relation für Kinder mit altersspezifischen Sollgrößen:

305

- 0 bis 1 Jahr = 1:2
- 1 bis 3 Jahre = 1:3
- 3 bis 5 Jahre = 1:8
- ab 6 Jahre = 1:10

310

Die Gruppenstärke sollte insbesondere bei altersgemischten Gruppen eine Sollgröße von 15 Kindern nicht überschreiten, davon nicht mehr als 5 Kinder unter 3 Jahren.

315

Die AfB schließt sich den Forderungen der Bundesverbände von GEW, Verdi und Arbeiterwohlfahrt an und plädiert für eine gesetzliche Festschreibung in einem Bundes- Kita-Gesetz und Bundesqualitätsgesetz.

Neubewertung der Arbeitszeit

320

Kindertageseinrichtungen müssen professionell geleitet werden. Dafür wird eine verbindliche Freistellung und/oder Zuteilung eines Zeitbudgets für die Kita-Leitungen notwendig, die auf Sockelbudget unter Berücksichtigung der Zahl der

325 Kinder, MitarbeiterInnen und besonderer Gewichtungsfaktoren berechnet werden.

330 Fachkräfte brauchen Freiräume: Für MitarbeiterInnen sind mindestens 25% der Arbeitszeit als mittelbare Arbeitszeit personalwirksam in die Fachkraft-Kind-Relation einzurechnen, insbesondere für Vor- und Nachbereitung inhaltlicher Entwicklungen, Dokumentation und die Zusammenarbeit mit Eltern und Betreuung von PraktikantInnen, Freiraum für Fortbildungen und Weiterqualifizierungen.

335 Personalentwicklung im Rahmen des Kita-Qualitätsmanagements

340 Gute Personalentwicklung braucht eine gesicherte Personalausstattung, verlässliche Vertretungsregelungen, unbefristete Arbeitsverträge sowie die Möglichkeit zur Erhöhung der Zahl der Fortbildungstage. Im Sinne von Chancengleichheit, pädagogischer Qualitätssteigerung und verlässlicher Betreuung setzt sich die AfB für eine Erhöhung der Vollzeitbeschäftigung in Kindertageseinrichtungen ein. Anzustreben ist eine Personalausstattungsquote von 120% und eine priorisierte Anstellung der Fachkräfte im Vollzeitbeschäftigungsverhältnis. Gleichzeitig wird die Entwicklung von neuen
345 Arbeitszeitmodellen in den Blick zu nehmen sein, die den oft divergierenden Bedürfnissen von Personal, Eltern und Kindern gleichermaßen ausgewogen entgegenkommen und neben den regionalen Betreuungsbedarfen die kindlichen Betreuungsbedürfnisse wie stabile Bindungen und Bezugspersonen besonders berücksichtigen. Hier sind die Träger aufgefordert, Modelle der arbeitnehmerbegünstigenden Arbeitszeitflexibilisierung zu entwickeln, bisherige
350 Finanzierungsstrukturen, tarifliche oder trägerspezifische Arbeitszeitregelungen und Organisationsmodelle auf den Prüfstand zu stellen.

355 Verbesserung der Vergütungsstruktur

Arbeitslohn muss zum Leben reichen; Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist wertvoll; gute Bildung, Erziehung und Betreuung hat ihren Preis. Die bisher unangemessene Bezahlung entspricht einer unangemessenen Wertschätzung.

360 Die AfB lehnt eine Niedriglohnpolitik im frühkindlichen Bildungsbereich ab. Die

Bewertung und Bezahlung der Arbeitszeit müssen der anspruchsvollen Tätigkeit angepasst werden. Höhere Abschlüsse, Anforderungen und Tätigkeitsprofile müssen an eine höhere Vergütung und eine bessere Eingruppierung im Sozial- und Erziehungsdienst gekoppelt werden. Bei gleicher Ausbildung ist ein gleicher
365 Lohn zu zahlen. Die AfB fordert eine tariflich bezahlte Ausbildung, ein beitragsfreies Studium und eine leistungsbezogene und trägerunabhängige Gehaltsanpassung an ein bundesweit einheitliches tarifliches Lohnniveau. Für mehr Betreuungsleistung (z.B. in sozialen Brennpunkten) muss mehr Personal bereitgestellt werden. In Bezug auf die späten Erwerbsphasen und den
370 Ruhestand sind Instrumente wie die Einführung von Lebensarbeitszeitkonten und Formen betrieblicher Altersversorgung zu prüfen.

Fachkräftegewinnung

375 Im Zuge des Krippenausbaus wurden die Fachkräfteengpässe noch deutlicher. Darum ist es nötig, vorhandene Ressourcen und Ausbildungsmöglichkeiten zu nutzen, neue zu schaffen und den Arbeitsmarkt Kita für berufliche Quereinsteiger zu öffnen.

380 Die AfB fordert schwerpunktorientiert folgende Prioritäten zügig umzusetzen:

- Ausbau der Ausbildungskapazitäten an Berufsschulen, Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen
- Rückgewinnung von Fach- und Assistenzkräften, die ihre Erwerbstätigkeit
385 unterbrochen oder beendet haben
- Stundenzahlerhöhung bei Teilzeit-Beschäftigten
- Höherqualifizierung von KinderpflegerInnen und SozialassistentInnen
- Anerkennung von im Ausland erworbenen Ausbildungsabschlüssen
- Gewinnung von Personen aus berufsfeldaffinen Berufen
- 390 • Anerkennung von KindheitspädagogInnen als Fachkräfte
- Verstärkung von vollzeitschulischen und betrieblichen Umschulungen
- Zulassung von Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik nach §§ 176ff SGB III und deren Bildungsgänge als Maßnahmen beruflicher Weiterbildung
- 395 • eine bundesgesetzliche Verankerung des Anspruchs von Kindertageseinrichtungen auf Fachberatung und verlässliche Finanzierung der Fachberatung als Unterstützungssystem

- die Erhöhung der Fortbildungstage auf bis zu 10 Tage pro Jahr

400

Der quantitative Krippenausbau

405

Gerade beim Ausbau des Platzangebotes für die unter 3-Jährigen ist darauf zu achten, mehr Kindern den Zugang zu den Angeboten frühkindlicher Bildung zu ermöglichen und so ihre Abhängigkeit von der sozialen Lage der Eltern zu verringern. Wo das Angebot an öffentlicher frühkindlicher Förderung nicht ausreicht und zudem die Kosten für einen Krippenplatz steigen, verringern sich die Chancen von benachteiligten Kindern auf Bildung und Teilhabe. Sozial begünstigte Eltern können das vorhandene Angebot wahrnehmen, andere nicht. Aktuelle Bedarfsermittlungen und lange Wartelisten zeigen, dass der Bedarf in vielen Kommunen höher ausfällt als abgedeckt wird und gleichzeitig die Kita-Kosten steigen.

410

Die AfB fordert:

415

- Die Sicherung eines nachhaltigen und bedarfsgerechteren Krippenausbaus der der tatsächlichen Nachfrage an frühkindlicher Bildung entspricht.

- Die Ermöglichung der Nutzung durch Kinder, die aufgrund ihrer familiären Situation benachteiligt sind, um so ihre Bildungschancen zu erhöhen.

420

- Den Ausbau der Ganztagesplätze für alle Kita-Kinder mit dem Ziel der Verbesserung der Bildungschancen und der Stärkung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

II.) Verlässliche pädagogische Qualitätsstandards

425

Alle Kinder haben ein Recht auf gleiche Entwicklungs- und Bildungschancen. Um Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Kinder zu gewährleisten, müssen bundesweit einheitliche Qualitätsstandards für Erziehung, Bildung und Betreuung entwickelt und verbindlich festgelegt werden.

430

Trotz des Anstiegs der Bildungsbeteiligung (Bundesbildungsbericht 2014) werden bis zu 30% der Kinder mit Migrationshintergrund, Flüchtlingsgeschichte oder aus bildungsfernen Milieus in ihren Familien nicht ausreichend gefördert und auch über Kita, insbesondere Krippen, nicht erreicht. Unterschiede in Sprachkompetenz und allgemeiner Entwicklung wirken sich bereits im

435 Krippenalter aus und sind bis zur Einschulung nicht ausgleichbar.

Hier muss bundesweit durch die Verbesserung von Qualitätsstandards und Ressourcen reagiert werden. Dazu gehört ein klares Bekenntnis zur Bedeutung von früher Bildung und demzufolge eine Aufwertung der frühkindlichen Einrichtungen als Bildungs- und Erziehungseinrichtungen mit einem entsprechenden Rahmenbildungs- und -erziehungsplan.

Die AfB will die Entwicklung der Kitas zu inklusiven Kindertagesstätten voranbringen und den Bildungsauftrag der Kindertagesstätten fundamentieren. Aktuelle Qualitätsanforderungen und neue Themenbereiche der frühkindlichen Bildung sollen in den Bildungsprogrammen der Länder zur frühkindlichen Bildung aufgenommen und verankert werden. Hierzu zählen insbesondere die Felder:

- inklusive Pädagogik
- Krippenpädagogik
- alltagsintegrierte Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Pädagogik
- Gesundheits- und Ernährungspädagogik
- Bildungsräume und entwicklungsanregende Raumgestaltung
- Übergangsgestaltung von Familie zu Krippe, Krippe zu Kita und Kita zur Grundschule/Primarstufe
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und die Entwicklung der Kitas zu Familienzentren
- Zusammenarbeit mit und als multiprofessionelle(n) Teams
- Einbeziehung externer Unterstützungssysteme, Vernetzung mit Therapeuten sozialen Diensten, Frühförderstellen, frühen Hilfen (Hebammen) etc.

Pädagogischer „Brennpunkt Krippe“

Ein guter inklusiver Start in der Krippe für alle Kinder ab dem ersten Lebensjahr braucht pädagogische Angebote, die auf die Bedürfnisse der Kleinsten abgestimmt sind. Das setzt verbindliche Konzepte der Krippenpädagogik voraus, die vom Kindeswohl ausgehen, an der Entwicklung jedes einzelnen Kindes orientiert sind, angemessene Anforderungen von Anfang an in einer lerngünstigen Umgebung bieten und für pädagogische Fachkräfte und Eltern

Grundlage des Handelns sind. Der Übergang von der Familie zur Kita ist eine hochsensible Phase, die gute Konzepte zur Eingewöhnung, Bindung und Beziehung in Schlüsselsituationen, aber auch die gelingende
475 Beziehungsgestaltung mit den Eltern der Krippenkinder voraussetzt. Sie sind fundamental für den Aufbau von Weltvertrauen und Kernkompetenzen der Kleinsten, für die Bedeutung von Sprache als „Schlüssel zur Welt“ und der sprachförderlichen Begleitung von frühkindlichen alltagsintegrierten Lernprozessen.

480 Die Gestaltung von Bildungsräumen, frühe Hilfen und Prävention für Kleinkinder und Familien, Beobachtung und Dokumentation sowie die Professionalität im Team sind weitere wesentliche Faktoren.

485 Wissenschaftliche Weiterentwicklung und Praxiserfahren in der Krippenpädagogik müssen Eingang in Ausbildung und Weiterqualifizierung an Schulen, Hochschulen und Fortbildungsinstituten finden.

490 Pädagogischer „Brennpunkt Kindertagespflege“- Ein Paradigmenwechsel?

Die AfB setzt auf ein vielfältiges Betreuungsangebot. Dabei kommt der Kindertagespflege als besonders familiennaher, flexibler und bindungsorientierter Betreuungsform eine wichtige Rolle beim Ausbau des Betreuungssystems für U3-Kinder zu.

495 Tagesmütter und Tagesväter können - wie auch die Krippe - in kleinen Gruppen auf die individuellen und sozialen Bedürfnisse der Kinder eingehen, Sicherheit und Orientierung geben, neue Handlungs- und Lernmöglichkeiten im Alltag erproben und die soziale, emotionale, kognitive und körperliche Entwicklung
500 jedes Kindes zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten fördern.

Auch in der Tagespflege müssen Kinder nach ihrem individuellen Bedarf gefördert werden. Dies setzt entsprechende Kompetenzen, Ausbildung, Zusatzqualifikationen und Begleitung der Tagesmütter und -väter voraus. Eltern und Kindertagespflegepersonen arbeiten als Erziehungspartner vertrauensvoll
505 zusammen.

Als Qualitätsstandards zur Ausgestaltung der Kindertagespflege und Sicherung

des Kindeswohls sind festzuschreiben:

510

- ein BetreuerIn-Kind-Schlüssel von 1: 3 bis maximal 1:5 je nach Alter, Gruppenstruktur und Betreuungsdauer
- nicht mehr als 10 Kinder pro Gruppe in Großtagespflegestellen mit einem Betreuungsschlüssel von 10:2

515

- Standards für Räume und Sachausstattung
- Qualitätsentwicklung in der Ausbildung und der Weiterqualifizierung mit Durchlässigkeit zur Qualifikation zur/m ErzieherIn sowie zur Fach- und Führungskraft. Die Aus- und Weiterbildung orientiert sich an der vom DJI herausgegebenen Schrift „Kompetenzorientiertes Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege“ (Friedrich Verlag 2015).

520

- Eine regelmäßige Supervision in den Kindertagespflegestellen ist zu gewährleisten.

525

Die Unterstützung der Qualitätsentwicklung für die Kindertagespflege durch wissenschaftliche Forschung leistet einen wichtigen Beitrag zum Ausbau der Qualität der Kindertagespflege.

Pädagogischer „Brennpunkt Inklusion“: Kita auf dem Weg zur inklusiven Einrichtung

530

„Jedes Kind ist willkommen“ - Inklusion in Kindertageseinrichtungen ist für alle eine große Bereicherung. Sie erfordert eine Pädagogik der Vielfalt, die die unterschiedlichen Bedarfe, Kompetenzen und Interessen jedes Kindes berücksichtigt und ihre individuelle Begleitung in den Mittelpunkt der Arbeit stellt. Inklusion heißt, allen Kindern die Möglichkeit zu geben, sich entsprechend ihres Entwicklungsstandes, ihrer Fähigkeiten und Talente individuell zu entfalten. Jedes Kind soll sich als zugehörig und erfolgreich fühlen. Dafür braucht es ein annehmes Erziehungs- und Lernklima sowie entwicklungsabgestimmte Anforderungen, die seinen Voraussetzungen und seiner Lernweise entsprechen. So kann es seine Potentiale ausschöpfen und sich selbst motivieren.

535

540

Inklusion verlangt eine pädagogische Haltung, die davon ausgeht, dass individuelle Unterschiede Normalität sind. Dabei geht es um die Wahrnehmung der Stärken eines jeden Kindes, die Sensibilisierung für Ausgrenzungsprozesse und die Anbahnung von Selbstständigkeit und Beteiligung. Entsprechend werden in der Entwicklungsdokumentation der individuelle Fortschritt und der

545

Kompetenzzuwachs jedes Kindes im Vergleich zu sich selbst aufgezeigt.

550 Die Altersmischung, wie sie in den meisten Kindergärten üblich ist, ist eine ausgezeichnete Voraussetzung für inklusives Arbeiten, ebenso wie die multiprofessionelle Zusammensetzung der Teams und zusätzliche Ressourcen an Raum, Zeit und Materialien. Wissenschaftliche Weiterentwicklung und Praxiserfahren in der frühkindlichen Pädagogik müssen auch hier Eingang in Ausbildung und Weiterqualifizierung an Schulen, Hochschulen und Fortbildungsinstituten finden.

555

Pädagogischer Brennpunkt: Bildungspartnerschaft mit Eltern

560 Wissenschaftliche Studien belegen, dass mehr als die Hälfte der Bildung und Prä-gung im Elternhaus und über die Familienbeziehungen stattfindet. Diese können durch außenfamiliäre Einrichtungen allein nicht ausgeglichen werden kann, wenn es nicht zu einer Kooperation zwischen Familien und Einrichtungen frühkindlicher Bildung kommt. Es gilt daher, die Familien als Partner zu gewinnen. Kinder aus armen und/oder bildungsfernen Familien profitieren davon besonders. Die positive Wirkung der institutionellen Förderung in der 565 Kindertagesstätte kann sich nachhaltiger entfalten, wenn diese kontinuierlich im Zusammenspiel mit Familien und anderen kind- und familienbezogenen Unterstützungsdiensten bzw. Unterstützungssystemen erfolgt.

Die AfB setzt sich ein für

570

- eine Erweiterung von Kindertageseinrichtungen hin zu Familienzentren (Eltern-Kind-Zentren), die einen koordinierten und niedrigschwelligen Zugang zu frühkindlichen und familiären Förder-, Unterstützungs- und Beratungsangeboten bieten.

575

- eine Zusammenarbeit mit frühen Hilfen, z.B. aufsuchender Hebammenarbeit.
- die Ausweitung der Beteiligung der Eltern und Familien im kontinuierlichen Kontakt mit der Kita.

- eine intensivere Kooperation der Kitas vor Ort und themenbezogene

Vernetzung mit präventiven Hilfen und sozialen Unterstützungssystemen

580

(aufsuchende Sozialarbeit, Jugendhilfe, Kinderschutz, Frühe Hilfen, Ehrenamt Migrationsdienste, LogopädInnen, ÄrztInnen, kommunale und sozialräumliche

Netzwerke, Vereine, Verbände etc.).

585

III. Brennpunkt Finanzierung der frühkindlichen Bildung

Die AfB fordert ein Bundesqualitätsgesetz zur Neuregelung der Finanzierung der Kindertagesbetreuung in Deutschland unter Beteiligung des Bundes.

590

Für die Finanzierung von Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege gibt es derzeit unterschiedliche Regelungen, die angepasst werden müssen. Bundesweite Mindeststandards für Ausstattung und Betreuungsschlüssel sind notwendig, um eine vergleichbare Qualität der Kindertageseinrichtungen und eine qualitativ hochwertige Betreuung flächendeckend zu sichern. Hierzu

595

gehören:

- die Einhaltung der OECD-Empfehlung für eine hochwertige Erziehung und Betreuung, verbunden mit der Erhöhung der Bundesmittel von derzeit 17 Mrd. Euro auf 26 Mrd. Euro (9 Mrd. entsprechen einem Prozent des

600

Bruttoinlandsproduktes).

- eine dauerhafte Sicherung der anteiligen finanziellen Beteiligung des Bundes beim Krippenausbau und eine zusätzliche dauerhaft gesicherte Beteiligung des Bundes an den Betriebsfolgekosten auf der Grundlage des Bundesgesetzes zum weiteren quantitativen und qualitativen Ausbau von Betreuungsplätzen für

605

Kinder unter 3 Jahren vom 01.01.2015.

- eine Ausweitung der finanziellen Unterstützung des Bundes zu Ausstattungsinvestitionen, gesundheitlicher Versorgung, Maßnahmen der Inklusion und sprachlichen Bildung sowie der Einrichtung von Ganztagesplätzen in Krippen nach aktuellen Bedarfen und Themenfeldern.

610

- die Umwidmung des vom Bundesverfassungsgericht am 23.06.2015 für verfassungswidrig erklärten Bundesbetreuungsgeldes für Eltern, die ihre Kinder zwischen dem 15. und 36. Lebensmonat nicht in einer Krippe betreuen lassen, in den qualitativen Ausbau der Kindertageseinrichtungen.

615

Die AfB fordert die Einführung bundeseinheitlicher Qualitätsmindeststandards, die sich auf die Strukturqualität als Rahmenbedingungen und die pädagogische Prozessqualität beziehen, und gemeinsamer Rahmenbildungs- und Erziehungspläne über ein Bundesqualitätsgesetz. Gleichzeitig müssen

620 verpflichtende Qualitätssicherungsmaßnahmen eingeführt werden.

Entlastung für Familien - Keine Elternbeiträge für die Kita

625 Chancengerechtigkeit für alle Familien und die Erhöhung der
Bildungsbeteiligung insbesondere von bildungsbenachteiligten, von Armut
betroffenen oder/und zugewanderten Familien stehen für die AfB in der
frühkindlichen Bildung ganz oben auf der Agenda. Ziel ist eine Familienpolitik,
die allen Eltern und Kindern eine Perspektive auf Teilhabe an der Gesellschaft,
630 bezahlbaren Wohnraum, eine Arbeitsstelle und ein selbstbestimmtes Leben
ermöglicht.

Der Rechtsanspruch jedes Kindes auf einen Kita-Platz muss jedem Kind ein
Platzangebot zu akzeptablen Bedingungen garantieren. Faktoren wie die
Erwerbstätigkeit, die Ausbildungssituation oder die finanziellen Möglichkeiten
635 der Eltern dürfen dabei keine Rolle mehr spielen und nicht weiterhin
ausschlaggebend dafür sein, ob ein Kind einen Platz in der Kita erhält oder
nicht. Jedem Kind steht ein Platz zu, dies ist in der Personal- und
Ressourcenentwicklung der Einrichtung zu berücksichtigen.

640 Die Abschaffung der Elternbeiträge ist ein konsequenter Schritt zu einem
kinderfreundlichen Deutschland. Zusammen mit dem Rechtsanspruch auf einen
Platz in der Kita ab 3 Jahren und in der Krippen ab 1 Jahr sowie einem
verbindlichen Rahmenbildungs- und Erziehungsplan von 0 bis 10 Jahren gibt sie
den Eltern Sicherheit und finanzielle Entlastung, unterstützt sie bei der
645 Realisierung des Kinderwunsches und ermöglicht allen Kindern eine gerechtere
Teilhabe an Bildungschancen.

Die AfB will Beitragsfreiheit für alle Kinder von der Geburt bis zur Einschulung,
verbunden mit einer Kindergartenpflicht ab vier Jahren. Generelle
650 Beitragsfreiheit ist bildungspolitisch und familienpolitisch eine unverzichtbare
Errungenschaft. Diese Aufgabe ist von Bund, Ländern und Kommunen
gemeinsam partnerschaftlich umzusetzen.

655 3. Übergänge Kita-Grundschule/Primarstufe

Beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule treffen zwei bisher sehr

unterschiedliche Systeme aufeinander: Der Kindergarten arbeitet traditionell
erziehungs- und entwicklungsorientiert und geht mit Anforderungen an das
Kind individuell differenziert um. In der Grundschule stehen systematisches
660 Lernen und oft allgemeine Lehrplan- und Leistungsorientierungen im
Vordergrund. Ein regelmäßiger Austausch zwischen den PädagogInnen der
Einrichtungen oder eine verbindliche Kooperation sind selten. Gemeinsam ist
beiden das Ziel, Kindern eine passende und erfolgreiche Entwicklung zu
gewährleisten, der Blick auf das Kind ist aber oft sehr verschieden.

665 Soll der Übergang vom Kindergarten in die Schule gelingen, dann muss die
Arbeit in sowie zwischen Kindergarten und Schule enger verzahnt werden.
Das erfordert von den PädagogInnen beider Einrichtungen:

- 670 • eine gleiche Haltung zum Kind, zur pädagogischen Arbeit, zum Lernen und
zur Inklusion
- die gleiche Sprache, das gleiche Sprachverständnis
- den Besuch von gemeinsamen Fortbildungen
- die Orientierung auf das Kind und sein Wohl - das Kind steht im Mittelpunkt
der Arbeit
- 675 • die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung der jeweiligen
Professionalität
- die Bereitschaft zur Kooperation auf partnerschaftlicher Grundlage
- die Akzeptanz eines gemeinsamen Rahmenplans für Bildung und Erziehung
von 0 bis (mindestens) 10 Jahren.
- 680 • die Abstimmung der Bildungsarbeit
- Abstimmung von Ganztagsangeboten und pädagogischen Inhalten im
Rahmen der Rhythmisierung
- die Entwicklung von verbindlichen Konzepten
- 685 • gemeinsame Angebote bei Veranstaltungen und Angeboten außerhalb der
Kitas und Schulen (Ausflüge, Nachmittagsveranstaltungen, Besuch kultureller
und sportlicher Veranstaltungen etc.)
- die verbindliche, gemeinsame Gestaltung des Übergangs

690 Konkret ist diese Zusammenarbeit nicht immer als Kooperation zwischen zwei
Einrichtungen gestaltbar, da nicht wenige Grundschulen Kinder aus mehreren
Kitas aufnehmen und es keinen geregelten Übergang aus dem einen
Kindergarten in die eine Grundschule gibt.

695 Deshalb ist eine stark kindbezogene Kooperation nötig, die sich am gleichen
pädagogischen Modell bzw. Entwicklungsmodell orientiert und je individuell die
nötigen Informationen austauscht. Kindergärten und Grundschulen müssen
unabhängig von der konkreten Einrichtung einen Bildungs- und
Entwicklungsprozess gestalten, der beim Wechsel der Einrichtung nicht abrupt
700 endet und neu beginnt und der vor allem jedes Kind dort „abholt“, wo es
gerade steht. Letzteres erfordert auch die gemeinsame Verständigung über
jedes einzelne Kind unter zwingender Einbindung der Eltern als wesentlich
beteiligte Bildungsinstitution. Eine solche Kooperation der Einrichtungen bzw.
besser der beteiligten PädagogInnen beider Einrichtungen und der Eltern ist zu
fordern sowie politisch und administrativ zu unterstützen. Die AfB fordert daher
705 die Berücksichtigung und Ausweisung von Zeit für die diese Kooperationsarbeit
in die Arbeitszeit(-modelle) der MitarbeiterInnen.

Dokumentationen über die Entwicklung eines Kindes bauen aufeinander auf
und müssen von der Kita in die Schule mit und dann weitergeführt werden.
710 Datenschutzregelungen sind so zu gestalten, dass sie diese nötige Kontinuität
nicht verhindern.

Übergänge sind für Kinder eine aufregende, spannende und hoch erwartete,
aber auch verunsichernde Zeit. Eine fremde Schule, die das Kind nur von außen
715 kennt, und in der vermeintlich „der Ernst des Lebens droht“, erzeugt auch
Ängste. Aber sie sind auch immer Chancen, sich für neue Anforderungen zu
öffnen, neue Wege zu gehen und daran zu wachsen. Bei einem gut gestalteten
Übergang finden sich Elemente des Kindergartenalltags im Schulalltag wieder, z.
B. der Morgenkreis. Auch das systematischere Lernen in der Grundschule kann
720 und soll aus dem Kindergarten bekannte Elemente enthalten, wie z.B. Spielen,
Singen, Basteln, Erkunden und Entdecken, Übungen zur phonologische
Bewusstheit, Vorlesen und Erzählen, Mengen vergleichen und sortieren, Muster
legen, symmetrisches Bauen etc.

725 Um die Kontinuität im Entwicklungsweg der Kinder zu gewährleisten und
unnötige Wiederholungen zu vermeiden, sind gemeinsame Abstimmungen und
Aktivitäten nötig. Dies kann geschehen durch gemeinsame Fortbildungen und
Veranstaltungen wie Feste, gegenseitige Besuche, gemeinsame Projekte oder
Lernparcours zum gemeinsamen Lernen etc.

730

Damit die Vernetzung beider Bildungsphasen gelingen kann, bedarf es besonders des gegenseitigen Verständnisses. Dieses muss schon in der Ausbildung beginnen, indem nicht nur auf ein gemeinsames Bild vom Kind und seiner Entwicklung zurückgegriffen wird, sondern auch in verpflichtenden
735 Praktika die jeweils andere Bildungsinstitution kennengelernt wird. Eine solche Verknüpfung der Perspektiven auf das Kind lässt sich auf Dauer am besten mit (teil)gemeinsamen Studiengängen von Kindheits- und GrundschulpädagogInnen erreichen, wie sie im Ausland auch schon existieren.

740 Während in der Schule mit der Darstellung der Lernentwicklung eine Beurteilung (ohne oder mit Zensuren) verbunden ist, wird im Kindergarten die Sicht der Beteiligten auf das Lernen und die Entwicklung des Kindes verglichen. Für eine kontinuierliche Entwicklungsbeschreibung eines jungen Menschen über die Grenzen von Einrichtungen hinaus ist eine Abstimmung über die Form der
745 Dokumentation - wie z.B. das Portfolio und das dialogische PädagogInnen-(Eltern)-Kind-Gespräch - Voraussetzung.

Die AfB fordert:

- 750 • Bereitstellung von Stunden für Kooperation (insbesondere gemeinsame Entwicklungsgespräche beim Übergang)
- Verschränkung der Ausbildung der Professionen für Kita und Schule sowie gemeinsame Fort- und Weiterbildungen der PädagogInnen
- fachliche Unterstützung für die Zusammenarbeit vor Ort auf der Grundlage gemeinsamer Qualitätsstandards für beide Institutionen beim Übergang
- 755 • Überarbeitung von Datenschutzrichtlinien, damit eine gemeinsame Gestaltung des Übergangs möglich wird.

Vorhandene Erfahrungen und erfolgreiche bestehende Projekte in den Bundesländern sollen bei der Zusammenarbeit zwischen dem Kita- und
760 Grundschulbereich gesammelt und verbreitet und somit genutzt werden.

4. Grundschule (Primarstufe)

765 Für einen erfolgreichen Übergang ist es auch nötig, dass die Institutionen allgemein und die Einrichtungen konkret anschlussfähig sind. Hier gibt es aktuell – sicher von Bundesland zu Bundesland verschiedenen –

Anpassungsbedarf für die Grundschulen:

770 • Die Teams sind noch oft monoprofessionell zusammengesetzt und auf Unterricht fokussiert. Auch Grundschullehrkräfte unterliegen systembedingt zum Teil der fatalen Verwechslung von Erfüllung der Lehrpläne und je individueller Erfüllung des Bildungsauftrages. Sie verlieren so häufig die SchülerInnen aus dem Blick bzw. produzieren Verlierer in der Klasse.

775 • Nach wie vor ist der Umgang mit Heterogenität für viele Schulen und PädagogInnen ein mentales und praktisches Problem:

780 omental, weil sie sich bemühen, bestehende Entwicklungsunterschiede einzuebnen, obwohl doch logisch ist, dass sie sich in der Regel aufgrund der Ursachen, die zu den Unterschieden bisher führten, mit der Entwicklung vergrößern müssen.

opraktisch, weil sie oft noch allein in einer Lerngruppe arbeiten müssen und damit bestimmten SchülerInnen einfach nicht gerecht werden können bzw. einzelne SchülerInnen den Lernprozess für alle nachhaltig stören können.

785 • Der Schulträger hat oft wenig Einfluss auf die Arbeit der Schule und diese selbst hat auch nur begrenzten Zugriff auf die Gestaltung der pädagogischen Prozesse. So steht es in einigen Bundesländern den Schulen nach wie vor nicht frei, jahrgangsgemischte Lerngruppen einzurichten. Immer noch dominieren 790 Strukturstandards die Grundschule und überdecken die eigentlichen und ausreichenden Qualitätsstandards.

• Grundschulen arbeiten nur selten als echte Ganztagschulen, sondern teilen sich die Zeit mit Horten, ohne dass sie mit diesen eng zusammenarbeiten.

795 Mit dieser Auflistung der größten aktuellen Probleme der Grundschule in Deutschland sind auch schon die Aufgaben und Herausforderungen benannt, für welche sich die AfB hinsichtlich der Grundschulen (Primarstufe) einsetzt:

800 Verantwortung an die (Grund-)Schule

Qualitätsstandards können und müssen Strukturstandards für die Schulen ersetzen, denn es ist ein Irrglaube, dass die gleichen Strukturen für alle SchülerInnen gleich gut wären und den optimalen Lernerfolg sichern.

805 Leidtragende sind die Kinder, die ihr Potential nicht entfalten können und auf
der Strecke bleiben. Leidtragende sind die PädagogInnen, die sich aufreiben
und eigentlich gegen Strukturen arbeiten müssen. Wir haben eine heterogene
Schülerschaft, daran kommt mittlerweile niemand mehr vorbei und dieses
anzuerkennen ist in einer Zeit nach der Ratifizierung der UN-
810 Behindertenrechtskonvention mit ihrer Forderung eines inklusiven Schulsystems
eine Selbstverständlichkeit. Dies erfordert heterogene Prozesse und Strukturen
sowie Standards für die Qualität der Prozesse, der Einrichtung und der
Bildungserträge. Ein wichtiger Standard ist der des Controllings dieser Prozesse:
815 punktuelle, am Ende kumulierte und für den Lernprozess zumeist folgenlose
Leistungsrückmeldungen am abstrakten jahrgangsbezogenen Maßstab müssen
ersetzt werden durch eine mehr kontinuierliche, auf den individuellen
Entwicklungsfortschritt bezogene und die folgenden Lernprozesse orientierende
Informationsgewinnung. Diese kann zu singulären Zeiten (z. B. Schuljahresende)
dann durchaus auch auf das abstrakte Anforderungsniveau an den Jahrgang
820 bezogen werden und, bei entsprechender differenzierter Untersetzung, in einer
nichtkumulierten Darstellung zusammengefasst werden. Eine pauschale
Leistungsrückmeldung über kumulierte Durchschnittsnoten lehnen wir also ab.

Auch die Verweildauer der Lernenden in der Grundschule oder einzelner ihrer
825 Phasen (manche Länder unterscheiden eine Schuleingangs- und eine
Qualifizierungs- oder Kompetenzphase) gehört in die Verantwortung der Schule,
weil sie von vielen Faktoren abhängt. Da geht es nicht nur um die absolute Zeit,
sondern auch darum, in welchen Lerngruppen diese verbracht wird.

In dem Maße, wie die Schule verantwortlichen Zugriff auf die Gestaltung der
830 Lern-, Entwicklungs- und Lebensprozesse erhält, kann sie diese auch mit Eltern
und Schulträger teilen und ihnen gegenüber wahrnehmen. Zugleich muss sie
aber auch ein in bestimmten Maße rechtsfähige Partnerin für externe
PartnerInnen werden. Was für die Kitas gilt, gilt auch für die Grundschulen:
835 Eltern und andere an der Bildung und Entwicklung der anvertrauten Kinder
Beteiligte müssen mit in die Schule geholt werden.

Eine besondere Rolle spielt hier der Hort, der als Einrichtung eigentlich ein
Auslaufmodell ist, aber ob seiner anderen Finanzierung zusätzliche Ressourcen
in die Grundschule als Ganztagschule lenkt. Die AfB fordert aus guten und
840 vielfältigen Gründen die flächendeckende Einführung eines rhythmisierten

Ganztagsschulangebot und kein Nebenher von Hort und Grundschule. Die Lern- und Freizeitangebote müssen in der Schule organisiert sein, die die guten Inhalte der Horte in ihre Arbeit integriert. Das ist auch ein großer Schritt in
845 Richtung multiprofessionelle Teams sowie eine reale und auch finanziell realistische Möglichkeit, eine/n 2. Pädagogin/en in den Lerngruppen zu haben.

Die AfB fordert also, (Grund)Schulen in die Lage zu versetzen, sehr viel mehr Verantwortung als bislang wahrnehmen zu können und zu müssen. Eine
850 wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Strukturen als Maß der Ressourcenzuweisung durch andere Maße ersetzt werden, so dass Schulen mit dieser Verantwortung nicht allein gelassen werden.

Multiprofessionelle Teams und Teamteaching

Zur Bewältigung von Heterogenität und Inklusion reicht der gute Wille und auch die Fachkompetenz der Lehrkraft alleine nicht aus. Es braucht wie in der Kita multiprofessionelle Teams und generell die/den 2. Pädagogin/en in der Lerngruppe, zumindest im Kernbereich. FörderpädagogInnen, SozialpädagogInnen aber auch administrativ geschultes Personal (Schulleitung, Schulverwaltung, Kontaktpersonen für Ämter etc.) muss an jeder Schule verfügbar und ins Team integriert sein.

Ebenso wie in der Kita kann auch der grundschulische Bildungsauftrag nur in Kooperation mit den Eltern erfüllt werden. Dies braucht Ressourcen, die der Schule zur Verfügung stehen müssen, nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ. Letzteres meint nicht nur, dass alle nötigen Professionen an der Schule vorhanden sein müssen, sondern dass diese auch für die Schule verlässlich mit konkreten Personen besetzt sind. Die Schule muss einen Anspruch auf ein stabiles Kernteam haben. Sie muss auch entscheiden können, welche Professionen sie im Rahmen ihres Personalkontingentes an der Schule benötigt. Schließlich muss die Schulleitung die nötigen personalrechtlichen Kompetenzen haben, um aus dem Personal ein Team wachsen zu lassen. Dies ist nicht trivial, wenn z.B. die Lehrkräfte und die Schulleitung beim Land beschäftigt sind, das pädagogische Personal beim Schulträger oder einem anderen Träger, die/der SozialarbeiterIn beim Landkreis etc. Die AfB fordert dazu die Einrichtung eines Personalpools, der von den Ländern und Kommunen sowie dem Bund getragen wird.

Unterstützungssysteme und Ressourcen

Bei der Bemessung und Zuweisung der vor allem personellen Ressourcen müssen die Schulen individuell betrachtet und vor allem die Zusammensetzung und damit die Bedarfe der Schülerschaft und örtliche Besonderheiten berücksichtigt werden. Dies geht, wie andere Schulsysteme international zeigen, am besten mit Zuweisungen, die sich an gewichteten Schülerzahlen orientieren, welche die spezifischen Förderbedarfe der SchülerInnen berücksichtigen. Insbesondere ist damit zum einen der sozio-ökonomische Hintergrund des Elternhauses und der individuelle besondere Förderbedarf bei geistigen oder körperlichen Besonderheiten oder Sinnesbeeinträchtigungen gemeint. Mit diesen Zuweisungen muss für jede Grundschule gesichert sein, dass sie bei normaler Gruppenbildung, die nach unserem Modell ohne Einschränkungen der Schule obliegt, die nötigen Ressourcen für die/den 2. Pädagogin/en und je nach dem sozio-ökonomischen Hintergrund des Elternhauses für SozialpädagogInnen/-arbeiterInnen etc. und je nach besonderem Förderbedarf auch für FörderpädagogInnen hat.

Neben diesen personellen Ressourcen muss die Schule verlässlichen Zugriff auf Schulentwicklungsberatung/-begleitung haben, wenn sie diese benötigt oder es der Schulaufsicht nötig scheint. Anschließend müssen die nötigen Ressourcen für die Fort- und Weiterbildung des Teams bereitstehen.

Brennpunkt „Wohnortnahe Grundschule“

Wir wollen, dass Grundschulen für die Heranwachsenden einen attraktiven Lebensraum darstellen, der unter Einsatz von wenig Lebenszeit erreichbar ist. Mit den jetzigen Modellen der strukturgebundenen Ressourcenzuweisung und den beschränkten Gestaltungszugriffen der Schulen können Grundschulen in siedlungsschwachen Räumen nur schwer die nötigen Qualitätsstandards halten, werden sehr klein und sehr teuer. Im Gegenzug wächst damit für die Schulverwaltung der Druck, die Spielräume der Klassenbildung dort, wo es geht, nach oben auszureizen. Vor allem werden in den Ballungs- und Verdichtungsräumen sowie in zentralen Orten im ländlichen Raum die Grundschul-Klassen daher in der Regel sehr groß eingerichtet. Eine zu kleine Schule läuft Gefahr sehr störanfällig zu sein, z. B. bei Krankheit einer Lehrkraft.

Dann kann kein multiprofessionelles Team mehr gebildet werden und die Qualität des Fachunterrichtes ist kaum auf hohem Niveau zu halten. Eine zu große oder zu volle Schule hingegen ist oft ein schwieriger Sozialraum (wenn sie sich intern nicht in kleinere Räume gliedert) und präsentiert ohne 2. Pädagogin/en signifikant schlechtere Lernbedingungen. Zumindest der letzte Punkt könnte mit der von uns vorgeschlagenen schüler- und bedarfsorientierten Zuweisung gelöst werden. Sehr kleine ländliche Schulen wären zumindest nicht mehr so teuer, aber ggf. störanfälliger. Wir sehen eine Lösung dieses Problems nur, indem zu kleine Schulstandorte nicht mehr als selbständige Schule betrieben werden, wohl aber als Außenstelle einer anderen Schule oder als Teil eines Schulverbundes. Damit wäre eine wohnortnahe Beschulung auch im ländlichen Raum auch bei anhaltendem Geburtenrückgang möglich. Entscheidungen über Schulstandorte könnten dann nach anderen Kriterien erfolgen, die z. B. nach den Lernbedingungen, Unterrichtskonzepten oder dem Sozialraum fragen.

Ein anderes Problem stellen die Schulbezirke dar, wie sie für Grundschulen fast überall landesrechtlich geregelt sind. Sie sollen neben der Erfassung der schulpflichtigen Kinder sichern, dass es zu keiner sozialen Entmischung der Schülerschaft im Grundschulbereich kommt und die Schulträger verlässlich planen können. Allerdings wird dieses Prinzip längst unterlaufen: Freie Grundschulen sind nicht an Schulbezirke gebunden und können es nicht sein, solange sie Schulgeld erheben müssen/können. Ausnahmen sind auf Antrag mit Begründung generell möglich. Die Praxis zeigt, dass ein starres Festhalten an Schulbezirken zur sozialen Entmischung des Schulbezirkes als Quartier führen bzw. solche Trends befeuern kann. Es ist auch zu bedenken, ob die Bindung an einen Schulbezirk Eltern- und perspektivisch Kinderrechte unzulässig einschränkt.

Denn schließlich birgt der Schulbezirk bei der jetzigen Verfasstheit der Schulen auch das Risiko, dass Eltern und damit deren Kinder keine legale Wahl - außer einem Wohnortwechsel - gegen eine Schule haben, die sich, obwohl sich im gesetzlichen Rahmen bewegend, nicht auf die Kinder einlassen will oder qualitativ nicht so gut arbeitet. Unterlaufen wird der Schulbezirk auch überall dort, wo mehreren Schulen ein Schulbezirk zugewiesen ist. Insofern befürwortet die AfB im Zuge der Verantwortungsübertragung auf die Schulen eine Abschaffung der Schulbezirke für Grundschulen. Vielmehr können durch

bedarfsorientierte Zuweisungen Schulen in schwierigen Quartieren nicht nur mit diesen Schwierigkeiten umgehen, sondern sogar attraktiv werden. Gerade die sogenannten Brennpunktschulen müssen durch ihre Ausstattung, Ressourcen und Personalschlüssel sowie gute Konzepte und Angebote zu Magneten für Kinder aus allen Stadtteilen werden.

Antragsbereich L/ Antrag 2

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

AfB - Bundesvorstand

Inklusion: Bildungssystem umbauen

Ohne Inklusion geht es nicht mehr

5 Am 21. April 2012 fasste die AfB-Bundeskonzferenz den Beschluss "Inklusion im Bildungssystem". Der vorliegende Antrag schreibt diesen Beschluss fort und greift dabei die seither erfolgte Entwicklung ebenso wie neu gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen auf. Die im damaligen Antrag formulierte Analyse ist hinsichtlich der Notwendigkeit der Umgestaltung des deutschen Bildungssystems nach wie vor aktuell, wird im Bereich der Migration deutlich verstärkt und wird, was die Umsetzung betrifft, z. B. durch die von Sven Mißling und Oliver Ückert erstellte Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte 10 "Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand" von 2014 für den Schulbereich dokumentiert. Im Unterschied zu 2012 ist "Inklusion" inzwischen kein Fremdwort mehr und vielen Verantwortlichen klar, dass es ohne nicht (mehr) geht.

15 Längst bezieht sich Inklusion dabei nicht mehr nur auf die Integration von Menschen mit besonderem Förderbedarf oder besonderen Beeinträchtigungen (Behinderte), sondern meint im Bildungsbereich die bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen zur Ermöglichung eines weitgehend selbstbestimmten Lebens in sozialer, ökologischer, kultureller und ökonomischer Verantwortung. Nicht nur das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben und 20 gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen sind Grundpfeiler sozialdemokratischer Politik, sondern vor allem das Schaffen der dafür nötigen Bedingungen und

einer entsprechend gelebten Kultur.

25

Schon im damaligen Beschluss wurde deshalb klar herausgestellt, dass Inklusion ein systemischer Ansatz ist, der damit perspektivisch auch zu einer neuen Qualität des Bildungssystems führen muss. Und dies eben nicht nur mit isoliertem Blick auf Behinderte oder auf besonders (Hoch)Begabte, sondern mit Blick auf jeden einzelne mit seinen je spezifischen Begabungen und Beeinträchtigungen. Inzwischen haben sich alle Länder mehr oder weniger intensiv und schnell auf den Weg gemacht, viele schon durch gesetzliche Änderungen das Recht auf inklusive Bildung festgeschrieben und Aktionspläne zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention erstellt, umgesetzt, neu gefasst. Doch sind wir längst nicht am Ziel.

30

35

In Auswertung der bisherigen Erfahrungen und unter Beibehaltung der Ansprüche stellen sich, z. B. bei der Aufnahme von Flüchtlingen, teilweise neue oder modifizierte Aufgaben aber auch Fragen, warum manche Entwicklungen nicht schneller vorangehen, warum vor allem vor Ort teilweise nicht nur erhebliche Probleme beobachtet werden können, sondern auch Zurückhaltung bis Ablehnung. Mit der Fortschreibung des Beschlusses von 2012 wollen wir diesen Entwicklungen Rechnung tragen und unsere Ansätze und Forderungen an die Akteure der verschiedenen Ebenen fortschreiben und differenzieren.

40

45

Gut gemeint ist noch nicht gut gemacht

Inklusion benötigt, wie jedes erfolgreiche (schulische) Handeln dreierlei bei den Akteuren vor Ort:

50

1. Motivation und Gestaltungsmöglichkeit
2. die nötige fachliche Kompetenz und
3. die nötigen Ressourcen

55

Eine nachhaltige Motivation, sich vor Ort auf den Weg der Inklusion zu begeben, wird weniger aus Appellen, aus Fortbildungen allein oder aus Anordnungen oder Rechtsvorschriften erwachsen, sondern vor allem aus einem Bildungssystem, welches an jedem Bildungsort (jeder Einrichtung) systemisch auf Inklusion ausgerichtet ist. Gelingende Inklusion nicht nur als Insellösung bedarf des Zusammenwirkens von äußerer und innerer Schulreform und muss vor Ort den verantwortlichen Zugriff auf die Gestaltung der Lern- und

60

Entwicklungsprozesse ermöglichen. (siehe: 1) Umbau des Bildungssystems).

65 Selbst höchste Motivation und höchstes Engagement können (je höher umso
mehr) Schaden anrichten, wenn fachliche Kompetenzen für Inklusion je konkret
fehlen. Der Umbau des Bildungssystems muss beinhalten, dass vor Ort immer
die Kompetenz vorhanden oder erwerbbar ist, die aktuell oder absehbar
benötigt wird. Dies zu sichern ist eine Aufgabe funktionierender
Unterstützungssysteme. Eine andere ist, die Bildungseinrichtungen bei ihrem
70 systemischen Umbau zu einer inklusiven Einrichtung zu unterstützen. (siehe: 2)
Aufbau von Unterstützungssystemen)

Schließlich wird es ein inklusives Bildungssystem nicht zum Nulltarif geben,
jedenfalls nicht, wenn man nur die Kosten des Bildungssystems betrachtet und
einsparende Folgen für die Sozialhilfesysteme und Volkswirtschaft nicht
75 einrechnet - und welche letztere ja zunächst kaum auftreten und nur in Bilanzen
über 25 Jahre und mehr eine Rolle spielen werden. Die Einrichtungen müssen
verlässlich und bedarfsgerecht auf vor allem personelle Ressourcen zugreifen
können. Ggf. müssen auch bisherige Standards überdacht werden, welche die
Inklusion nicht im Blick hatten. Ein inklusives Bildungswesen muss nicht
80 notwendig auch teurer werden, jedenfalls auf lange Sicht. Es muss seine
Ressourcen aber entsprechend der neuen Ausrichtung ggf. anders verteilen und
einsetzen. Ehe die Inklusion mit dem Argument angespannter Haushalte auf der
Strecke bleibt, kann eine kritische Neuordnung von Standards nicht nur mehr
soziale Gerechtigkeit herstellen, sondern auch Unterstützung für mehr Mittel für
85 Bildung mobilisieren. Freilich ist ein kritischer Blick auf kumulativ gewachsene
Standards und damit die Frage, welche Art Bildung wir wollen und/oder
benötigen ohnehin ab und an angebracht. (siehe: 3) Sicherung der Ressourcen)

1) Umbau des Bildungssystems

90 Ein inklusives Bildungssystem vom Elementar- bis in den Tertiärbereich kehrt
den Ansatz der Integration um: statt nicht passende Menschen durch spezielle
Hilfen in das System einzupassen, passt sich das System soweit an, dass es für
alle passen kann – eingeschlossen durch spezielle Hilfen. Der Unterschied
hinsichtlich dieser Hilfen besteht vor allem darin, dass sie nicht mehr extra und
95 zusätzlich angefordert werden, sondern systemisch bereitgestellt werden.

Während Kitas weniger auf Selektion und Sonderbehandlung ausgerichtet sind,

ist dies bei weiterführenden Bildungseinrichtungen (z. B. Schulen, Hochschulen, Aus- und Fortbildungseinrichtungen) nach wie vor sehr viel stärker der Fall. Mit dem Eintritt in die Grundschule beginnt vielerorts eine Sonderung von Schülerinnen und Schüler nach speziellem Förderbedarf in Förderschulen oder Förderklassen. In der Sekundarstufe I setzt eine weitere Sonderung nach vermeintlicher Begabung bzw. dem Elternwillen in unterschiedliche Bildungsgänge ein, verstärkt in der Sekundarstufe II durch Verteilung auf unterschiedliche Formen der Berufsvorbereitung, der Berufsausbildung und der Hochschulpropädeutik, die zu unterschiedlichen Abschlüssen und damit Berechtigungen und Chancen für nachfolgende Bildungs- und Erwerbsmöglichkeiten führt.

110 a) Selektion beenden

Die Crux in Deutschland ist also, dass wir über ein selektives Bildungssystem verfügen, aber schon mit Blick auf die UN-Behindertenrechtskonvention, Kinderrechtskonvention etc. nicht warten können und dürfen, bis wir dieses zu einem inklusiven Schul- und Bildungswesen insgesamt umgebaut haben. Die Inklusion muss daher in einem selektiven Bildungssystem beginnen aber so gestaltet werden, dass sie dieses System nicht verfestigt. Auch in einem selektiven Bildungssystem ist die Inklusion eine Aufgabe jeder Schule und jeder Schulform.

120 Ursache der schulischen Sonderung ist nicht nur das oft unreflektierte Interesse sozial-privilegierter Schichten, sich soziokulturell abzugrenzen und ihren sozialen Status auch durch separate Bildungswege zu sichern. Die Ursachen liegen auch im traditionell, kulturell und rechtlich nach wie vor verankerten Leistungsverständnis und darauf fußenden Abschlussfixiertheit des deutschen Bildungswesens, welche sich tief bis in die Lernkultur und das pädagogische Selbstverständnis eingegraben haben. Gestützt wird dieses Verständnis durch ein Berechtigungswesen an Bildungsübergängen und für berufliche Entwicklungen: bestimmte Bildungswege werden in vielen Ländern schon ab der Grundschule (Bildungsempfehlung), in allen aber nach der Sekundarstufe I maßgeblich an Abschlüsse gebunden, welche positiv die Berechtigung zum Eintritt in bestimmte Bildungseinrichtungen enthalten – negativ aber den Zutritt verweigern oder erschweren. Diese Berechtigungen sind dabei an Leistungen gebunden, die für den Erfolg in der nachfolgenden Bildungseinrichtung nicht

135 zwingend notwendig sind - wie viele andere Bildungssysteme weltweit zeigen.

Schulabschlüsse beziehen sich vor allem auf messbare Entwicklungsergebnisse und auf einen historisch gewachsenen Wissenskanon. Ein inklusives Bildungssystem muss die Fixierung auf Abschlüsse bei der Zulassung zu weiterer
140 Bildung und beim Übergang ins Erwerbsleben überwinden. Auch beste Inklusion wird nicht leisten können, allen jungen Menschen einen Schulabschluss nach heutigem Standard zu vermitteln. Trotzdem muss es auch für diese Absolventen einen Anschluss geben, der nicht in Isolation oder Sonderung sondern in gesellschaftlicher Teilhabe auch am Erwerbsleben führt.

145 Denn Inklusion ist ein gesellschaftliches Prinzip und kann nicht an der Schultür haltmachen: Auch die Arbeitswelt muss sich verändern. Dies gilt nicht nur für das Berechtigungswesen und Vergütungssystem, welches sich oft an formalen Abschlüssen orientiert und damit die Abschlussfixiertheit der Schulen immer wieder neu befeuert. Dies gilt vor allem für den Charakter der Arbeit und
150 welche Arbeitstätigkeiten als Erwerbsarbeit verfügbar sind - und welche eben nicht (mehr). Viele Erwerbstätigkeiten, die noch vor 60 Jahren auch für wenig "geschulte" Menschen zur Verfügung standen, ihnen Teilhabe und Wertschätzung ermöglichten, sind heute nicht mehr vorhanden. Viele der damals in solchen Arbeitsverhältnissen auch sozial Eingebundenen, die sich
155 ihren Lebensunterhalt verdienen konnten, sind heute typische ALG II-Empfänger oder arbeiten separiert in Werkstätten für behinderte Menschen.

Die "natürliche" Evolution der Arbeit hin zu hochqualifizierten Tätigkeiten und das damit einhergehende Verschwinden von einfachen Arbeitstätigkeiten stehen
160 einer inklusiven Gesellschaft entgegen. Inklusion in der Arbeitswelt heißt vor allem, dass die Politik Einfluss nimmt auf die soziale Gestaltung der Arbeitswelt derart, dass sie allen Menschen eine Teilhabe daran ermöglicht. Arbeit ist so nicht mehr nur ein ökonomischer Faktor sondern wird zunehmend zu einem sozialen. Dies aber erfordert eine gesellschaftliche Regulierung der Entwicklung
165 der Arbeitstätigkeiten in der Richtung, dass es künftig auch einfache Tätigkeiten gibt, die nicht auf Maschinen übertragen werden und dies mit der Behindertenabgabe einfach abgegolten wird. Wir benötigen nicht das Geld sondern die Arbeit, damit wenig qualifizierte Menschen am sozialen Leben vollwertig teilnehmen können.

170

b) Verantwortung vor Ort geben

175 Inklusive Systeme sind per definitionem differenzierte, inhomogene und dynamische Systeme, die sich zentraler Struktur-Steuerung entziehen oder bei zentraler Steuerung drohen, hinsichtlich ihres Grundansatzes der Inklusion dysfunktional zu werden. Inklusive Systeme bedürfen damit der Selbstorganisation, welche durch systemische Rahmenbedingungen wie Standards, Qualitätssicherung und Ressourcenzuweisung indirekt gesteuert wird.
180 Sie müssen selbst in der Lage sein, die Bildungsqualität entsprechend ihrer konkreten Bedingungen zu sichern. Dazu gehört, dass sie im Rahmen verlässlich zugewiesener Ressourcen selbst entscheiden und festlegen können müssen,

- welche konkreten personellen Ressourcen in welcher Art zum Einsatz kommen,
- 185 • wie die Lern-, Entwicklungs- und Lebensprozesse in der Einrichtung im Rahmen der Standards organisiert werden,
- welche äußere Unterstützung wie genutzt wird.

190 Der aktuelle zumeist noch einseitig abschlussbezogene Blick gerade der Schulen auf die vor allem kognitive Entwicklung der Lernenden legt es da-gegen nahe, sie möglichst homogen zu gestalten. Der Umbau unserer Schulen zu inklusiven Einrichtungen muss nicht nur mit jahrhundertalten Sichtweisen brechen, sondern auch mit einer Pädagogik und Lernkultur, welche auf diesen beruht.
195 Unsere Schulen sind derzeit (sicher von Bundesland zu Bundesland verschieden) vielfach strukturell-organisatorisch noch nicht genügend in der Lage, sich der Inklusion als Aufgabe zu stellen.

200 Solange für Schulen die Normative der Lerngruppenbildung und Stunden-tafeln gelten, weil sie die Grundlage der Ressourcenzuweisung bilden, und damit auf Verwaltungsebene davon ausgegangen wird, dass die Einhaltung dieser Normative den Bildungserfolg im Durchschnitt sichert, haben die Schulen zu wenig bis keinen Spielraum, um auf die besonderen und wechselnden Bedürfnisse ihrer Schüler einzugehen. Will man ihnen in diesem System diesen
205 Spielraum verschaffen, so wird dies teuer und bürokratisch aufwendig.

c) Förderkultur entwickeln

Nur durch die wirkliche Übertragung der Verantwortung für die Gestaltung der

210 Bildungsprozesse erhalten die Einrichtungen die Möglichkeit und Ver-pflichtung,
tatsächlich eine eigene Kultur zu entwickeln, die im Grunde eine Förderkultur
ist. Diese aber – und das zeichnet inklusive Systeme aus – ist nicht auf einzelne
beschränkt, für welche besonderer Förderbedarf offensichtlich oder
diagnostiziert ist, sondern auf jeden einzelnen. In der Praxis vor allem der
215 Schulen aber auch der Kitas wird sichtbar, dass dies zur massiven Überlastung
des Personals und damit zur Demotivation führen kann.

Die Entwicklung einer inklusiven Förderkultur greift tief in das bisherige
Verständnis insbesondere schulischer Lernkultur ein und muss sich auch in den
Professionen (sowohl der Art als auch der Ausbildung) der im System Tätigen
220 niederschlagen, insbesondere der Profession des Lehrers. Für diesen Umbau
benötigen die Einrichtungen neben den eigenverantwortlichen Freiräumen
(siehe oben) und verlässlicher Ressourcen (siehe unten) vor allem eins:
Unterstützung.

225 2) Aufbau von Unterstützungssystemen

Inklusive Einrichtungen, insbesondere Schulen, können nicht mehr als untere
Verwaltungsbehörden geführt werden und benötigen sehr viel weniger und vor
allem veränderter (Schul)Aufsicht. Statt dessen benötigen Sie ein verlässliches
230 Unterstützungssystem, welches zumindest drei Aufgaben zu erfüllen hat:

- Einzelberatung und beratende Begleitung der Einrichtungen zur
Qualitätssicherung
- Abrufbereite Bereitstellung von besonderen Förderkompetenzen
- 235 • Anforderungsgerechtes und dynamisch auf die Bedürfnisse der Einrichtungen
bezogenes Fort-und Weiterbildungsangebot

Neben der „Ausgliederung“ einer Unterstützungsagentur aus der
Schulverwaltung benötigt hierfür auch die traditionelle Schulverwaltung und
240 aufsicht einer entsprechenden Fort- und Weiterbildung.

a) Einrichtungen beratend begleiten

Einrichtungen, die sich auf Entwicklungswege begeben oder in Schwierigkeiten
245 sind, benötigen eine einrichtungsbezogene Entwicklungs-Beratung, welche Hilfe

zur Selbsthilfe gibt. Dazu muss es sowohl einen verlässlichen Zugriff auf diese Beratungsleistung seitens der Einrichtung geben als auch die geregelte Möglichkeit, der Einrichtung eine Beratung zu verordnen.

250 Es bedarf also auf Bundes- oder Länderebene (vielleicht auch gemeinsam) einer Unterstützungsagentur, welche kompetente systemische Entwicklungsberater vorhält, qualifiziert und auf dem Laufenden der Forschung/Wissenschaft hält.

b) Besondere Förderkompetenzen vorhalten

255 Während die bislang als Lern- und Sprachförderung sowie als sozial-emotionale Förderung bezeichneten Förderbereiche (LES) Bestandteil auch des sonderpädagogischen Bereichs sind, folgen wir Preuss-Lausitz u. a., dass diese Förderung immanenter Bestandteil einer inklusiven Einrichtung ist, welche durch die Grundkompetenzen der in ihr tätigen Professionen abzudecken sind. Sicher
260 müssen sich hier vor allem Gymnasien erst als inklusive Einrichtungen qualifizieren, um diese Ressourcen nutzen zu können.

Anders verhält es sich bei Förderbedarf, der sehr spezifisch mit individuellen Beeinträchtigungen einhergeht, die in so geringem Maße auftreten, dass dafür
265 nicht jede Einrichtung zu jeder Zeit spezielle Förderressourcen vorhalten muss: körperliche, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen. Hierfür bedarf es Kompetenzzentren, welche

- mit Fachpersonal unterstützen
- 270 • individuell angepasste Diagnostik, Medien, Hilfsmittel etc. entwickeln und bereitstellen
- spezielle Fortbildungen organisieren und anbieten
- 275 • auch spezielle Kurse für bestimmte Schüler auch am Zentrum vorhalten.

c) Bedürfnisgerechte Aus-, Fort- und Weiterbildung

280 Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems bedarf massiver Fort- und Weiterbildung sowie Veränderungen in der Ausbildung. Zum einen gibt es einen sehr umfangreichen Fort- und Weiterbildungsbedarf hinsichtlich der

Gestaltung individuell differenzierender Lernprozesse, also pauschal dem Umgang mit Heterogenität. Diesem Bedarf zu entsprechen und damit die Schulen und Pädagogen nicht allein zu lassen, erfordert sehr viel mehr Anstrengung, als bundesweit durchschnittlich aufgewandt wird. Es ist davon auszugehen, dass dieser Bedarf, seine Dringlichkeit und seine Umfänglichkeit politisch nicht wirklich erkannt sind. Den Preis zahlen junge Menschen, die unter ihren Möglichkeiten bleiben oder gar Schaden nehmen.

290

Daneben bedarf es eines verlässlichen Systems von Fortbildungen on demand. Diese müssen von den Einrichtungen immer dann abrufbar sein, wenn sie diese benötigen, also auf die Aufnahme eines Schülers mit besonderem Förderbedarf vorbereitend oder diese begleitend, wenn die Aufnahme kurzfristig erfolgen muss.

295

3) Sicherung der Ressourcen

Der Raum für verantwortliche Gestaltung an der einzelnen Einrichtung wird maßgeblich dadurch definiert, wie verlässlich die Einrichtung nach welchem Modell ihre personellen und sächlichen Ressourcen zugewiesen bekommt bzw. wie sich der Anspruch auf vor allem personelle Ressourcen konkret bestimmt und damit auch Zeit für Entwicklung gegeben ist. Wenn die Einrichtungen verantwortlichen Zugriff auf die Gestaltung der Lern- und Entwicklungsprozesse sowie internen Lebensräume erhalten will, dann bleibt als Maßstab nur das einzelne Kind bzw. der einzelne Jugendliche: Diese müssen entsprechend ihrer Bedürfnisse die Ressourcen in die Bildungseinrichtungen lenken, in welcher sie lernen und leben.

300

305

a) Ressourcen bedarfsgerecht zuweisen

310

Dies kann durchaus in Kitas anders geschehen als an Schulen oder Hochschulen. Während in Kitas vor allem über die Höhe und Quelle dieser Ressourcen zu diskutieren ist, bedeutet dies für Schulen einen Paradigmenwechsel gerade im Bereich der personellen Ressourcen. Für beide Systeme aber gilt, dass sich die Grundzuweisung stärker als bisher (Kita) bzw. überhaupt (Schule) am Ressourcenbedarf sprich den Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen orientieren muss, die konkret in der Einrichtung leben und lernen: Schulen z. B., deren Einzugsgebiet akademisch dominierte Quartiere sind, haben ganz andere Bedarfe als solche,

315

320 deren Klientel zu sozial stark benachteiligten Gruppen gehört. Über eine
positive soziale Diskriminierung sind solche Unterschiede zu berücksichtigen.
Gleichfalls in diese Zuweisung eingerechnet werden muss der Bedarf für die
Förderung im Bereich LES sein (der sich ja teilweise auch in der Indexierung der
Zuweisung niederschlägt). Hier gilt also für die Ressourcen das gleiche, was
325 oben für die Kompetenzen in den Teams der Einrichtung gefordert wurde.

b)Speziellen Bedürfnissen entsprechen

Körperliche, geistige und Sinnesbeeinträchtigungen (einschließlich der
Kombination daraus resultierender spezieller Förderbedarfe) benötigen auch
330 spezifische Ressourcen. Insofern wird es spezieller Diagnostikverfahren nicht nur
einrichtungsintern für die Organisation nötiger Förderungen bedürfen, sondern
auch nach außen zur Feststellung höherer Ressourcenbedarfe. Einrichtungen
müssen verlässlichen Zugriff auf diese Ressourcen immer dann haben, wenn sie
diese benötigen – analog der oben beschriebenen Fortbildung on demand.
335

Ein spezieller Bereich sind die Schulassistenten. Hier passen die Strukturen für
inklusive Systeme nicht mehr, da diese Fachkräfte über die Sozial- oder
Jugendämter finanziert über externe Träger in die Schulen kommen. Zum
anderen passt die Abgrenzung der über das SGB finanzierten
340 Betreuungsaufgaben und Hilfestellungen von den über die Länder zu
finanzierenden Bildungsaufgaben nicht zu den immer ganzheitlich zu
gestaltenden Lern-und Entwicklungsprozessen.

345 c)Investitionen bei Bedarf sichern

So wünschenswert es auch immer ist, öffentliche Gebäude so
„behindertengerecht“ auszustatten als möglich: Wichtig ist, dass immer dann,
wenn ein Kind oder Jugendlicher mit speziellen investiven Bedürfnissen
350 (Fahrstuhl, taktiles Leitsystem, Akkustikbau etc.) in eine Einrichtung kommt,
dieser Einrichtung die nötigen Investitionen ermöglicht werden. Nur so kann
gesichert werden, dass nicht am Ende doch Kinder und Jugendliche mit
ähnlichen Bedürfnissen in einigen Einrichtungen konzentriert werden und damit
das Wahlrecht der Eltern/jungen Erwachsenen unterlaufen wird.

355

Politischer Handlungsbedarf

360 Die obigen Anforderungen an ein inklusives Bildungssystem beinhalten zum Teil erheblichen und zum Teil auch grundsätzlichen Handlungsbedarf auf unterschiedlichen Ebenen, wie er u. a. in den Leitlinien für die Bildungspolitik der Deutsche UNESCO-Kommission (aktuelle Fassung 2014) aufgezeigt wird.

365 Inklusion ist nicht das einfache Ergebnis veränderter Rechts- und Verordnungslagen, sondern ein zum Teil paradigmatischer Kulturwandel in den Einrichtungen vor Ort und im Denken der Verwaltungen und Parlamente aller Ebenen.

370 Kultureller Wandel bedarf immer eines langen Atems und nachhaltig veränderter Rahmenbedingungen, denn er wird nur durch massenhaft verändertes individuelles Verhalten der Akteure erfolgen. Unsere Forderungen sind keine Tagesaufgaben, sondern reichen zum Teil mehrere Jahre in die Zukunft. Zudem kann der Handlungsbedarf von Bundesland zu Bundesland (vgl. z. B. die Studie des DIM 2014: Sven Mißling / Oliver Ückert: Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand), von Kommune zu Kommune und von Einrichtung zu Einrichtung entsprechend der schon vollzogenen Entwicklungen erheblich differieren:

a) Bundesebene

380 Bundestag und Bundesregierung:

- Einrichtung einer Enquetekommission Inklusion des Deutschen Bundestages unter Einbeziehung zentraler Akteure
- 385 • Schaffung der rechtlichen Grundlagen für die inklusive Förderung "aus einer Hand" insbesondere durch die Bereitstellung der Schulassistenten als Teil des multiprofessionellen Teams einer Einrichtung
- 390 • Schaffung von Anreizen und Verpflichtungen zur Schaffung neuer Felder und Arten von Erwerbstätigkeit, welche es grundsätzlich jedem ermöglichen, seinen Unterhalt selbst zu verdienen
- Unterstützung und Förderung der Forschung zur Inklusion im Bildungsbereich (speziell der Unterrichts-, Schul- und Organisations-entwicklung der inklusiven

395 Schulen und ihrer Unterstützungssysteme, das Grundlagen liefert für
Prozessstandards und Qualitätssicherung)

- Aufhebung des Kooperationsverbotes zwischen Bund und Ländern
Die Kultusminister müssen neue Vorgaben für die Schulen und für die
Lehrerbildung vereinbaren. Sie müssen über Schulabschlüsse neu nachdenken.

400 KMK

- Kontinuierliche Auswertung der Entwicklung Inklusiver Bildung in den Ländern
und deren Inklusions-Evaluation

405 • Vereinbarung solcher einheitlicher Bildungsstandards, welche

- inklusive Bildung verbindlich verankern

410 ○ die Länder verpflichten, den Einrichtungen die Verantwortung für die
Gestaltung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu übertragen und
Unterstützungssysteme zu schaffen

- Mindeststandards für die Ressourcenausstattung der Einrichtungen festlegen

- Abschlüsse mit Blick auf ein inklusives Bildungssystem neu bestimmen

415 ○ den Zugang zu Bildungseinrichtungen öffnen

420 • Vereinbarung einheitlicher Mindeststandards der Lehrerbildung auch mit Blick
auf Inklusion (vgl. den Beschluss der AfB-Bundeskonferenz vom 09./10. Mai
2014 "Lehrkräftebildung im Umbruch" oder die Veröffentlichung „Lehrerbildung
im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion)" des Netzwerkes Bildung
in der FES)

KMK, Bundesministerien, kommunale Spitzenverbände und bundesweit agie-
rende Verbände

425 • Kontinuierliche Auswertung der Entwicklung inklusiver Bildung in den Ländern
u. a. auf der Grundlage der Leitlinien für die Bildungspolitik der Deutschen
UNESCO-Kommission

430 • Verbindliche regelmäßige Kooperation der beteiligten Ministerien mit der

KMK, den kommunalen Spitzenverbänden und den Vertretern der Verbände zu Grundsatzfragen der Inklusion

b)Länder

- 435
- gesetzliche Verankerung Individualrecht auf inklusive Bildung ohne Haushaltsvorbehalt (wo noch nicht gesetzlich verankert) und damit Verpflichtung jeder Schule, dies auch zu leisten
- 440
- Auflösung oder Umwandlung der Förderschulen zu Kompetenzzentren, die perspektivisch in der Regel keine eigenen Schüler haben, beginnend bei den Förderschulen LES
 - Anpassung von (Abschluss)Prüfungen und Ausbringung von Nachteilsausgleichen
- 445
- ein Abschlusssperre für Gymnasien durchzusetzen,
 - Übertragung der Verantwortung für die Gestaltung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse auf die Einrichtungen einhergehend mit
- 450
- der Anpassung der Ressourcenzuweisung
 - dem Auf- bzw. Ausbau eines Unterstützungssystems
- 455
- Erstellung und Umsetzung von verbindlichen Aktions- und Maßnahmenplänen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Zusammenarbeit von Landesregierung, kommunalen Spitzenverbänden und weiteren landweiten Akteuren
- 460
- Fond zur Unterstützung der Einrichtungsträger bei der baulichen und sächlichen Anpassung ihrer Einrichtungen auf die Belange der Inklusion, insbesondere auch Unterstützung bei kurzfristigem Bedarf
 - Sicherung der Übergänge im Bildungssystem und beim Übertritt ins Erwerbsleben, u. a. durch
- 465
- Programm "Kein Abschluss ohne Anschluss" mit Gründung von Jugendberufsagenturen wie in Hamburg und Nordrhein-Westfalen, um damit

die Werkstätten für behinderte Menschen perspektivisch überflüssig werden

- 470 ○ Übertragung des Hamburger Modells der staatlich gelenkten Berufsqualifizierung als Ergänzung zur bestehenden dualen und schulischen Berufsausbildung

475 c) Kommunen/Träger der Einrichtungen

- Vernetzung der regionalen und lokalen Akteure zur besseren Koordination von Hilfen und Unterstützung, auch unter Nutzung der förderpädagogischen Kompetenzzentren

480 • Einrichtung von Inklusionsbüros (Hilfe und Beratung aus einer Hand) und Ombuds-Stellen in jedem Kreis

- bauliche und sächliche Anpassung der Gebäude an die neuen Aufgaben

485

d) Bildungseinrichtungen

- Inklusion im Leitbild und im Schulprogramm jeder Schule

490 • für Inklusion verantwortliches Mitglied der Schulleitung

- Einrichtung multiprofessioneller Teams

- Nutzung der (neuen) Möglichkeiten der verantwortlichen Gestaltung der Lern- und Entwicklungsprozesse

495

- Förderung statt Wiederholung einer Klassenstufe

500 **Antrag in einfacher Sprache**

Ohne Inklusion geht es nicht mehr

Die SPD möchte, dass alle Menschen gemeinsam leben und lernen können. Seit

505 2012 gibt es Fortschritte aber auch noch viel zu tun.

Inklusion ist mehr als die Integration von Förderschülern. Sie bedeutet, dass jeder Anspruch auf besondere Förderung hat.

510 Wir müssen unsere Schulen anders gestalten, manches ist schon getan, aber wir sind noch nicht am Ziel.

Gut gemeint ist noch nicht gut gemacht

515 Die Menschen müssen Inklusion

1.Wollen

2.Können

3.Dürfen.

520

1. Schulen müssen dazu mehr dürfen und Verantwortung übernehmen.

2. Schulen benötigen dabei Hilfe.

3. Schulen müssen auch genug Geld und Menschen bekommen: Für jedes Kind soll es so viel sein, wie das Kind braucht.

525

1) Umbau des Bildungssystems

Schulen sollen sich den Menschen anpassen, für die sie da sind. Keine Sonderbehandlung für einzelne, sondern Sonderbehandlung für jeden.

530

a)Selektion beenden

In Deutschland haben wir immer noch verschiedene Schulen für verschiedene Schüler. Das liegt daran, dass Schulen zu sehr auf das Ende schauen: den Schulabschluss. Der Abschluss ist in Deutschland für das weitere Leben wichtig. Schulen haben auch Angst, das nicht gut zu machen, wenn die Kinder zu unterschiedlich sind. Nicht jeder kann jeden Abschluss erreichen.

535

Auch ohne Abschluss ein gutes Leben möglich sein. Wir brauchen auch Arbeitsplätze für Menschen ohne Abschluss.

540

b) Verantwortung vor Ort geben

Wenn Schulen so viele verschiedene Schüler haben, dann müssen sie auch sehr unterschiedlich sein können.

Dazu brauchen sie keine einheitlichen Vorgaben für das Lernen. Sie müssen selbst entscheiden können, was ihren Schülern guttut.

c) Förderkultur entwickeln

Lehrer müssen jeden einzelnen Schüler fördern. Dafür müssen sie vieles anders machen als bisher. Das ist nicht einfach. Sie benötigen Unterstützung.

2) Aufbau von Unterstützungssystemen

Die Länder müssen den Schulen durch Berater und Weiterbildung helfen.

a) Einrichtungen beratend begleiten

Bund und Länder sollen eine Unterstützungsagentur einrichten.

Alle Lehrer müssen für die Förderung von Kindern mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen geschult werden. Für anderen Förderbedarf soll es Förderzentren geben, die den Schulen helfen, aber keine Förderschulen.

b) Besondere Förderkompetenzen vorhalten

Wenn Schulen jeden einzelnen gut fördern sollen, müssen Lehrer und Schulen dazulernen. Denn es ist nicht einfach, sehr unterschiedliche junge Menschen in einer Klasse gut zu fördern.

3) Sicherung der Ressourcen

Die Schulen dürfen dabei nicht überlastet werden. Sie müssen sicher sein, dass sie auch das nötige Personal haben.

a) Ressourcen bedarfsgerecht zuweisen

Es reicht nicht zu zählen, wie viele Schüler eine Schule hat. Wenn Schüler zu Hause keine guten Bedingungen haben, dann muss die Schule helfen können:

Für arme Kinder muss die Schule mehr Geld bekommen.

b)Speziellen Bedürfnissen entsprechen

Manche Schüler, z. B. Blinde oder mit Down-Syndrom brauchen noch mehr Unterstützung. Manche Schüler brauchen einen Begleiter, der nur für sie da ist.

c)Investitionen bei Bedarf sichern

Manche Schüler brauchen noch mehr Hilfe (z. B. einen Fahrstuhl). Auch dafür soll die Schule dann das Geld bekommen.

Politischer Handlungsbedarf

Um das alles umzusetzen, ist noch viel zu tun. Die Politiker müssen verstehen, dass es nicht reicht, nur Gesetze zu ändern. Viele Schulen müssen sich in ihrem Denken verändern.

a)Bundesebene

Bundestag und Bundesregierung:

Bundestag und Bundesregierung müssen den großen Rahmen vorgeben und die Länder unterstützen.

KMK

Die Kultusminister müssen neue Vorgaben für die Schulen und für die Lehrerbildung vereinbaren. Sie müssen über Schulabschlüsse neu nachdenken.

KMK, Bundesministerien, kommunale Spitzenverbände und bundesweit agierende Verbände

Kultusminister, Bundesminister, Städte, Gemeinden und Verbände müssen zusammenarbeiten.

b) Länder

Die Länder sollen sichern, dass

- jeder jede Schule besuchen kann,
- Förderschulen zu Förderzentren werden
- Prüfungen angepasst werden
- Übergänge zwischen den Schulen gesichert sind
- Alle jungen Menschen auch eine Arbeit finden können

c) Kommunen/Träger der Einrichtungen

Die Träger der Einrichtungen sollen besser zusammenarbeiten.

d) Bildungseinrichtungen

Die Schulen müssen lernen, was Inklusion praktisch bedeutet.

Sonstige

Antragsbereich S/ Antrag 1

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

AfB - Nord-Niedersachsen

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) muss in die Ausbildung von Lehrkräften aller Schulformen und Fächer

5 Sprachbildung und Sprachförderung sind Themen von großer gesellschaftlicher Relevanz. Sprachkompetenz ist die Basis für eine persönliche und berufliche Zukunft, für Chancengleichheit und eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Allerdings gehören - auch einhergehend mit bildungsfernen Elternhäusern und/oder schlechten sozialen Lebensbedingungen - vor allem Kinder mit Zuwanderungsgeschichte zu den Bildungsverlierern.

Deutschland ist Einwanderungsland. Nach mehr als 50 Jahren scheint sich diese Erkenntnis allmählich durchzusetzen. Zur Zeit leben ca. 7,3 Millionen Menschen

10 nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in der Bundesrepublik. Diese multiethnische
Bevölkerungsstruktur zeigt sich auch in den Schulen: etwa jeder zehnte Schüler
hat nicht die deutsche Staatsangehörigkeit, insgesamt liegt der Anteil der
Schülerinnen und Schüler mit 'Migrationshintergrund' erheblich höher.

15 Schule ist ein wichtiger, wenn nicht sogar der wichtigste Ort für den Erwerb und
Gebrauch des Deutschen als Zweitsprache, insbesondere als Bildungssprache. Im
Zuge der sog. Flüchtlingsproblematik wird darüber wieder öffentlich intensiv
diskutiert und (auch) die niedersächsische Landesregierung versucht zusammen
mit unterschiedlichsten Bildungsträgern dem immensen Fortbildungsbedarf der
(weitgehend unvorbereiteten) Lehrerschaft nachzukommen.

20 Lehrkräfte brauchen eine Zusatzqualifikation "Deutsch als Zweitsprache" - und
zwar in allen Schulformen und in allen Fächern!

Wir fordern daher Bund und Länder auf,

25 1. die sprachliche Bildung und Förderung in die allgemeine Inklusionsdebatte
einzubinden und entsprechend konzeptionell, personell, finanziell zu
unterfüttern,

30 2. die Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und der Konzepte für die
Sprachförderung im Fachunterricht sowie im Praxisunterricht an Berufsschulen
zu intensivieren,

3. für alle Lehramtsstudiengänge und Fachrichtungen verpflichtende DaZ-
Module einzuführen.

Antragsbereich S/ Antrag 2

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

AfB - Nord-Niedersachsen

Umsetzung des Beschlusses INKLUSION im Bildungssystem vom 21. April 2012

Inklusion ist ein Menschenrecht, es muss generell darauf geachtet werden, dass

Selbstbestimmung und Teilhabe stärker durchgesetzt werden. Inklusion als Prinzip zur Gestaltung von Bildung bedeutet bessere Bildung ALLER Kinder!

5 **Begründung:**

10 Im Beschluss von 2012 finden sich sozialdemokratische Antworten zur Forderung der Umsetzung von Inklusion nicht nur im Bildungsbereich. In den Gremien von Bund und Ländern muss verstärkt auf die Grundhaltung von Inklusion geachtet werden. Der Beschluss ist in keinem Land wirklich umgesetzt, deshalb gilt es Inklusionsaspekt deutlicher denn je zu artikulieren und intensiver an der Durchführung der inklusiven Strukturen zu arbeiten.

1. Etablierung inklusiver Förderstrukturen
- 15 2. Koordination der Unterstützungsmaßnahmen
3. Kollegiale Lernkultur
4. Förderliche Lern- und Leistungskultur
- 20 5. Kooperation in multiprofessionellen Teams

Das sind zum Beispiel Forderungen aus dem Beschluss, für die wir uns mit mehr Nachdruck einsetzen müssen. Die AfB fordert deshalb vor allem die sozialdemokratischen Mitglieder des Bundestages, der Landtage und der
25 Kommunalparlamente auf, sich deutlicher für inklusive Strukturen einzusetzen.

Antragsbereich S/ Antrag 3

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

AfB - Nord-Niedersachsen

Das Kooperationsverbot muss weg!

Es sind länderübergreifende Unterstützungsmaßnahmen zu einer wirklich guten Schulbildung für ALLE Kinder erforderlich, eine Kooperation zwischen Bund und Ländern ist unbedingt notwendig!

5 **Begründung:**

Das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern im Schulbereich darf nicht länger bestehen. In den Schulen werden die Weichen für die Teilhabemöglichkeit in der Gesellschaft gestellt. Die Schulbildung ist ausschlaggebend für den späteren beruflichen Erfolg oder Misserfolg unserer Kinder. In den Schulen sind dringend Investitionen notwendig, um sie flächendeckend als gute Ganztagschulen entwickeln zu können und um aus teilweise stark sanierungsbedürftigen Gebäuden so anständige Orte zu machen, wie sie unsere Kinder verdient haben.

10

Antragsbereich S/ Antrag 4

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

AfB - Nord-Niedersachsen

Inklusion – Schulbegleitung

Die notwendige Schulbegleitung für Kinder mit besonderem Förderbedarf / Verhalten muss selbstverständlich von der Schule vorgehalten werden! Die inklusive Schule muss Personal vorhalten, das die Förderung und Forderung jedes einzelnen Kindes möglich macht.

5 **Begründung:**

Bisher müssen Eltern jedes Jahr eine Schulbegleitung beim Sozialamt oder beim Jugendamt beantragen. Diese Praxis erfordert hohen personellen Aufwand in der jeweiligen Behörde. Außerdem ist dieser Prozess eine starke psychische

10

Belastung für die Kinder & Eltern.

Durch die jährliche Beantragung und den jährlichen Wechsel der Bezugsperson ist eine zuverlässige Arbeit nicht gewährleistet.

15 Für die Begleitperson ist es außerdem ein unattraktiver Arbeitsplatz, der keine zuverlässige Verstetigung zulässt.

20 Außerdem: Kindern von Eltern, denen der Umgang mit Behörden fremd ist, wird somit der Zugang zu einer Regelschule verwehrt. Diese Eltern ziehen den einfachen Weg an die Förderschule vor. Und sie ziehen diesen Weg nicht vor weil sie die Förderschule für die bessere Schule halten, sondern weil sie dem Behördendschub nicht gewachsen sind.

Eltern von Kindern mit DOWN-Syndrom, Autismus oder anderen Behinderungen müssen von einer guten Beschulung an der Regelschule ausgehen können. Das heißt, die benötigte Schulbegleitung muss seitens der Schule gestellt werden.

Antragsbereich S/ Antrag 5

*Arbeitsgemeinschaft für Bildung
AfB – Baden-Württemberg*

*Empfänger:
SPD-Bundestagsfraktion*

Sprachförderung für Flüchtlinge: Verkürztes

Fortbildungsangebot für Nichtlehrer – bessere Bezahlung

Die SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung fordert die SPD-Bundestagsfraktionen und die SPD-Landtagsfraktionen auf, sich dafür einzusetzen, dass Engpässe im Bereich der DaZ und DaF-Lehrerrekrutierung für Integrationsmaßnahmen beseitigt werden. Somit sollen auch über ein verkürztes Fortbildungsangebot
5 Fachkräfte an Weiterbildungsinstituten eingesetzt werden, die nicht zwingend ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben müssen.

Die AfB fordert ein höheres Honorar für DaF-Lehrkräfte oberhalb von 30 Euro

10 pro Stunde. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Bamf) wird aufgefordert den Sprachschulen dementsprechend mehr pro Teilnehmer und Kursstunde zu erstatten.

Begründung:

Deutsch als Zweit-/ Fremdsprache:

15 Der aktuelle Bedarf an Lehrkräften mit dieser Qualifikation ist hoch. Im Kontext der Globalisierung und steigenden Zuwanderung wird der Bedarf auch weiter steigen. Folglich ist mit stetig wachsendem Lehrkraftmangel in diesen Unterrichtsfächern zu rechnen.

20 Für den Erfolg von Integrationskursen fordern wir die Anerkennung vereinfachter DaF- oder DaZ-Zertifikate (kein Studium – weniger als 70 UE), mit deren Hilfe auch Personen mit einem nicht-pädagogischen oder nicht-philologischen Abschluss schneller als bisher in Integrationskursen unterrichten dürfen.

25 Die Integrationskurse für Asylbewerber zum Beispiel bestehen aus 600 Stunden Sprachunterricht und 60 Stunden Orientierungskurs zu Geschichte, Kultur, Alltag, Recht und dem politischen System in Deutschland. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Bamf) zahlt den Sprachschulen 2,94 Euro je Teilnehmer und Kursstunde. Dies sei keinesfalls kostendeckend, bemängelt die GEW. Die AfB fordert deshalb höhere Beträge und für die Dozenten ein Mindesthonorar oberhalb von 30 Euro pro Stunde. Aktuell liegt das Stundenhonorar im Mittel bei 25 Euro. Davon müssen die Honorarkräfte Renten- und Krankenversicherung komplett selbst finanzieren und Geld für die unbezahlten Urlaubs- und Krankentage zurücklegen. Kündigungsschutz gibt es nicht, nur Fristverträge.

*Antragsbereich S/ **Antrag 6***

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

AfB - Bayern

Empfänger: AfB Bundesvorstand

Anträge in einfacher Sprache formulieren

Der Antragsteller fordert den AfB Bundesvorstand auf, die Anträge die von der Bundeskonferenz beschlossen werden in einfacher Sprache zu formulieren und auf der Homepage der Bundes AfB zu veröffentlichen.

- 5 Des Weiteren sollen, soweit dies personell möglich ist, Anträge des AfB Bundesvorstandes in Zukunft schon zur Bundeskonferenz in einfacher Sprache vorliegen.

Begründung:

- 10 Die beiden Anträge „Auf den Start kommt es an“ und „Inklusion – Bildungssystemumbauen“ enthalten teilweise sehr lange, kompliziert formulierte Sätze und Fachbegriffe. Gerade im Hinblick auf das Engagement der AfB für Inklusion auf allen Parteebenen und die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen, ist es sehr wichtig das die Beschlüsse für alle Interessierten klar
15 verständlich sind,
unabhängig von der Vorbildung.

Antragsbereich S/ Antrag 7

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

AfB – Schleswig-Holstein

Die Inklusion in der Sekundarstufe II ist die größte Herausforderung

Die AfB-Bundeskonferenz möge beschließen:

Bildungspolitisches Ziel der Sekundarstufe II im Sinne der SPD ist eine qualifizierte

5 Berufsausbildung für alle. Schulabgänger aus der Sekundarstufe I sind von der Exklusion betroffen, sofern sie nach dem Abschluss nicht in Bildungsgängen aufgenommen werden, die zu qualifizierten Bildungs- oder Ausbildungsabschlüssen führen.

10 Gegenüber dieser sozialdemokratischen Zielsetzung ist die Exklusion in der Sekundarstufe II die umfassendste und zugleich schwerwiegendste des deutschen Bildungssystems: Erhalten die Jugendlichen keine qualifizierte Berufsausbildung, dann sind sie nicht nur innerhalb der Sekundarstufe II, sondern nicht selten auch aus der Berufs- und Arbeitswelt ausgegrenzt, ihnen droht Arbeitslosigkeit und Armut.

15 Nicht in einer qualifizierten Bildung bzw. Ausbildung der Sekundarstufe II sind Jugendliche, die

- der Berufsschulpflicht nicht nachkommen, sondern aussteigen oder verschollen sind,
- 20 • in der Werkstatt für behinderte Menschen ausgebildet und beschäftigt werden,
- in Klassen für Jungarbeiter und Erwerbslose unterrichtet werden oder
- sich im Übergangsbereich befinden.

25 Verschollene aufspüren, Aussteiger begleiten

Um die erhebliche Anzahl von Schulabgängern zu verringern, die der Berufsschulpflicht nicht nachkommen, sind die Schulabgänger zu erfassen, zu beraten und zu begleiten - wie in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen in dem
30 Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss“.

Von der Berufsschulpflicht können Jugendliche für Maßnahmen wie für Freiwilligendienste (u.a. Freiwilliges soziales und ökologisches Jahr) und Auslandsaufenthalte (temporär) befreit werden. Die Maßnahmenträger sind
35 daraufhin zu überprüfen, wieweit ihre Maßnahmen die individuelle und soziale Entwicklung sowie ihren Ausbildungswillen und ihr Berufsinteresse fördern.

Die Werkstatt für behinderte Menschen auf das nach heutigen Erkenntnissen noch

40 unbedingt erforderliche Minimum reduzieren

Die Einweisung in eine Werkstatt für behinderte Menschen bedeutet minimale Ausbildung und für fast alle dauerhafte Arbeit in einem Ghetto und nicht selten auch Wohnen in einem angeschlossenen Wohnheim. Diese extreme Form der
45 Exklusion ist durch die Förderpolitik in letzter Zeit deutlich ausgebaut worden. Eine Gegensteuerung ist unabdingbar: Langfristig sind die Plätze in Werkstatt für behinderte Menschen auf das den Erkenntnissen entsprechende unabdingbare Minimum zu reduzieren.

50 Kurzfristige Maßnahmen sind:

- Die Förderung der Ausbildung in Werkstatt für behinderte Menschen ist auf mindestens drei Jahre anzuheben, sofern ein Berufsabschluss möglich erscheint, ist die Ausbildungsdauer auszuweiten. Die Zuschusshöhe sollte gestaffelt werden, je häufiger die Ausbildung inklusiv in allgemeinen Ausbildungsstätten erfolgt.

55

- Die Werkstatt für behinderte Menschen sollten organisatorisch in Ausbildungs- sowie Arbeitsstätten getrennt werden.

- Die Zuschüsse für Ausbildungsplätze für junge Menschen mit Beeinträchtigungen in inklusiven Ausbildungsstätten wie Betrieben sowie außer- und überbetrieblichen Einrichtungen sind deutlich anzuheben.

60

- Die Zuschüsse für betreute Einzel- und Gruppenarbeitsplätze für Menschen mit Beeinträchtigungen in Unternehmungen sind aufzustocken.

- Die Beschäftigungspflicht von Schwerbehinderten ist auf Arbeit und Ausbildung auszudehnen. Für Gebietskörperschaften sollte die Beschäftigungsquote auf 10 % verdoppelt und die Zahlung einer Ausgleichsabgabe bei Untererfüllung der Quote aufgehoben werden.

65

- Statt einer einmaligen und laufenden Förderung von Wohnheimen an Werkstätten sollten sozialpädagogisch begleitetes selbständiges Wohnen sowie begleitetes Wohnen in Wohngemeinschaften gefördert werden.

70

- In Wohnheime, die mit einer Werkstatt verbunden sind, sollte nicht mehr
75 eingewiesen werden.

75

Klassen für Jungarbeiter und Erwerbslose sowie den Übergangsbereich auslaufen lassen, qualifizierte Ausbildung für alle sichern

80 Nur der Erwerb eines höherwertigen Abschlusses verbessert die Ausbildungschancen eines Jugendlichen, ansonsten ist der Übergangsbereich ein unnützer, die Lebenszeit verkürzender Wartesaal.

Er sollte auslaufen. An seine Stelle sollten folgende Maßnahmen treten:

85 • Jugendliche, die sich erfolglos um einen dualen Ausbildungsplatz beworben haben, sollten eine Ausbildung in einem Kammerberuf in einer Berufsschule bzw. bei einem Träger erhalten. Sofern ein späterer Wechsel in einen Ausbildungsbetrieb nicht gelingt, führt die Schule bzw. der Träger die Jugendlichen zur Kammerprüfung.

90 • Der Ausbau einer die duale Berufsausbildung ergänzenden schulische Berufsausbildung in Kammerberufen ist nicht ausreichend, um eine qualifizierte Berufsausbildung mit anschließender adäquater Beschäftigung zu sichern. Es sollte zusätzlich die schulische Berufsausbildung in den erzieherischen, sozialen und
95 nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen ausgebaut, für alle Schulabsolventen geöffnet und bestehende Zulassungsbeschränkungen aufgehoben werden.

100 • Darüber hinaus sollte auch der Zugang zur gymnasialen Oberstufe erleichtert werden und der mittlere Abschluss als Eingangsbedingung ausreichen. Nur zusätzlich mit dieser Maßnahme lässt sich eine qualifizierte Bildung für alle gewährleisten, zudem sind die Kapazitäten der gymnasialen Oberstufe am leichtesten auszubauen.
Mit Reformen im Primar- und Sekundarbereich I wird die Inklusion in der Sekundarstufe II erleichtert

105 Die Probleme der Primar- und Sekundarstufe I verschärfen die Exklusion in der Sekundarstufe II. Folgende begleitende Maßnahmen sind in der Primar- und Sekundarstufe I erforderlich:

110 • Die Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss ist deutlich zu senken. Notwendig dafür ist

• das Auslaufen von Förderschulen und Förderklassen und oder Verzicht auf das Sitzenbleiben, stattdessen ein flexibles Abschlussjahr mit der Wiederholbarkeit der

Abschlussklasse

115

- In allen Schulen der Sekundarstufe I ist ein einheitlicher Bildungsgang sowie ein einheitlicher Sekundarstufen-I-Abschluss zu schaffen.
- Die Berufsorientierung ist zu verstärken.

120

Begründung:

125

Deutschland hat sich mit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet, für Menschen mit Behinderungen „ein inklusives Bildungswesen auf allen Ebenen“ zu gewährleisten (Art.24). Die bildungspolitische Umsetzung der Konvention konzentriert sich bisher fast ausschließlich auf die Primar- und Sekundarstufe I, dabei ist die Exklusion in der Sekundarstufe II besonders krass. Erst recht besteht in der Sekundarstufe II noch weniger als in der Sekundarstufe I ein inklusives Bildungswesen, vielmehr ist die Sekundarstufe II stark zersplittert und hierarchisiert.

130

Zurzeit sowie in absehbarer Zukunft wird kein inklusives Bildungswesen auf der Ebene der Sekundarstufe II entstehen. Die Inklusion von Menschen mit Behinderungen gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention muss daher in einem hierarchischen Sekundarstufen-II-System erfolgen. Eine solche „Übergangslösung“ in einem Hierarchiesystem müsste zumindest zweierlei beinhalten:

135

1. Der Staat gewährleistet das Ziel der Sekundarstufe II – eine qualifizierte Aus- bzw. Allgemeinbildung - für alle und lässt alle gering qualifizierenden Bildungsgänge für Jugendliche mit Behinderungen auslaufen.

140

2. Jugendliche mit Behinderungen bzw. deren Eltern erhalten ein Zugangsrecht zu allen qualifizierten Bildungsgängen der Sekundarstufe II.

Zurzeit besteht für die meisten Jugendlichen kein solches Wahlrecht – und zwar für keinen der 4 Bereiche der Sekundarstufe II:

145

- Bei der dualen Berufsausbildung bestimmt die Wirtschaft das Angebot, und der Betrieb verfügt über die Besetzung des Ausbildungsplatzes.

150

- Bei der schulischen Berufsausbildung entscheidet die berufliche Schule über die Aufnahme eines Jugendlichen - zumeist auf Grund der Art des Abschlusses und

der Güte der Zensuren,

155 • Einzig die Gymnasiasten haben das Privileg, in die gymnasiale Oberstufe versetzt zu werden, während Jugendliche anderer Schulformen auf Grund ihrer Abschlüsse, Zensuren und Schulkapazitäten in eine hochschulpropädeutische Oberstufe aufgenommen bzw. abgewiesen werden.

160 • Ergebnis ist, dass viele Jugendliche beim direkten Übergang in eine qualifizierte Ausbildung der Sekundarstufe II scheitern, und für sie fast nur der Übergangsbereich verbleibt. Selbst über die jeweilige Maßnahme im Übergangsbereich kann zumeist der Jugendliche nicht frei entscheiden.

165 Der folgende Beitrag geht von einem umfassenden Begriff der Inklusion für die Sekundarstufe II aus: Bei der Inklusion in der Sekundarstufe II geht es um all die Schulabgänger der Sekundarstufe I, die keinen direkten Anschluss an eine qualifizierte Bildung/ Ausbildung gefunden haben.

170 Dieser weite Begriff von Inklusion ist angemessen. Denn es kann bei der Inklusion in der Sekundarstufe II nicht nur darum gehen, den Jugendlichen eine Ausbildung zu garantieren, um die man sich in der Primar- und Sekundarstufe I um Inklusion bemüht hat. Bei diesem Verständnis dürfte bei einer gelingenden diskriminierungsfreien Förderung aller in diesen Schulstufen fast kein Inklusionsproblem mehr in der Sekundarstufe II bestehen. Doch das Gegenteil ist der Fall: In der Sekundarstufe II befinden sich die schlimmsten Formen der Exklusion. Für diese Exklusion werden zumeist weder der Ausbildungsmarkt noch die Bildungsstrukturen, sondern die Schulabgänger verantwortlich gemacht. Die Gründe für ihre Exklusion werden psychologisiert: Die vermeintliche Ausbildungsunreife von Jugendlichen ist der Behindertenbegriff der Sekundarstufe II, mit dem die Selektion begründet wird.

180 Ein engerer Begriff von Inklusion wäre ein Rückfall in ein rein psychologisches Verständnis, von dem sich sowohl die UN-Behindertenrechtskonvention als auch die Bildungsberichtserstattung zugunsten eines sozialen Begriffsverständnisses verabschiedet hat (Bildungsberichtserstattung, S. 158). Was als "behindert" gilt, ist für jede Bildungsstufe nach den Gründen für ihre Separation neu zu definieren.

185 Jugendlichen wurden bisher in Deutschland in der Primar- und Sekundarstufe I sonderpädagogisch separiert, sobald Grund- bzw. Hauptschule annahmen, diese

Jugendlichen nicht angemessen zum Bildungsziel ihrer Einrichtung fördern zu können bzw. mit deren Förderung die anderen Jugendlichen auf ihrem Bildungsweg nicht verantwortbar zu beeinträchtigen. Der Umfang der schulischen Separierung der Jugendlichen schwankt von Lehrkraft zu Lehrkraft, von Schule zu Schule, von Bundesland zu Bundesland und von Staat zu Staat. Für die Separierung werden die Jugendlichen verantwortlich gemacht, die Gründe werden mithin personalisiert. Dass es sich sehr häufig um soziale und ethnische Diskriminierung handelt, wird dagegen übersehen oder stark unterbewertet. Fast völlig verdrängt werden die Ursachen, die in der Bildungs- und Gesellschaftsstruktur liegen. Überzeugend ist nur ein Inklusionsbegriff, der die Förderung von allen benachteiligten Jugendlichen in einem gegebenen System umfasst.

Die Exklusion auf einer Bildungsstufe hängt entscheidend von der jeweiligen Stufe ab. Wer als Jugendlicher auf einer Bildungsstufe benachteiligt ist, ist es nur bedingt auf der folgenden, und wer in einer Stufe nicht als Jugendlicher mit Benachteiligungen gilt, kann auf einer folgenden Stufe durchaus als benachteiligt gelten.

Benachteiligt im Sinne der Sekundarstufe II sind alle Jugendlichen, deren Bildungsgang nicht auf das Ziel der Sekundarstufe II ausgerichtet ist. In der deutschen hierarchisch strukturierten Sekundarstufe II ist das Mindestziel eine qualifizierte Ausbildung für alle. Doch nur ein Teil der Schulabgänger der Sekundarstufe I erhält eine qualifizierte Ausbildung. Auch auf dieser Bildungsstufe wird das Problem von der Wirtschaft und der Politik personalisiert. Für die Ausbildungskrise wird nicht vornehmlich die Wirtschaft mit der zurückgehenden Zahl von Ausbildungsplätzen, Ausbildungsbetrieben und betrieblichen Ausbildungsquoten verantwortlich gemacht, sondern die Ausbildungsfähigkeit der Schulabgänger. Psychologisiert werden die Schulabgänger als nicht ausbildungsreif bezeichnet. Die Ausbildungsunreife ist die "Behinderung" in der Sekundarstufe II. Nordrhein-Westfalen differenziert die Jugendlichen darüber hinaus in weitere Kategorien:

- nicht ausbildungsreif mit erzieherischen oder multiplen Problemlagen,
- weder ausbildungsreif noch berufsorientiert,

- 225 • nicht ausbildungsreif, aber berufsorientiert,
• ausbildungsreif, aber nicht berufsgerecht (MAIS, S. 45).

230 Ausbildungsunreife in der Sekundarstufe II und „Behinderung“ in der Primar- und Sekundarstufe I ist nicht dasselbe. Der Zusammenhang wird zurzeit enger, früher war er lockerer. So erhielten in der Nachkriegszeit auch Förderschüler häufiger einen Ausbildungsplatz, dagegen heute so gut wie nicht mehr. Im Gegensatz zu früher schaffen heute selbst erfolgreiche Hauptschüler -ja sogar Realschüler - keinen direkten Einstieg in eine Berufsausbildung, sondern landen im Übergangsbereich.

235 Die Exklusion in der Sekundarstufe II ist die umfassendste und zugleich schwerwiegendste im deutschen Bildungssystem. Gelingt diesen Jugendlichen keine qualifizierte Berufsausbildung, dann sind sie nicht nur innerhalb der Sekundarstufe II, sondern nicht selten auch aus der Berufs- und Arbeitswelt ausgegrenzt, ihnen droht Arbeitslosigkeit und Armut.

240 Die Sekundarstufe II in Deutschland ist die Bildungsstufe der schärfsten Segregation:

- 245 • Ein Teil der Jugendlichen geht trotz Schulpflicht der Sekundarstufe II verloren.
• Ein Teil der Jugendlichen wird isoliert in sogenannten Werkstätten für behinderte Menschen untergebracht.
• Es gibt Jugendliche, auf deren Ausbildung verzichtet wird, die stattdessen ihre Berufsschulpflicht in separaten Jungarbeiter-/Erwerbslosenklassen absitzen, die zum Übergangsbereich zählen.

255 Diese bisher genannten Maßnahmen bzw. Unterlassungen verfehlen das Ziel der Sekundarstufe II - eine qualifizierte Berufs- bzw. Allgemeinbildung -, sie sind eindeutig Formen der Exklusion.

- 260 • Zur Exklusion zählt im Folgenden auch der Übergangsbereich. Er separiert mit dem Anspruch, durch diese separaten Maßnahmen die Jugendlichen zu einer qualifizierten Ausbildung zu befähigen. Da der Übergangsbereich diesem Anspruch fast nicht genügt, ist er ein Teil der Exklusion.

Die übrigen Bildungsgänge der Sekundarstufe II vermitteln eine qualifizierte Aus-

bzw. Allgemeinbildung, sind aber in ihren Bildungsprivilegien stark abgestuft.

• So besteht die hoch gelobte, aber rückläufige duale Berufsausbildung, die
265 faktisch nur mit sehr hohen Hürden eine Weiterbildung in Fachschulen und
Hochschulen ermöglicht.

• Daneben existiert eine schulische Berufsausbildung, bei der ein qualifizierter
Abschluss zumeist auch die Studienberechtigung einschließt.

270 • Dann gibt es den Königsweg – die hochschulpropädeutische Oberstufe - in zwei
Formen: den beruflichen Gymnasien, die mit Berufsprofilen vornehmlich Nicht-
Gymnasiasten den Weg zur Hochschulreife anbieten, sowie die Oberstufe der
grundständigen Gymnasien und Gemeinschaftsschulen.

275 Verschollene und aussteigende Jugendliche trotz Schulpflicht

In Deutschland besteht grundsätzlich eine Schulpflicht bis zum Ende des 18.
Lebensjahres. Je nach Bundesland verkürzt sie sich mit dem Besuch einer
Berufsvorbereitungsmaßnahme bzw. verlängert sich um die Dauer einer
280 Berufsausbildung bis zu deren Abschluss.

Doch ein Teil dieser Schulpflichtigen tauchte in der Sekundarstufe II nicht auf.
"Bis in die jüngste Zeit, dies gilt für alle Bundesländer, konnte der Verbleib der
Abgängerinnen und Abgänger der allgemeinbildenden Schulen nicht lückenlos
285 aufgeklärt werden; allein in Hamburg war der Verbleib von mehreren hundert
Schülerinnen und Schülern pro Entlassjahrgang unbekannt. Dieser „verschollene“
Personenkreis trat vielfach mehrere Jahre nach seiner Schulentlassung wieder in
Erscheinung, nicht selten nach schwierigen Lebensphasen als besonders von
Arbeitslosigkeit bedrohte Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung."
290 (Ausbildungsreport 2015, S. 28).

Um Jugendliche daran zu hindern, sich der Ausbildung zu entziehen, haben sich
die Länder Hamburg und Nordrhein-Westfalen sowie die Bertelsmann-Stiftung für
das Konzept "Kein Abschluss ohne Anschluss" engagiert. Hamburg verfolgt den
295 Verbleib der Schulabgänger ab 2012 systematisch und hat ihn für praktisch alle
Jugendlichen bis auf jeweils 10 pro Jahr aufgeklärt.

Das Problem der Untergetauchten ist mithin zu lösen und Hamburg hat es gelöst.

300 Geblieden, ja gestiegen ist in Hamburg die Quote der Aussteiger. Fast ein Viertel
aller Jugendlichen kommt in Hamburg der Berufsschulpflicht nicht nach. 5 %
melden sich aus Hamburg ab, 20 % sind legal von der Berufsschulpflicht befreit
bzw. diese ruht für sie. Grund ist, dass sie sich in berufsvor-bereitenden
Maßnahmen, im Freiwilligen Sozialen bzw. Ökologischen Jahr und im sonstigen
Bundesfreiwilligendienst oder bei der Bundeswehr befinden, noch von der
305 Jugendberufsagentur beraten werden oder sich im Ausland aufhalten
(Ausbildungsreport 2015, S. 29).

• Positiv scheinen die Freiwilligendienste wie das Freiwillige Soziale oder
Ökologische Jahr zu wirken. Bei aller Vorsicht gegenüber dem Stand der
310 Wirkungsforschung scheinen die teilnehmenden Jugendlichen personell mit
größerer Selbständigkeit und mehr Verantwortung sowie sozial kompetenter und
engagierter zu werden. Zugleich klärt sich ihre Berufswahl. Insgesamt scheint der
Effekt eines Freiwilligendienstes im Ausland größer als der im Inland zu sein
(Fischer, S. 58 ff.). Allerdings wird inzwischen auch gewarnt, dass sich die
315 Freiwilligendienste zu einem 2. und 3. Arbeitsmarkt entwickeln könnten.

• Positiv dürften auch die Auslandsaufenthalte wirken, so unterschiedlich sie
jeweils sind: je nach der Tätigkeit und dem gastgebenden Staat, einer privaten
bzw. kommerziellen Organisation, ob auf eigene Faust oder begleitet.
320 • Der Wehrdienst ist besonders dann als positiv anzusehen, wenn er mit einer
Berufsausbildung verbunden wird.

Doch es gibt kritisch anzusehende Befreiungsgründe von der Berufsschulpflicht:

325 • So die Befreiung, weil die Jugendlichen noch keine Berufsausbildung gefunden
haben, sondern in Hamburg noch von der Jugendberufsagentur beraten werden.

• Heikel sind berufsvorbereitende Maßnahmen, bei denen die Schulpflicht entfällt.

330 • Nicht zu verantworten ist die Befreiung von der Schulpflicht wegen Überalterung,
denn damit findet sich der Staat damit ab, dass diese Jugendlichen keine
Ausbildung erhalten; ihre beruflichen Perspektiven sind düster.

Werkstatt für behinderte Menschen

335 Die schärfste Exklusion trifft die Jugendlichen, die eine Werkstatt für behinderte

Menschen besuchen. Die Einweisung bedeutet nicht nur eine Exklusion für die Zeit der Ausbildung, sondern fast ausschließlich auch für die des Berufslebens. Zumeist beinhaltet sie zusätzlich eine Exklusion beim Wohnen.

340 Der Gesetzauftrag allerdings lautet anders: danach soll die Werkstatt für behinderte Menschen deren Eingliederung in die Arbeitswelt fördern. 2012 existierten deutschlandweit 682 Werkstätten. Die Ausbildung ist verkürzt, gerade für Menschen mit Behinderungen werden nur ein, maximal zwei Jahre finanziert.

345 Die vermeintlich erforderliche Exklusion verfehlt ihren gesetzlichen Auftrag: die berufliche Eingliederung:

- Nicht einmal 2 % der Jugendlichen werden außerhalb der Werkstatt ausgebildet (ISB, S. 48, 51).

350 • Nur 0,2 % der in eine Werkstatt für behinderte Menschen Aufgenommenen werden in den allgemeinen Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt vermittelt, die übrigen sind keine Arbeitnehmer, sondern "Rehabilitanden" - auf Dauer! Sie arbeiten fast ausschließlich in der Werkstatt; dagegen sind in ausgelagerten Einzel- oder Gruppenarbeitsplätzen der Wirtschaft nicht einmal 5 % tätig, selbst dann mit dem
355 Status eines Rehabilitanden der Werkstatt (ISB, S. 114).

Zwei Gründe sind dafür maßgeblich:

1. Der Werkstattaufenthalt bedeutet eine Stigmatisierung, welche die Motivation aller Beteiligten gefährdet und leicht zur Unterforderung der Betroffenen führt, zudem fehlt der Anreiz der Herausforderung durch gleichaltrige Menschen ohne
360 Beeinträchtigungen.

2. Die Werkstatt steht zudem in einem Interessenkonflikt: Sie soll einerseits wirtschaftlich arbeiten und andererseits ihre leistungsfähigsten Teilnehmer in den
365 freien Arbeitsmarkt eingliedern.

Als Rehabilitanden erhalten die Menschen mit Behinderungen keinen Lohn, auch nicht den Mindestlohn, sondern nur ein Entgelt. Sie werden allerdings nach mindestens 20 jährigem Werkstattaufenthalt rentenversichert.

370 Von den Menschen in den Werkstätten werden 75 % als geistig, 18 % als seelisch und 7 % als körperlich behindert eingestuft (Arbeitsgruppe, S. 5 ff.). Nach der

Analyse des Eingangsverfahrens kommen 40 % der Zugänge aus der Förderschule
- die meisten aus der Förderschule L -, 1 % aus der allgemeinen Schule und
375 weitere aus dem Übergangssystem. 40 % allerdings kommen als Ältere wegen
Erwerbsminderungsrente, Krankheit oder Arbeitslosigkeit.

Die Zahl der Plätze steigt seit 2000 deutlich an; knapp 0,5 % der 18- bis 65-
Jährigen lebten 2011 in den Werkstätten für behinderte Menschen, der Zugang
380 pro Jahr beträgt knapp 1 % eines Jahrgangs.

Die Werkstätten verteilen sich sehr unterschiedlich auf die Bundesländer. So hat
Mecklenburg-Vorpommern allein ein Sechstel aller Einrichtungen, es hat daraus
ein Beschäftigungsprogramm entwickelt. Die Folge ist, dass die Menschen mit
Behinderungen weitab von ihren Familien arbeiten und in Wohnheimen leben.
385 Klassen für Jungarbeiter und Erwerbslose

Neben den Schulabgängern in der Werkstatt für behinderte Menschen gibt es eine
weitere Gruppe, die abgehängt wird: die Jugendlichen in den Teilzeit-
Berufsschulklassen für Jungarbeiter und Erwerbslose. Diese Klassen gelten offiziell
390 als Teil des Übergangsbereiches. Diese Zuordnung ist beschönigend, denn diese
Jugendlichen werden nicht auf eine Berufsausbildung vorbereitet.

Erfreulicher Weise ist die Zahl der Übergänger in die Teilzeit-Berufsschulklassen für
Jungarbeiter und Erwerbslose seit 2005 beinahe stetig zurückgegangen. Sie liegt
395 nur noch bei 2 % und beträgt damit fast nur noch die Hälfte von 2005
(Bundesinstitut, S. 258 f.). Die Jugendlichen werden in der Berufsschule nicht
integriert, sondern in gesonderte Bildungsgänge für erwerbstätige/erwerbslose
Schüler ohne Ausbildungsvertrag separiert. Knapp 2 % dieser Jugendlichen erreicht
in diesen, knapp 4 % in weiteren Bildungsgängen wenigstens den
400 Hauptschulabschluss (Berufsbildungsinstitut 2014, S. 243).

Eine Ausbildungsexklusion, die zu keinem qualifizierten Berufsabschluss führt,
gefährdet bei diesen Jugendlichen die künftige berufliche wie gesellschaftliche
Inklusion massiv. Die durchschnittliche Erwerbslosigkeit der 25-34-Jährigen mit nur
405 einem Sekundarstufe I-Abschluss liegt bei knapp 20 %. Sie ist 3 ½-mal höher als
bei gleichaltrigen Jungerwachsenen, die einen qualifizierten Abschluss der
Sekundarstufe II haben, und 7-mal höher als bei Absolventen des Tertiärbereichs
(OECD, S. 158). Das Lebenseinkommen eines Mannes ohne Sekundarstufe-II-
Abschluss liegt um gut 40.000 € unter dem eines Mannes mit Sekundarstufe-II-

410 Abschluss und um 250.000 € unter dem eines Mannes mit Tertiärabschluss (OECD,
S. 214 ff.). Diese Menschen sind künftig nicht nur finanziell, sondern auch
persönlich und gesellschaftlich benachteiligt. Sie fühlen sich weniger gesund, sind
seltener ehrenamtlich tätig, haben weniger gesellschaftliches Vertrauen und gehen
von geringem politischen Einfluss aus (OECD, S. 236 ff.).

415 Der Übergangsbereich

Der Übergangsbereich ist ein Sammelbegriff für mehr als sechsmonatige, zumeist
einjährige Bildungsmaßnahmen für Schulabgänger aus der Sekundarstufe I, die
420 nicht direkt nach dem Schulabgang mit einer dualen bzw. schulischen
Berufsausbildung oder einem hochschulpropädeutischen Bildungsgang beginnen.

Der Übergangsbereich soll die Ausbildungsreife fördern und den Übergang in die
Berufsausbildung erleichtern, selbst aber zu keinem Berufsabschluss führen. Er
versucht also, über eine Exklusion in spezielle Maßnahmen eine Inklusion zu
425 gewährleisten. Dabei werden die Jugendlichen zumeist zusätzlich noch nach ihren
Abschlüssen, Zeugnissen und ihrer vermeintlichen Berufsfähigkeit in
unterschiedliche Maßnahmen selektiert.

Der Übergangsbereich ist extrem zersplittert: es variieren die Konzepte, die
430 Schwerpunkte, die Ausbildungsstätten, die Träger und die Finanzierung. Wieland
listet weit über 100 unterschiedliche Maßnahmen auf. Für ihn ist der
Übergangsbereich - früher noch beschönigender Übergangssystem genannt - kein
System, sondern ein Maßnahmenschwungel (Wieland, Übergänge, S. 3).

435 Wie im Primar- und Sekundarbereich I ist die Exklusion von Jugendlichen im
Übergangsbereich auch eine soziale Selektion: Jugendliche mit Vätern geringer
beruflicher Qualifikation und mit geringem Bildungsstatus sind deutlich
überrepräsentiert, ebenso Jugendliche mit Migrationshintergrund (Beicht, S. 6).
Der Berufsbildungsbericht gliedert die Maßnahmen in folgende Hauptgruppen:

440

- Die Berufsvorbereitungsmaßnahmen der Arbeitsagentur finden bei Trägern statt
und bestehen aus einem breiten Spektrum an Bausteinen, die von
allgemeinbildender Qualifizierung über Berufsfeldorientierung bis zu fachlichen
Schlüsselqualifikationen reichen können

445

- Im schulischen Berufsvorbereitungsjahr ist wie in den

Berufsvorbereitungsmaßnahmen der Arbeitsagentur der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss mit gut 40 % extrem hoch.

450 • Im schulischen Berufsgrundbildungsjahr findet berufsfeldbezogene Grundbildung statt, die eigentlich auf die duale Berufsausbildung angerechnet werden soll. Hier sinkt der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss auf gut 10 %.

455 • Die Berufsfachschulen ohne qualifizierenden Berufsabschluss nehmen nur in seltenen Fällen Schüler ohne Abschluss auf (7 %), sie können zumeist einen mittleren Abschluss verleihen. (Beicht, 2009,S. 6).

• Eine betriebliche Qualifizierungsmaßnahme - auch betriebliche

460 Einstiegsqualifizierung genannt - ist ein betriebliches Langzeitpraktikum, das berufliche Handlungsfähigkeit vermitteln und sich an Inhalten von Ausbildungsberufen orientieren soll. Sie ist die einzige Maßnahme, in der die Jugendlichen je nach Betrieb zusammen mit Auszubildenden geschult werden. Diese Maßnahme vermittelt den Teilnehmern am erfolgreichsten eine anschließende duale Berufsausbildung. Leider wird gerade diese Maßnahme von
465 den Betrieben kaum wahrgenommen, obwohl sie von der Arbeitsagentur bezuschusst wird.

Der Übergangsbereich wurde als Reaktion auf die Ausbildungskrise der 90er Jahre stark ausgebaut. Die Wirtschaft führte diese Krise auf die unzureichende
470 Ausbildungsfähigkeit der Schulabgänger zurück. Bund wie Länder beugten sich den Bedenken der Wirtschaft, um nicht selbst eine Berufsausbildung für möglichst alle sicherzustellen, und entwickelten eine Vielzahl neuer berufsvorbereitender Maßnahmen bzw. bauten diese aus.

475 Mit der Konjunkturbelebung bestand die Hoffnung, dass sich der Übergangsbereich von selbst erledigen würde. Tatsächlich war der Übergangsbereich in den letzten 10 Jahren wegen des Wirtschaftswachstums, der demografischen Entwicklung und des stärkeren Besuchs hochschulpropädeutischer Bildungsgänge zunächst stark rückläufig. Doch in den letzten Jahren geht der
480 Übergangsbereich nicht etwa weiter zurück, stagniert nicht einmal, sondern steigt vielmehr leicht an - und dies trotz der Klagen der Wirtschaft über unbesetzte Ausbildungsplätze. Weiterhin befinden sich gut 250.000 Anfänger/innen im Übergangsbereich. Auf zwei Anfänger in der dualen Berufsausbildung kommt

mehr als einer im Übergangsbereich.

485

Der Grund für den Anstieg des Übergangsbereichs kann nicht auf eine zurückgehende Ausbildungsreife zurückgeführt werden, denn

- die Quote der Jugendlichen ohne Schulabschluss geht zurück,

490

- die Quote der Schulabgänger mit qualifizierten Abschlüssen wächst und

- nicht nur die Abschlüsse, sondern auch die Schulleistungen in Deutschland steigen an, wie PISA belegt.

495

Es ist vielmehr die duale Berufsausbildung, die strukturell kriselt:

- Zwischen 2008 und 2014 ging die Quote der Ausbildungsbetriebe von gut 24 % auf knapp 21 % aller Betriebe zurück,

500

- die Ausbildungsquote pro Beschäftigten fiel um gut 1 %-Punkt auf nur noch gut 5 %,

- das Ausbildungsplatzangebot verringerte sich seit 2009 um gut 20.000 - die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge um knapp 20.000 Plätze - beide Werte sollen sich 2015 leicht verbessert haben - und

505

- die unbesetzten betrieblichen Ausbildungsstellen verdoppelten sich zwischen 2010 und 2014 um beinahe 20.000 Plätze - trotz der Klage der Wirtschaft über fehlende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und 250.000 Jugendlichen im Übergangsbereich (BIBB, Tabellen, 2015, S. 28 sowie BIBB 2015, S. 12 u. S. 17).

510

Diese Strukturkrise der dualen Berufsausbildung kann nicht der Übergangsbereich lösen, denn er schafft nicht mehr Ausbildungsplätze. Theoretisch könnte er die Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft erhöhen, praktisch ist dies sehr unwahrscheinlich, weil selbst verbesserte Leistungen und Abschlüsse der

515

Sekundarstufe I dies nicht erreicht haben. So bleibt die Erwartung, dass der Übergangsbereich wenigstens die Chancen für Teilnehmer gegenüber denen von Nichtteilnehmern verbessern würde.

520

Auch dieses leistet der Übergangsbereich nicht: er ist zwar keine Sackgasse, aber für fast alle eine Zeitverschwendung. Der Übergangsbereich verbessert die Chancen auf einen Ausbildungsplatz fast nicht. Beicht untergliedert die

Jugendlichen im Übergangsbereich nach 3 Kriterien und kommt zu folgenden Ergebnissen:

525 • Für nicht ausbildungsreife Jugendliche ist die "Gefahr, auf Dauer ohne Ausbildung zu bleiben, (ist) für die betreffenden Jugendlichen sehr groß".

• "Wenn Jugendliche durch die Teilnahme an einer Übergangsmaßnahme einen höherwertigen Abschluss erreichen, kann das in jedem Fall als Chancenverbesserung gewertet werden".

530 • Für Jugendliche mit den notwendigen Ausbildungsvoraussetzungen "ist die (unfreiwillige) Teilnahme an Bildungsgängen des Übergangssystems vor allem eine Notlösung und bedeutet verlorene Zeit".

535 • Zusammenfassend stellt Beicht fest: "Relativ häufig stellen Übergangsmaßnahmen jedoch auch eher Warteschleifen dar, die zum Teil sogar in Maßnahmekarrieren und Ausbildungslosigkeit enden." (Beicht 2011, S.83).

540 Eberhard hat den Übergang in die duale Berufsausbildung von Teilnehmern mit erfolgreich besuchten Übergangsmaßnahmen mit Nichtteilnehmern verglichen. Dabei hat sie - wie auch Beicht - die Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern hinsichtlich der Ausbildungsreife, des Schulabschlusses, der Zensuren, der schulischen Vorbereitung und der Absolvierung von Praktika eliminiert. Selbst unter vergleichbaren Bedingungen ergibt ihre Untersuchung keinerlei signifikanten Unterschied. (Eberhard, S, 162 f.).

545 Das Versagen des Übergangsbereichs ist kein Versagen des pädagogischen Personals, das sein Mögliches tut. Der Übergangsbereich hat vielmehr dreierlei Schwächen:

550 • Viele der Maßnahmen haben einen unzureichenden Praxis- und Berufsbezug, am stärksten ist er noch beim Berufsgrundbildungsjahr und vor allem bei der betriebliche Qualifizierung. Dadurch leidet der Lernerfolg.

555 • Die Maßnahmen führen nicht zu anerkannten, qualifizierten Berufsabschlüssen der Sekundarstufe II, einige wenigstens zum Hauptschul- bzw. mittleren Abschluss – also zu Abschlüssen der Sekundarstufe I. Fehlende klare Perspektiven können nicht motivieren.

• Die Jugendlichen werden in separaten Bildungsgängen beschult und sind damit von den Gleichaltrigen getrennt, die eine qualifizierte Bildung und Ausbildung erhalten. Sie werden durch die Separation stigmatisiert, ihnen fehlt der Anreiz leistungsstärkerer und motivierterer Jugendliche, stattdessen entmotivieren sie sich unter einander. Die Stigmatisierung prägt auch ihre Umwelt sowie das pädagogische Personal.

565 Maßnahmen gegen die Exklusion in der Sekundarstufe II

Die Aussteiger begleiten

Hamburg und Nordrhein-Westfalen setzen sich mit umfassenden Maßnahmen dafür ein, dass Schulabgänger für eine anschließende Ausbildung nicht mehr verloren gehen. Wie in Hamburg und Nordrhein-Westfalen sollten alle Bundesländer die Aussteiger erfassen, beraten und begleiten. Es ist zu schaffen, dass kein Jugendlicher verschollen geht, wie Hamburg beweist.

575 Darüber hinaus sollten die Bundesländer die Befreiungstatbestände von der Berufsschulpflicht kritisch überprüfen. Diese sollten nur für die Maßnahmen und Träger gelten, bei denen sich die Jugendlichen anschließend überwiegend für eine qualifizierte Aus- oder Allgemeinbildung entscheiden.

Werkstatt für behinderte Menschen nur im Extremfall

580 Die Werkstatt für behinderte Menschen ist die schärfste Form der Exklusion bei Ausbildung und Beschäftigung. Die Betroffenen sind in Ausbildung und Beschäftigung nur unter sich, sie werden nur angelernt und sind in einem Ghetto beschäftigt. Die Werkstatt für behinderte Menschen steht im Widerspruch zu den Zielen der UN-Behindertenrechtskonvention.

• Die Werkstatt für behinderte Menschen ist nur für extremste Fälle so lange tolerabel, so lange für die Betroffenen keine neuen Wege gefunden werden.

590 • Für betriebliche, über- und außerbetriebliche Ausbildungsplätze für Jugendliche mit Behinderungen sollten die Zuschüsse erhöht werden, um mehr Anreize für solche Ausbildungsplätze zu schaffen.

• Statt die Werkstätten zu fördern, sollten reguläre Beschäftigungen sowie

595 geschützte Arbeitsplätze im Betrieb für Menschen mit Behinderung finanziell attraktiver gefördert werden. Eine weitgehende Arbeitsintegration kann gelingen, wie das Schweden und Frankreich beweisen (Berger, S. 6).

• An die Stelle von Wohnheimen sollten stattdessen individuelles Wohnen oder
600 betreute Wohngemeinschaften treten, wie das Norwegen und Schweden verwirklichen (Dahm sowie Grunewald).

Kein Abschluss ohne Anschluss

605 Der Ausbau der Werkstatt für behinderte Menschen ist wie der Aufbau des Übergangsbereichs auch Ergebnis der Ausbildungskrise: Das Ausbildungsplatzangebot geht eher zurück – trotz des leichten Anstiegs im Jahre 2015 - und Schulabgänger ohne oder mit Hauptschulabschluss werden immer seltener ausgebildet. Wenn der Staat eine qualifizierte Ausbildung für alle sichern will, kann er nicht länger die Verantwortung für ein ausreichendes Angebot
610 weitgehend der Wirtschaft überlassen. Der Staat selbst ist gefordert, ein hinreichendes, ergänzendes Angebot an qualifizierten Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen

615 Die Behindertenrechtskonvention verpflichtet Deutschland, alle Jugendlichen in der Sekundarstufe II qualifiziert aus- und weiterzubilden. Nordrhein-Westfalen und Hamburg wollen mit ihrem Programm "Kein Abschluss ohne Anschluss" den Schulabgängern ohne Ausbildung eine Perspektive geben.

620 Nordrhein-Westfalen hat das Programm "Kein Abschluss ohne Anschluss" aufgelegt, das flächendeckend realisiert werden soll. Es besteht aus einer - wie schon gesagt - Berufsorientierung und -beratung in der Sekundarstufe I, einer Systematisierung und Straffung des Übergangsbereiches, einer verstärkten Einbindung der Kommunen und einem erneuten Versuch, die Wirtschaft für mehr Ausbildungsanstrengungen zu gewinnen.

625 Hamburg geht darüber hinaus und hat als erstes Bundesland ein umfassendes Ausbildungskonzept für die Sekundarstufe II realisiert. Es setzt sich das Ziel, dass kein Jugendlicher nach dem Abgang aus der Sekundarstufe I verloren geht, sondern dass jedem Jugendlichen zumindest eine Ausbildungsvorbereitung und
630 allen Ausbildungsfähigen eine Berufsausbildung angeboten wird.

Zum Konzept gehört eine Erfassung und Nachverfolgung aller Schulabgänger und eine Zusammenfassung aller Behörden in einer Jugendberufsagentur, die sich um die Ausbildungsvorbereitung bzw. die Ausbildung kümmern soll.

635

Zentraler Teil des Konzepts ist das Hamburger Ausbildungsprogramm, das trägergestützte staatliche Ausbildungsplätze für Jugendliche anbietet, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Ziel ist, die Ausbildung der Jugendlichen möglichst innerhalb von 1 ½-Jahren in betriebliche Ausbildungsplätze zu überführen, oder falls das misslingt, die Jugendlichen dann selbst zu einer Kammerprüfung zu führen. Zu dem umfassenden Hamburger Ausbildungskonzept gehört auch die Anhebung und Angleichung des Abschlussniveaus der Schulabgänger durch die Einführung eines obligatorischen allgemeinbildenden 10. Schuljahres. Das Hamburger Konzept ist kostenneutral, da es mit dem Auslaufen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen gegenfinanziert wurde.

640

645

Das Hamburger Programm hat die Situation der Schulabgänger, die keine allgemeinbildende weiterführende Schule besuchen, zwischen 2012 und 2014 erheblich verändert:

650

- Die Aufhebung der teilqualifizierenden Berufsfachschule hat die Zahl der Aussteiger erhöht. Ihr Anteil unter den Abgängern stieg um 7 %-Punkte auf knapp 20% an, diese Entwicklung sollte kritisch beobachtet werden.

655

- Nicht gelungen ist dem Hamburger Programm, den Übergangsbereich aufzuheben. Das war allerdings auch in 2 Jahren nicht zu erreichen. Aber Hamburg hat es geschafft, den Übergangsbereich deutlich abzuschmelzen. Unter Berücksichtigung der teilqualifizierenden Berufsfachschule fiel sein Anteil von gut 60 % auf nur noch knapp 40 %.

660

- Ein besonderer Erfolg ist der Zuwachs bei der Berufsausbildung. Ihr %-Satz erhöhte sich um 12 %-Punkte auf gut 37 %. Davon begannen 25 % - 8 %-Punkte mehr als 2 Jahre früher - eine duale und mit fast 10 % doppelt so viele wie früher eine schulische Berufsausbildung.

665

Den Übergangsbereich auslaufen lassen

Dem Berufspädagogen G. Zimmer ist zuzustimmen, der viel weitergehende

Konsequenzen als Beicht und Eberhard zum Übergangsbereich zieht: "Das
670 „berufliche Übergangssystem" gehört komplett abgeschafft, weil es die
Jugendlichen nur in „Warteschleifen" festhält, oft zu Maßnahmenkarrieren und
schließlich in längere Arbeitslosigkeit führt, den Erwerb eigenständiger
qualifizierter Erwerbsfähigkeiten eher verhindert und zu selten in eine qualifizierte
Berufsausbildung mündet."(Zimmer, S. 26).

675

Um die Inklusion von Jugendlichen mit Benachteiligungen zu verwirklichen, sollte
der Übergangsbereich so schnell wie eben möglich zugunsten einer anerkannten,
qualifizierten, inklusiven Bildung für alle auslaufen.

680 Die duale Berufsausbildung allein löst die Inklusion nicht

Die Politik setzte bisher bei Ausbildung benachteiligter Jugendlicher auf die duale
Berufsausbildung. Sie hoffte, dass die Wirtschaft entweder ein ausreichendes
Ausbildungsplatzangebot schafft oder bereit ist, sich aus sozialer Verantwortung
685 speziell für die Benachteiligten zu öffnen.

Doch die Hoffnung, die duale Berufsausbildung könne die Inklusion in der
Sekundarstufe II allein lösen, ist illusorisch:

• Die Politik hat seit den 70er Jahren immer wieder auf ein hinreichendes duales
690 Angebot der Wirtschaft gesetzt und dafür im Abstand weniger Jahre
Ausbildungspakte mit der Wirtschaft abgeschlossen. Nur sehr kurzfristig hat dann
die Wirtschaft mehr Ausbildungsplätze ausgewiesen, doch der langfristige Trend
der Angebote weist deutlich nach unten.

• In den letzten Jahren bestand die Hoffnung, dass wegen zurückgehender
695 Schülerjahrgänge, der steigenden Quote der Studierenden und der Furcht vor
einem Facharbeitermangel die Betriebe verstärkt ausbilden werden und der
Übergangsbereich auslaufen wird. Doch das demografische Argument ist mit den
stark gestiegenen Flüchtlingszahlen jetzt und für viele Jahre entfallen. Ihre
700 Ausbildung allein verlangt deutlich steigende Ausbildungsplätze. Zwar sind im
Jahre 2015 anscheinend duale Ausbildungsplatzangebote und –verträge leicht
angestiegen, doch trotz des nationalen Ausbildungspaktes von 2010 ist seitdem -
abgesehen von 2015 - die Quote der Ausbildungsbetriebe und der Ausbildung pro
Beschäftigten sowie die angebotenen und besetzten Ausbildungsplätze im
705 Durchschnitt deutlich gefallen – trotz der guten Konjunktur. Die duale

Berufsausbildung wird allein keine qualifizierte Berufsausbildung für alle sicherstellen können.

710 Auch die Hoffnung, dass sich die Wirtschaft verstärkt um benachteiligte Jugendliche kümmern könnte, ist wenig realistisch.

715 • Zwar gibt es erfreulicher Weise inklusive Ansätze in der dualen Berufsausbildung. So hat die Bertelsmann-Stiftung im Jahre 2014 eine Initiative "Inklusion in der beruflichen Bildung" gestartet. Sie setzt auf eine grundsätzliche Bereitschaft der Betriebe, sofern die staatliche Unterstützung betriebsbezogener und unbürokratischer erfolge.

• Zudem gibt es seit 2002 einen Unternehmenszusammenschluss

720 "UnternehmensForum ", der sich für die Integration von Menschen mit Behinderungen in die Arbeitswelt einsetzt, ein Schwerpunkt ist die Berufsausbildung. Die erfreuliche Einstellung von jährlich 40 Auszubildenden mit schweren Behinderungen seit 2013 bleibt jedoch ein bescheidener Beitrag.

725 Trotz dieser positiven Ansätze sind Erwartungen der Politik, dass sich die Chancen für Jugendliche mit schwachen Schulabschlüssen bei der dualen Berufsausbildung verbessern könnten, illusorisch. Das Gegenteil ist der Fall. Nur noch knapp 3 % aller Auszubildenden haben keinen Hauptschulabschluss, ihr Anteil sank in 4 Jahren erheblich, deutlich schneller, als es der Politik gelang, die Quote der Jugendlichen ohne Abschluss zu senken. Selbst der Anteil der Auszubildenden mit
730 Hauptschulabschluss sinkt drastisch. Sie stellen nicht einmal mehr 30 % der Auszubildenden. Dagegen steigt der Anteil der Auszubildenden mit Studienberechtigung auf gut ein Viertel der Lehrlinge deutlich an. Das UnternehmensForum hat den Trend nicht stoppen können.

Insgesamt hat die Wirtschaft trotz guter Konjunktur durchschnittlich den Rückgang an Ausbildungsstellen und trotz der bisher zurückgehenden Zahl an Schulabgängern die Berücksichtigung von Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen nicht verbessern können. Dies ist in Zukunft auf Grund der Zuwanderung erst recht nicht zu erwarten. Auch eine stärkere betriebsbezogene und entbürokratisierte staatliche Förderung wird den Trend zur Auswahl nach Abschlüssen nicht aufhalten können. Die duale Berufsausbildung wird die Inklusion der sogenannten Ausbildungsunreifen nicht lösen.

Wenn sich die Wirtschaft überhaupt bei der dualen Berufsausbildung bewegt, dann vornehmlich gegenüber den Flüchtlingen, denn sie hat sich für die Einwanderung und Öffnung der Grenzen stark gemacht. Es ist völlig illusorisch, dass die duale Berufsausbildung die Ausbildung sowohl jugendlicher Flüchtlinge als auch Jugendlicher mit Beeinträchtigungen löst.

Das Hamburger Modell hat gezeigt, dass selbst wenn man nur die Zahl der verloren gegangenen Schulabgänger deutlich reduzieren und den Übergangsbereich nur verringern will, die duale Berufsausbildung überfordert ist. Die gesteigerte qualifizierte Ausbildung in Hamburg ist nicht nur dem Dualsystem, sondern auch dem Ausbau des Schulberufssystems zu verdanken (Ausbildungsreport, S.29).

Die Inklusion bei der Berufsausbildung lässt sich auch nicht mit einer Ausbildungsplatzabgabe lösen. Diese ist immer wieder gefordert, aber abgesehen von wenigen brancheninternen Lösungen nie generell umgesetzt worden. Gründe waren nicht nur die erheblichen Widerstände der Wirtschaft, sondern die erwartete noch größere Kluft zwischen Ausbildungsschwerpunkten und Arbeitskräftebedarf. Schon jetzt sinkt die Quote der Ausgebildeten, die von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen werden.

Außerbetrieblich und schulisch in Kammerberufen ausbilden

Die Mindestanforderung an die Inklusion in der Sekundarstufe II ist ein Recht wenigstens auf eine qualifizierte Ausbildung. Dies Recht ist nur zu verwirklichen, wenn der Staat selbst ein hinreichendes Angebot an Ausbildungs- und Bildungsplätzen anbietet. Er hatte sich lange Zeit vor dieser Konsequenz gedrückt. Er scheute den Konflikt mit der Wirtschaft und die Kosten.

Der Vorbehalt, die nicht ausbildungsreifen" Jugendlichen seien zu einer qualifizierten Berufsausbildung nicht fähig, ist mehr als fraglich. Denn eine sozialpädagogisch betreute außerbetriebliche bzw. schulische Berufsausbildung mit gekoppelter praktischer Betriebsausbildung kann die Ausbildung pädagogisch gestalten und gezielte Hilfen anbieten.

Was andere Länder schaffen, sollte auch Deutschland möglich sein. Zwar sind in Deutschland die sozialen und ethnischen Leistungsunterschiede erheblich krasser als im OECD-Durchschnitt, vor allem bedingt durch das hierarchisch strukturierte

Schulsystem. Doch mit dem Ausbau der Inklusion, der Aufhebung der Hauptschule und der Durchsetzung der gleichwertigen 2-Gliedrigkeit entfallen wichtige Gründe für solch starkes Leistungsgefälle in Deutschland.

Eine außerbetriebliche bzw. schulische Berufsausbildung hat das Berufsbildungsgesetz ermöglicht. So will Hamburg für alle Schulabgänger eine anschließende Ausbildung sicherstellen. Geeigneten Jugendlichen, die sich erfolglos um eine Lehrstelle beworben haben, bietet Hamburg die Ausbildung bei einem Träger in einem Kammerberuf mit dem Ziel an, dass die Jugendlichen möglichst bald in eine duale Berufsausbildung wechseln. Die Hoffnung bestand, dass wenn der Staat über die Träger die Ausbildung und Kosten des für den Betrieb wenig produktiven 1. Ausbildungsjahres übernimmt, dass dann die Betriebe die Jugendlichen übernehmen, wobei sie weiter von dem Träger begleitet werden. Die Erwartung hat sich nur bedingt erfüllt, denn nur gut 20 % der Jugendlichen sind nach einem Jahr von Betrieben übernommen worden.

Wenn die Schule oder der Träger die Auszubildenden selbst zur Kammerprüfung führt, kommt die 2. Klippe: Werden die Jugendlichen übernommen? Es ist zu fragen, ob der Ausbildungsbedarf der Wirtschaft wirklich so groß ist, wie sie öffentlich angekündigt hat, ferner, weshalb sich dann die Wirtschaft nicht stärker um Ausbildungsplätze und ihre Besetzung bemüht. Alle bisher benachteiligten Jugendlichen der Sekundarstufe II unter staatlicher Verantwortung in Kammerberufen auszubilden, könnte dazu führen, dass das Ausbildungsangebot die Nachfrage der Wirtschaft übersteigt und dass dann die Wirtschaft betrieblich Ausgebildete den außerbetrieblichen vorzieht.

Die Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen für alle öffnen Das Recht auf ein „ein inklusives Bildungswesen auf allen Ebenen“ nach der UN-Behindertenrechtskonvention müsste für die Sekundarstufe II in Deutschland auch das Zugangsrecht zu den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen einschließen. Darüber hinaus ist das Recht auf qualifizierte Aus- und Fortbildung gerade für benachteiligte Jugendliche nur zu gewährleisten, wenn auch die schulische Berufsausbildung ausgebaut und für diese Jugendliche geöffnet wird.

Auch rechtlich ist die Nicht-Zulassung von Jugendlichen mit Benachteiligungen zur Ausbildung in diesen Berufen fraglich: Zwar ist der prognostische Wert allgemein bildender Abschlüsse für eine erfolgreiche Berufsausbildung bisher kaum

untersucht worden, doch er dürfte voraussichtlich gering sein. Denn einerseits unterscheiden sich die Anforderungen zwischen allgemein bildender Schule und der Ausbildung in den Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitsberufen erheblich, in denen die personalen und sozialen Kompetenzen größeres Gewicht haben. Andererseits kann der Berufs- und Praxisbezug der Ausbildung einen beachtlichen Motivationsschub auslösen.

Auch der Ausbildungsbedarf spricht für eine Öffnung des Zugangs. Er ist in den letzten Jahren stark gestiegen, er wird auch in den kommenden Jahren wegen des Ausbaus des Elementarbereiches und der Ganztagschule generell und wegen der Einwanderung speziell sowie wegen der demografischen Entwicklung im Seniorenalter weiter ansteigen.

Um den Ausbildungserfolg zu steigern, sollte die Eingangs- bzw. die Ausgangsphase flexibilisiert werden. Es ist viel humaner, Jugendlichen ein oder zwei zusätzliche Ausbildungsjahre zuzugestehen, als dass sie an der Abschlussprüfung scheitern.

Hochschulpropädeutik als Angebot für alle

Zum Inklusionsauftrag der Behindertenrechtskonvention zählt auch der Zugang von Jugendlichen mit Benachteiligungen zur hochschulpropädeutischen Oberstufe. Es ist keinesfalls ausgeschlossen, dass dort ein Teil der Jugendlichen, die bisher von einer qualifizierten Berufsausbildung ausgeschlossen wurden, die Hochschulreife erwirbt. Gerade die Fachoberschule und das berufliche Gymnasium bieten berufliche Profile an, welche die Jugendlichen wegen des Berufs- und Praxisbezuges neu zum Lernen motivieren. Die beruflichen Gymnasien haben es zwar durchschnittlich wegen der Ausgangslage, vor allem Realschulabsolventen zu rekrutieren, nicht geschafft, den Leistungsstand der Gymnasien zu erreichen, aber einen vergleichbaren Leistungszuwachs. Vor allem aber ist entscheidend, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler stärker auf wissenschaftliches Arbeiten und auf eine Studienorientierung vorbereitet haben (Köhler S. 252, 322, 346). Zugleich gibt jeder Jugendlichen, der die hochschulpropädeutische Oberstufe besucht, anderen eine kleine Chance, von der Wirtschaft für eine duale Berufsausbildung akzeptiert zu werden.

Insgesamt ist eine weitgehende Inklusion der Jugendlichen mit Benachteiligungen auch in dem hierarchisch strukturierten Sekundarstufen-II-System möglich. Der Druck der Eltern, der angestoßene soziale Impuls, die internationalen Vorbilder und der stetige Druck der Monitoringstelle der UN-Behindertenrechtskonvention werden eine Inklusion auch in der hierarchischen Sekundarstufe II erreichen. Das eigentliche Ziel der Behindertenrechtskonvention – die Inklusion in einer inklusiven Sekundarstufe II - wird damit nicht erreicht, es bleibt ein weitgestecktes Ziel, das aber auch realisiert werden wird.

Die Bedeutung der Primar- und Sekundarstufe I für die Inklusion in der Sekundarstufe II

Bei den Ausbildungskrisen seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts hat die Bildungspolitik der Wirtschaft weitgehend die Schaffung von Ausbildungsplätzen überlassen und sich selbst darauf beschränkt, bei den Schülerinnen und Schülern die Ausbildungsfähigkeit zu erhöhen. Neben dem Ausbau des Übergangsbereiches stand im Vordergrund, in der Sekundarstufe I die Allgemeinbildung zu erhöhen und die Berufsorientierung zu verstärken.

Reformen bei der Primar- und Sekundarstufe I können die Krise der dualen Berufsausbildung nicht beheben, die Aus- und Allgemeinbildungschancen der Schulabgänger aber deutlich verbessern. Ein höheres Bildungsniveau der Schulabgänger könnte die Betriebe dazu führen, die Ausbildungsbereitschaft nicht weiter zu senken. Vor allem aber könnten höhere Schulabschlüsse den Jugendlichen Alternativen zur dualen Berufsausbildung bieten.

Drei Maßnahmen sollten daher im Vordergrund stehen:

- keinen Schüler ohne Abschluss aus der Schule zu entlassen,
- einen einheitlichen Bildungsgang und einen einheitlichen Sekundarstufe-I-Abschluss für alle zu schaffen und
- eine verstärkte Berufsorientierung zu verwirklichen.

Kein Schüler ohne Abschluss

Nur knapp 3 % aller Ausbildungsanfänger sind ohne Hauptschulabschluss, und der Prozentsatz geht zurück (BIBB, S. 174). Bedenkt man, dass diese Jugendlichen für eine qualifizierte Aus- oder Weiterbildung praktisch keine Alternativen zur dualen

Berufsausbildung haben, sind deren Ausbildungschancen äußerst gering. Bund und Länder hatten sich dieser Problematik 2008 mit dem Ziel gestellt, bis 2015 die Quote von Schülern ohne Abschluss von 8,0 % auf 4,0 % zu halbieren. Der Anteil war zwar zunächst erfreulich zurückgegangen, das Ziel allerdings wurde verfehlt. Seit letztem Jahr stagniert die Quote bei 5,6 % (Caritas).

Weder mit der erreichten Reduzierung noch mit der Zielmarke von 4 % sollte man sich zufrieden geben. Dies ist allerdings nur dann durchsetzbar, wenn die Förderschule überwunden wird. Diese Exklusion von Jugendlichen mit Benachteiligungen führt zu ihrer Diskriminierung bei Leistungen und Abschlüssen. Grund ist, dass die Stigmatisierung von Schule sowie Schülerinnen und Schüler stärker wirkt als die verbesserte Ausstattung der Förderschulen. So kommt gut die Hälfte aller Schulabgänger ohne Abschluss von der Förderschule (Autorengruppe, S. 273). Denn $\frac{3}{4}$ ihrer Abgänger erhalten keinen Hauptschulabschluss (Autorengruppe, S. 94). Daher ist die Quote von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss umso höher, je höher die Förderschul-Quote in einem der Bundesländer ist ($r = \text{gut } 70 \%$).

Darüber hinaus sollte an allen Schulen eine flexible Ausgangsphase realisiert werden, um allen Jugendlichen durch eine Schulzeitverlängerung einen Abschluss zu ermöglichen.

Einheitlicher Bildungsgang und einheitlicher Sekundarstufen-I-Abschluss für alle. Der Hauptschulabschluss reicht nicht mehr für eine gesicherte berufliche Zukunft. Ohne zusätzlichen Erwerb des mittleren Abschlusses gibt es keinen Zugang zur gymnasialen Oberstufe und fast keinen Einstieg in die schulische Berufsausbildung. Es verbleibt nur die duale Berufsausbildung. Selbst die Hauptschulabsolventen werden immer stärker durch Jugendliche mit höheren Abschlüssen verdrängt. Die große Mehrheit der Auszubildenden hat einen Realschulabschluss (gut 40 %), den Hauptschulabschluss haben nur noch knapp 30 % und das Abitur inzwischen gut 25 %. In wenigen Jahren wird der Anteil der Abiturienten den der Hauptschulabsolventen überholen. Schlimmer ist, dass Hauptschulabsolventen so gut wie keine Ausbildungschance weder in den technischen noch in den neuen Berufen haben, mehrheitlich sind sie nur noch in der Hauswirtschaft und im Handwerk vertreten (BIBB, S. 176). Die Chancen auf eine duale Berufsausbildung liegen für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss um 50 % unter denen der Realschulabsolventen (Eberhard, S. 162 f.). Ein Großteil der Hauptschulabsolventen

landet

im

Übergangsbereich.

Nachdem die Hauptschule in 11 der 16 Bundesländer ausgelaufen und in weiteren nur noch eine Restschule ist, ist es an der Zeit, nicht nur generell die Hauptschule, sondern auch den Hauptschulbildungsgang und den Hauptschulabschluss aufzuheben. Der Hauptschulbildungsgang besteht noch neben der Hauptschule in den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und den Kooperativen Gesamtschulen. Diese sollten zu Schulen des gemeinsamen Lernens umgewandelt werden.

Die Forderungen, jeden Schüler zu einem Schulabschluss zu führen und gleichzeitig nur noch einen einheitlichen Sekundarstufen-I-Abschluss zu vergeben, scheinen sich zu widersprechen. Doch der Einwand gegen einen einheitlichen Abschluss ist nicht überzeugend. Um der Zukunft der Jugendlichen willen ist der Verzicht auf den Hauptschulabschluss dringend erforderlich, wir müssen unsere Mindestziele für Jugendliche höher stecken. Zudem lassen sich die allgemeinen und sozialen Leistungsdiskrepanzen verringern. In kaum einem Staat sind sie so groß wie in Deutschland. Dies liegt nicht an den Schülerinnen und Schülern, sondern an dem Schulsystem, nämlich an der hierarchischen Schulstruktur mit ihren unterschiedlichen Bildungsgängen und Abschlüssen.

Mit Strukturreformen können auch in Deutschland die Leistungen gesteigert und Leistungsdifferenzen reduziert werden, wovon selbst die Leistungsstärkeren profitieren (Lohmann, S. 5 ff.). Das eigentliche Leistungsproblem der Hauptschule ist weder der soziale Status noch die Leistungsfähigkeit der Schülerschaft, sondern der gesellschaftliche Status der Schule. Wird die Hauptschule zu einer Schule des gemeinsamen Lernens mit gymnasialem Bildungsgang aufgewertet, ändern sich die Einstellungen von Lehrkräften, Eltern und Schülern sowie der Öffentlichkeit. Es ist für alle Beteiligten herausfordernd, sich nicht mehr mit einem geringeren Abschluss zufriedengeben zu können. Die Aufwertung der Schule wird die Leistungen und Abschlüsse ihrer Schülerinnen und Schüler fördern.

Folgende Schritte sollten vorgesehen werden:

- Nicht nur Förderschule und Hauptschule, sondern aller Schulformen ohne gymnasialen Bildungsgang sollten auslaufen. Dabei ist die Strukturreform der Sekundarstufe I politisch und gesellschaftlich ohne größere Widerstände möglich, wie es die 3 Stadtstaaten sowie das Saarland und Schleswig-Holstein sowie partiell

auch Rheinland-Pfalz vorexerziert haben.

- Die einheitliche 10-jährige Vollzeitschulpflicht ist Voraussetzung für einen einheitlichen Sekundarstufen-I-Abschluss. Sie sollte in allen Bundesländern eingeführt werden, wie sie in 6 Bundesländern existiert.
- In allen Schulformen sind getrennte Bildungsgänge zugunsten eines einheitlichen hochschulpropädeutischen Bildungsganges aufzuheben, der alle noch vorhandenen Schulabschlüsse einbezieht, - wie dies bereits Bremen gesetzlich fixiert hat.
- Auf eine äußere Leistungsdifferenzierung ist zu verzichten, die sich allgemein oder fachspezifisch an niederen Abschlüssen orientiert.
- Die Ausgangsphase sollte flexibel sein, um Jugendlichen einen qualifizierten Schulabschluss zu ermöglichen. Eine Schulzeitverlängerung ist humaner und erfolgsversprechender als Übergangsmaßnahmen.
- Die in manchen Bundesländern existierenden unterschiedlichen Schulformen für Schulen des gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe I sollten zu einer Schulform zusammengelegt werden.

Verstärkte Berufsorientierung

Die Schulabgänger wurden lange Zeit nicht auf eine Berufswahl vorbereitet. Früher war der Beruf durch das Elternhaus und den sozialen Status nicht selten vorgegeben, und die Berufswelt für Jugendliche auch außerschulisch erfahrbar. Inzwischen vermitteln weder das Elternhaus noch die Umwelt einen hinreichenden Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt. Es wird zur Aufgabe schon der allgemeinbildenden Schule, Einblick und Verständnis für die Berufs- und Arbeitswelt zu vermitteln.

Kultusverwaltungen und viele Schulen haben die Bedeutung der Berufsorientierung erkannt. Sie sollte für alle Schulen in der Sekundarstufe I verbindlich werden. Jugendliche, die in der Schule auf die Stellensuche gut vorbereitet wurden, haben deutlich häufiger eine Ausbildungsstelle erhalten. Auch Betriebspraktika heben die Chance auf eine Lehrstelle (Eberhard, S. 163).

Die eingeleiteten Maßnahmen sind richtig, aber man sollte sich nichts vormachen:

die Ausbildungskrise lösen sie nicht. Sie helfen dem einzelnen Jugendlichen. Dass stärkere Berufsorientierung die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe erhöht, was in der Sekundarstufe I weder die Anhebung der Leistungen noch die der Abschlüsse geschafft hat - sondern höchstens eine gute Konjunktur wie 2015 - ist leider sehr unwahrscheinlich.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe Arbeitsleben 2012/2013, Steuerungsmöglichkeiten bei Zu- und Abgängen der WfbM, Bericht der AG, 2012/13.

Ausbildungsreport Hamburg 2015, hrsg. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2015.

Ausbildungsreport Hamburg 2014, hrsg. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2014.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2014, W. Bertelsmann, Bielefeld 2014.

U. Beicht, Verbesserung der Ausbildungs-chancen oder sinnlose Warteschleife?, BIBB.

Report 11/2009. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

U. Beicht, In der Warteschleife, 2011,

[http://www.kas.de/upload/dokumente/2011/11/Aufstieg_Aus Bildung/Aufstieg_Aus-Bildung_1-5.pdf](http://www.kas.de/upload/dokumente/2011/11/Aufstieg_Aus_Bildung/Aufstieg_Aus-Bildung_1-5.pdf).

C. Berger, Deutschland noch weit von UN-Zielvorgaben entfernt, ISI53 INFORMATIONSDIENST SOZIALE INDIKATOREN, Ausgabe 53, April 2015. Bertelsmann Stiftung, Inklusion in der beruflichen Bildung, Bd. 1 Hintergründe kennen, Bd. 2 Position beziehen, Bd. 3 Praxis gestalten, Bertelsmann Gütersloh 2014, 2014 und 2015.

Bundesinstitut für Berufsbildung, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015, Bonn 2013.

Bundesinstitut für Berufsbildung, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015, Bonn 2014.

Bundesinstitut für Berufsbildung, Datenreport zum Berufsbildungsbericht, Bonn 2015.

Bundesinstitut für Berufsbildung, Tabellen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015, Bonn 2015.

Caritas, Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss bleibt gleich, PM 11.07.2015.
H. Dahm, Wie funktioniert das in Norwegen? Lebenshilfe, D:\Dokumente\Artikel, Vorträge\Planungen konkret\Inklusion S II\Materialien\Staaten\Wie funktioniert das in Norwegen.mht, 2010.

F. Demke, Werkstatt für behinderte Menschen bei der Eingliederung ins Arbeitsleben, Grin Verlag, Norderstedt 2009.

V. Eberhard, Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, BIBB, Bonn 2012.

U. Erdsiek-Rave, M. John-Ohnesorg, Inklusion in der beruflichen Ausbildung, Fr.-Ebert-Stiftung Berlin 2015.

J. Fischer, Freiwilligendienste und ihre Wirkung - vom Nutzen des Engagements, in Wehrpflicht und Zivildienst, Aus Politik und Zeitgeschichte, 61. Jahrgang • 48/2011.
N. Gaupp, Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit, H.-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2013.

K. Grunewald, Schwedens Weg der Integration - Leben in einer offenen Gesellschaft,
<https://www.fdst.de/aktuellesundpresse/imgespraech/integrationschweden/> 2004.
ISB - Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH, Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen, Berlin 2008.

O. Köhler u.a., Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg, Leske + Budrich, Opladen 2004.

M. Kreienbrink, Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderungen, Grin Verlag, Norderstedt 2013.

J. Lohmann, Auch als frühere Hauptschule sowie ohne eigene Oberstufe ist die Gemeinschaftsschule mit dem Gymnasium konkurrenzfähig, <http://www.ggg-bund.de/index.php/publikationen/ggg-forum-2015>.

S. Matthes u.a., Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden,

Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze, BIBB 2014.

MAIS Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule – Beruf in NRW, Düsseldorf 2013.

OECD, Bildung auf einen Blick 2014, OECD 2014.

F. Stooß, Materialien zum Übergangsbereich - die heterogene Grauzone un zertifizierter Berufsbildung zwischen Schulabgang und Aufnahme einer Ausbildung oder Erwerbstätigkeit, Mskt. 2015.

C. Wieland, Die Initiative „Übergänge mit System“: Inhalte und Zielsetzungen, Fachtagung: „Produktionsschulen“, Hamburg, 29. September 2011.

C. Wieland, Übergänge mit System, 2011

[http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/lagkjsnrw_web.nsf/d8b9db68eb323349c1256e22003fb0cd/8e7674d861f7fa32c125795a00412b62/\\$FILE/KJS_Hamminkeln_111124%20Bertelsmann.pdf](http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/lagkjsnrw_web.nsf/d8b9db68eb323349c1256e22003fb0cd/8e7674d861f7fa32c125795a00412b62/$FILE/KJS_Hamminkeln_111124%20Bertelsmann.pdf).

G. Zimmer : Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: G. Zimmer / P. Dehn-bostel (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung - Positionen und Leitlinien. Duales System, Schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2009, S. 7-45.

Antragsbereich S/ Antrag 8

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

AfB - Mecklenburg-Vorpommern

Finanzierung Ganztag und Inklusion

Der Bund stellt den Ländern im Rahmen eines Zukunftsprogrammes "Die inklusive und ganztägige Schule entwickeln" von 2017 bis 2022 jährlich 5 Mrd. € zur Verfügung.

5 **Begründung:**

Das Kooperationsverbot für den Schulbereich im Grundgesetz verbietet die entsprechende Grundfinanzierung. Besonders schwierig ist diese Festlegung bei bundesweiten Entwicklungen, die seitens des BMBF und der KMK favorisiert, aber nicht auskömmlich finanziert werden. Hier muss die Bundesebene die Länder unterstützen.

10

Antragsbereich S/ Antrag 9

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

AfB - Mecklenburg-Vorpommern

Qualifizierungsinitiative Inklusion

Der Bund unterstützt die Weiterentwicklung der Hochschulen zu den zentralen Orten der inklusionsbezogenen Fortbildung aller pädagogischen Fachkräfte im Rahmen einer "Qualifizierungsinitiative Inklusion" von 2017 bis 2022 jährlich mit 2 Mrd. €.

5

Begründung:

In den kommenden Jahren muss die inklusionsbezogene und wissenschaftsbasierte Weiterentwicklung des Bildungssystems dringend unterstützt werden. Die Fachkräfte haben dabei eine herausgehobene

Bedeutung. Hier muss der Bund den Prozess absichern.