

Beschlüsse

Arbeitsgemeinschaft für Bildung

Inhaltsverzeichnis

Inhalt

Inhaltsverzeichnis	1
Angenommene Anträge	2
Leitanträge.....	2
Antragsbereich L/ Antrag 1	2
Gute Bildung - Auf den Start kommt es an!.....	2
Antragsbereich L/ Antrag 2	22
Inklusion: Bildungssystem umbauen	22
Sonstige	41
Antragsbereich S/ Antrag 1.....	41
Deutsch als Zweitsprache (DaZ) muss in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schulformen und Fächer.....	41
Antragsbereich S/ Antrag 3.....	42
Das Kooperationsverbot muss weg!.....	42
Antragsbereich S/ Antrag 5.....	42
Sprachförderung für Flüchtlinge: Verkürztes Fortbildungsangebot für Nichtlehrer – bessere Bezahlung.....	42
Antragsbereich S/ Antrag 6.....	43
Anträge in einfacher Sprache formulieren.....	43
Antragsbereich S/ Antrag 7.....	43
Die Inklusion in der Sekundarstufe II ist die größte Herausforderung	43
Antragsbereich S/ Antrag 8.....	61
Finanzierung Ganztage und Inklusion.....	61
Antragsbereich S/ Antrag 9.....	61
Qualifizierungsinitiative Inklusion.....	61
Weitere Anträge	62

Angenommene Anträge

Leitanträge

Antragsbereich L/ Antrag 1

*Arbeitsgemeinschaft für Bildung
AfB - Bundesvorstand*

EmpfängerIn/nen:
SPD-Bundestagsfraktion
SPD-Landtagsfraktionen
SPD-Parteikonvent
SPD-Parteivorstand

(Angenommen)

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. 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.

10 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. Die hochsensiblen frühkindlichen Bildungsphasen liegen in der frühen Kindheit 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.

20 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:

25 • 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 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

30 Gerade die letzten beiden Punkte sind nicht trivial. Sicher sind die überaus meisten Eltern an einem glücklichen und erfolgreichen Lebensweg ihrer Kinder interessiert. 35 Aber bei weitem nicht wenige sind mit der praktischen Gestaltung gerade der wichtigen frühen Jahre zumindest teilweise auch überfordert.

40 Bildungseinrichtungen, die ihre Arbeit allein auf die Ihnen anvertrauten Kinder konzentrieren, werden ihn nicht gut erfüllen können. Familien müssen kompetent und wertschätzend eingebunden werden. Echte Bildungspartnerschaft zwischen den Einrichtungen (Krippe/Tagespflege, Kita, Grundschule und Hort) und der Familie 45 stellt die Einrichtungen vor neue Anforderungen, auf die sie derzeit quantitativ und qualitativ nicht ausreichend vorbereitet sind.

50 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, 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 die Zusammenarbeit mit den Eltern trotz ganz unterschiedlicher Kompetenzen auf gleicher Augenhöhe und achtungsvoll erfolgt. 55 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 überzeugend, welche positiven Effekte durch eine Bündelung von Verantwortung und Ressourcen im frühkindlichen Bereich mittelfristig eintreten.

60

2. Frühkindliche Bildung

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

70 Das frühkindliche Bildungssystem ist im Umbruch: Im Zuge der Umsetzung des Rechtsanspruchs jedes Kindes auf einen Krippenplatz nach §24 SGB 8 und des 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.

75 Kindertagesstätten als anerkannte außerfamiliäre Orte der Bildung, Erziehung 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.

80 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.

85 Zentrale Forderungen sind dabei:

90 • das Recht jedes Kindes auf angemessene Bildung und Erziehung sicherzustellen und einen frühen Einstieg in die Kita zu ermöglichen. Gute Bildung ist Kinderrecht, alle Kinder brauchen entwicklungsorientiert einen guten Bildungsstart
• jedem Kind höchstmögliche pädagogische Qualität anzubieten

• die Fachkräfte mit optimalen Rahmenbedingungen zu unterstützen

95 • verlässliche strukturelle Standards festzulegen, die pädagogische Qualität ermöglichen (besonders im Krippenbereich)

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

100

• 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.

105

Beste Bildung von Anfang heißt für die AfB:

• Frühstart

110 Gute Bildung beginnt in der Familie – Bildungsungleichheit ebenso. Deshalb brauchen wir eine kindorientierte Familienpolitik. Gute Bildung setzt sich in der Krippe/Tagespflege fort und stellt die Weichen für die weitere Entwicklung.

• Chancengerechtigkeit und Bildungsbeteiligung

115 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, familienorientierte Armutsprävention und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nach vorne zu bringen.

• Diversität und Heterogenität

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

• Inklusive Kita braucht PartnerInnen

125 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.

130 • 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.

135 • 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.

140 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:

145 Die Standards

150 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 155 der (zeitlichen) Ausgestaltung der Angebote, das Thema Fachberatung, Finanzierung und Recht sowie die Ausbildung von Fachkräften.

Die AfB fordert eine Ausgewogenheit von strukturellen und pädagogischen Qualitätsstandards:

160 I.) Verlässliche strukturelle Qualitätsstandards

165 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 Unabdingbar hierfür sind:

• eine qualifizierte Fachkräfteausbildung für Kita, insbesondere Krippe, sowie Kindertagespflege, die den Anforderungen an eine ausgleichende frühe Bildung gerecht wird.
175 • 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

180

Der ErzieherInnenberuf ist im Wandel

185

ErzieherInnen sind die „Bildungsexperten der ersten Jahre“. Im Rahmen der Aufwertung der Kita als Bildungsinstitution gilt es, den ErzieherInnen-Beruf der 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.

190

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

195

Qualifizierte ErzieherInnen brauchen eine qualifizierte Ausbildung

200

Die sich verändernden Anforderungen an den ErzieherInnen-Beruf 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 Ver.di und GEW ein bundesweit über Bundesgesetz einheitlich geregeltes und aufeinander abgestimmtes hochwertiges Ausbildungs- und Weiterbildungssystem für alle ErzieherInnen und Kita-Leitungen. Dies muss einheitliche Regelungen bezüglich bundesweiter Anerkennung und Gleichwertigkeit der Ausbildung über Berufsschulen/duale Ausbildung, Fachakademien, 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.

205

210

Die AfB setzt sich für Weiterbildungsangebote auch an Hochschulen oder vergleichbaren Einrichtungen ein. Als zusätzliches Ausbildungsangebot sollen praxisintegrierte bzw. duale Ausbildungsgänge für die Berufe der staatlich-anerkannten ErzieherInnen und SozialassistentInnen gestärkt werden. Diese müssen zum einen die fachlichen Rahmenbedingungen der Ausbildungsstandards der KMK erfüllen, und sollen andererseits eine Ausbildungsvergütung auf hohem Niveau des TVÖD beinhalten. 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.

215

220

Zusammenarbeit mit Partnern vor Ort

225

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 in-

230 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.

Qualitativ-inhaltliche Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildungsangebote

235 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 • Inklusion von allen Kindern aus unterschiedlichen Lebenslagen
- Krippenpädagogik und Entwicklungsdiagnostik
- alltagsintegrierte Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Pädagogik
- Bildungspartnerschaft mit Familien: Zusammenarbeit, Dialog und Partizipation mit Eltern und Entwicklung von Familienzentren/Eltern-Kind-Zentren
- 245 • Nutzung präventiver Hilfen und kooperativer Unterstützungssysteme im Sozialraum
- Gestaltung von Übergängen Familie-Krippe-Kita-Grundschule/Primarstufe
- gesunde Ernährung
- Grundlagen zu Belastungen des Kindes (Traumata, prekäre Situationen, Kindeswohlgefährdung etc.)
- 250 • Management, Vernetzung, Kooperation und Partizipation sowie Arbeit in multiprofessionellen Teams.
- Umgang mit Traumata
- interkulturelle Pädagogik und Kompetenzen im multikulturellen Zusammenleben
- 255 • Supervision (Fallbesprechung, Teamarbeit)

Multiprofessionelle Kita-Teams

260 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

265 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 didaktischer Vor- und Ausbildung und hoher fachlicher Kompetenz aus anderen Professionen zu berücksichtigen.

270

Bessere Rahmenbedingungen für Fachkräfte

275 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:

- Fachkraft-Kind-Relation und Altersstaffelung (Gruppengrößen)
- mittelbare pädagogische Arbeitszeit
- Leitungsfreistellung für Kindertageseinrichtungen
- gesicherte Personalisierung: Vollzeitbeschäftigung zu einer angemessenen Vergütung, Fachkräftegewinnung
- Übernahme der gesamten Kosten von Fort- und Weiterbildungen (inkl. Fahrt- und Übernachtungskosten) durch den Träger

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

Neufestlegung der Fachkraft-Kind-Relation und Altersmischung

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 bei gleichzeitig anwesenden Kindern mit altersspezifischen Sollgrößen:

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

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

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

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 Kinder, MitarbeiterInnen und besonderer Gewichtungsfaktoren berechnet werden.

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.

330

Personalentwicklung im Rahmen des Kita–Qualitätsmanagements

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 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 Finanzierungsstrukturen, tarifliche oder trägerspezifische Arbeitszeitregelungen und Organisationsmodelle auf den Prüfstand zu stellen.

350

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.

355

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 Leistung ist ein gleicher 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 Ruhestand sind Instrumente wie die Einführung von Lebensarbeitszeitkonten und Formen betrieblicher Altersversorgung zu prüfen.

365

Fachkräftegewinnung

370

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.

375

Die AfB fordert schwerpunktorientiert folgende Prioritäten zügig umzusetzen:

- Ausbau der Ausbildungskapazitäten an Berufsschulen, Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen
- 380 • Rückgewinnung von Fach- und Assistenzkräften, die ihre Erwerbstätigkeit unterbrochen oder beendet haben
- Stundenzahlerhöhung bei Teilzeit-Beschäftigten
- Höherqualifizierung von KinderpflegerInnen und SozialassistentInnen
- Anerkennung von im Ausland erworbenen Ausbildungsabschlüssen
- 385 • Gewinnung von Personen aus berufsfeldaffinen Berufen
- eine deutliche Intensivierung der Bemühungen zur Steigerung der Quote männlicher Erzieher und anderer unterrepräsentierter Gruppen, wie z.B. Menschen mit Behinderungen oder mit Migrationshintergrund
- Anerkennung von KindheitspädagogInnen als Fachkräfte
- 390 • Verstärkung von vollzeitschulischen und betrieblichen Umschulungen
- Zulassung von Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik nach §§ 176ff SGB III und deren Bildungsgänge als Maßnahmen beruflicher Weiterbildung
- eine bundesgesetzliche Verankerung des Anspruchs von Kindertageseinrichtungen auf Fachberatung und verlässliche Finanzierung der
- 395 Fachberatung als Unterstützungssystem
- die Erhöhung der Fortbildungstage auf bis zu 10 Tage pro Jahr

Der quantitative Krippenausbau

- 400 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
- 405 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:

- Die Sicherung eines nachhaltigen und bedarfsgerechteren Krippenausbaus der der tatsächlichen Nachfrage an frühkindlicher Bildung entspricht.
- 415 • Die Ermöglichung der Nutzung durch Kinder, die aufgrund ihrer familiären Situation benachteiligt sind, um so ihre Bildungschancen zu erhöhen.
- Den Ausbau der Ganztagesplätze für alle Kita-Kinder mit dem Ziel der Verbesserung der Bildungschancen und der Stärkung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

420 II.) Verlässliche pädagogische Qualitätsstandards

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 Betreu-

425

ung 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 nicht ausreichend gefördert und auch über Kita, insbesondere Krippen, nicht erreicht. Unterschiede in Sprachkompetenz und allgemeiner Entwicklung wirken sich bereits im Krippenalter aus und sind bis zur Einschulung nicht ausgleichbar.

435 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.

440 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
- 450 • Medienpädagogik
- Gesundheits- und Ernährungspädagogik
- Bildungsräume und entwicklungsanregende Raumgestaltung
- Übergangsgestaltung von Familie zu Krippe, Krippe zu Kita und Kita zur Grundschule/Primarstufe
- 455 • 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.
- 460

Pädagogischer „Brennpunkt Krippe“

465 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 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 sprachförderli-

470

475

chen 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.

Pädagogischer „Brennpunkt Kindertagespflege“- Ein Paradigmenwechsel?

490 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 jedes Kindes zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten fördern.

500 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 zusammen.

505 Als Qualitätsstandards zur Ausgestaltung der Kindertagespflege und Sicherung des Kindeswohls sind festzuschreiben:

- 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 2:10
- 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).
- Eine regelmäßige Supervision in den Kindertagespflegestellen ist zu gewährleisten.

520 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

525 „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 annehmendes Erziehungs- und Lernklima sowie entwicklungsabgestimmte Anforderungen, die seinen Voraussetzungen und seiner Lernweise entsprechen. So kann es seine Potentiale ausschöpfen und sich selbst motivieren.

535

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 Kompetenzzuwachs jedes Kindes im Vergleich zu sich selbst aufgezeigt.

540

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.

545

550

Pädagogischer Brennpunkt: Bildungspartnerschaft mit Eltern

Wissenschaftliche Studien belegen, dass mehr als die Hälfte der Bildung und Prägung 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 Kindertagesstätte kann sich nachhaltiger entfalten, wenn diese kontinuierlich im Zusammenspiel mit Familien und anderen kind- und familienbezogenen Unterstützungsdiensten bzw. Unterstützungssystemen erfolgt.

555

560

Die AfB setzt sich ein für

565

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

570

•eine intensivere Kooperation der Kitas vor Ort und themenbezogene Vernetzung mit präventiven Hilfen und sozialen Unterstützungssystemen (aufsuchende Sozialarbeit, Jugendhilfe, Kinderschutz, Frühe Hilfen, Ehrenamt Migrationsdienste, LogopädInnen, ÄrztInnen, kommunale und sozialräumliche Netzwerke, Vereine, Verbän-

575

de etc.).

III. Brennpunkt Finanzierung der frühkindlichen Bildung

580

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

585

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 gehören:

590

- 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 Bruttoinlandsproduktes).

595

- 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 Kinder unter 3 Jahren vom 01.01.2015.

600

- 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.

605

- 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.

610

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 verpflichtende Qualitätssicherungsmaßnahmen eingeführt werden.

615

Entlastung für Familien - Keine Elternbeiträge für die Kita

620

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, bezahlbaren Wohnraum, eine Arbeitsstelle und ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht.

625

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 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.

630 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 Realisierung des Kinderwunsches und ermöglicht allen Kindern eine gerechtere Teilhabe an Bildungschancen.

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

3. Übergänge Kita-Grundschule/Primarstufe

645 Beim Übergang von der Kita in die Grundschule treffen zwei bisher sehr unterschiedliche Systeme aufeinander: Die Kita arbeitet traditionell erziehungs- und entwicklungsorientiert und geht mit Anforderungen an das Kind individuell differenziert um. In der Grundschule stehen systematisches Lernen und oft allgemeine Lehrplan- und Leistungsorientierungen im Vordergrund. Ein regelmäßiger Austausch zwischen den PädagogInnen der Einrichtungen oder eine verbindliche Kooperation sind selten.

650 Gemeinsam ist beiden das Ziel, Kindern eine passende und erfolgreiche Entwicklung zu gewährleisten, der Blick auf das Kind ist aber oft sehr verschieden.

655 Soll der Übergang von der Kita in die Schule gelingen, dann muss die Arbeit in sowie zwischen Kita und Schule enger verzahnt werden.

Das erfordert von den PädagogInnen beider Einrichtungen:

- 660 • 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
- 665 • 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.
- die Abstimmung der Bildungsarbeit
- 670 • Abstimmung von Ganztagsangeboten und pädagogischen Inhalten im Rahmen der Rhythmisierung
- die Entwicklung von verbindlichen Konzepten
- gemeinsame Angebote bei Veranstaltungen und Angeboten außerhalb der Kitas und Schulen (Ausflüge, Nachmittagsveranstaltungen, Besuch kultureller und sportlicher Veranstaltungen etc.)
- 675

- die verbindliche, gemeinsame Gestaltung des Übergangs

680 Konkret ist diese Zusammenarbeit nicht immer als Kooperation zwischen zwei Ein-
richtungen gestaltbar, da nicht wenige Grundschulen Kinder aus mehreren Kitas
aufnehmen und es keinen geregelten Übergang aus der einen Kita in die eine Grund-
schule gibt.

685 Deshalb ist eine stark kindbezogene Kooperation nötig, die sich am gleichen pädä-
gogischen 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 endet und neu beginnt und der vor allem
690 jedes Kind dort „abholt“, wo es gerade steht. Letzteres erfordert auch die gemeinsa-
me Verständigung über jedes einzelne Kind unter zwingender Einbindung der Eltern
als wesentlich beteiligte Bildungsinstitution. Eine solche Kooperation der Einrichtun-
gen bzw. besser der beteiligten PädagogInnen beider Einrichtungen und der Eltern ist
zu fordern sowie politisch und administrativ zu unterstützen. Die AfB fordert daher
die Berücksichtigung und Ausweisung von Zeit für die diese Kooperationsarbeit in
die Arbeitszeit(-modelle) der MitarbeiterInnen.

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

700 Übergänge sind für Kinder eine aufregende, spannende und hoch erwartete, aber
auch verunsichernde Zeit. Eine fremde Schule, die das Kind nur von außen 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
705 des Kitaalltags im Schulalltag wieder, z. B. der Morgenkreis. Auch das systematische
Lernen in der Grundschule kann und soll aus der Kita bekannte Elemente enthal-
ten, wie z.B. Spielen, Singen, Basteln, Erkunden und Entdecken, Übungen zur phono-
logische Bewusstheit, Vorlesen und Erzählen, Mengen vergleichen und sortieren,
Muster legen, symmetrisches Bauen etc.

710 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 ge-
715 meinsamen Lernen etc.. Ein flexibler Schulanfang, eine offene Eingangsstufe und ein
jahrgangsübergreifender Unterricht, unterstützen einen sanfteren Übergang von der
Kita in die Grundschule.

720 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 zurück-
gegriffen wird, sondern auch in verpflichtenden Praktika die jeweils andere Bildungs-
institution kennengelernt wird. Eine solche Verknüpfung der Perspektiven auf das
725 Kind lässt sich auf Dauer am besten mit (teil)gemeinsamen Studiengängen von
Kindheits- und GrundschulpädagogInnen erreichen, wie sie im Ausland auch schon

existieren.

730 Während in der Schule mit der Darstellung der Lernentwicklung eine Beurteilung (ohne oder mit Zensuren) verbunden ist, wird in der Kita 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 Dokumentation - wie z.B. das Portfolio und das dialogische PädagogInnen-(Eltern)-Kind-Gespräch - Voraussetzung.

735 Die AfB fordert:

- 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
- 740 • fachliche Unterstützung für die Zusammenarbeit vor Ort auf der Grundlage gemeinsamer Qualitätsstandards für beide Institutionen beim Übergang
- Überarbeitung von Datenschutzrichtlinien, damit eine gemeinsame Gestaltung des Übergangs möglich wird.

745

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

750

4. Grundschule (Primarstufe)

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:

755

- 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.
- 760

- Nach wie vor ist der Umgang mit Heterogenität für viele Schulen und PädagogInnen ein mentales und praktisches Problem:
- 765

- mental, 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.

770

- praktisch, 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.

- Der Schulträger hat oft wenig Einfluss auf die Arbeit der Schule und diese selbst hat
- 775

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 Strukturstandards die Grundschule und überdecken die eigentlichen und ausreichenden Qualitätsstandards.

780

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

785

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:

Verantwortung an die (Grund-)Schule

790

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. 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-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: 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 bezogen werden und, bei entsprechender differenzierter Untersetzung, in einer nichtkumulierten Darstellung zusammengefasst werden. Eine pauschale Leistungsrückmeldung über kumulierte Durchschnittsnoten lehnen wir also ab.

795

800

805

810

Auch die Verweildauer der Lernenden in der Grundschule oder einzelner ihrer 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.

815

In dem Maße, wie die Schule verantwortlichen Zugriff auf die Gestaltung der 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: Eltern und andere an der Bildung und Entwicklung der anvertrauten Kinder Beteiligte müssen mit in die Schule geholt werden.

820

825

830 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 vielfältigen Gründen die flächendeckende Einführung eines rhythmisierten Ganztagsangebots 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 Richtung multiprofessionelle Teams sowie eine reale und auch finanziell realistische Möglichkeit, eine/n 2. Pädagogin/en in den Lerngruppen zu haben.

835 Die AfB fordert also, (Grund)Schulen in die Lage zu versetzen, sehr viel mehr Verantwortung als bislang wahrnehmen zu können und zu müssen. Eine 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.

840

Multiprofessionelle Teams und Teamteaching

845 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.

850 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.

855

900

905

Unterstützungssysteme und Ressourcen

910 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 sind damit zum einen der sozio-ökonomische Hintergrund des Elternhauses und der individuelle besondere För-

915

920 derbedarf 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.

925 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.

930 Brennpunkt „Wohnortnahe Grundschule“

935 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.

940 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.

955 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

965 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.

980

Antragsbereich L/ Antrag 2

*Arbeitsgemeinschaft für Bildung
AfB - Bundesvorstand*

EmpfängerIn/nen:
SPD-Bundestagsfraktion
SPD-Landtagsfraktionen
SPD-Parteikonvent
SPD-Parteivorstand

(Angenommen)

Inklusion: Bildungssystem umbauen

Ohne Inklusion geht es nicht mehr

Ohne Inklusion geht es nicht mehr

- 5 Am 21. April 2012 fasste die AfB-Bundeskonferenz 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 "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.
- 10
- 15
- 20
- 25 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. Alle Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene haben das Recht, in das Regelschulsystem aufge-
- 5 Die SPD möchte, dass alle Menschen gemeinsam leben und lernen können. Seit 2012 gibt es Fortschritte aber auch noch viel zu tun.
- 10 Inklusion ist mehr als die Integration von Förderschülern. Sie bedeutet, dass jeder Anspruch auf besondere Förderung hat.
- 25 Wir müssen unsere Schulen anders gestalten, manches ist schon getan, aber wir sind noch nicht am Ziel.

nommen zu werden. Nicht nur das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben und gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen sind Grundpfeiler sozialdemokratischer Politik, sondern vor allem das Schaffen der dafür nötigen Bedingungen und einer entsprechend gelebten Kultur.

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. Ziel von Inklusion ist, dass die Bildungseinrichtungen jeden Menschen dahingehend unterstützen, seine eigenen, einzigartigen Potentiale bis an die Grenze wachsen zu lassen. 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.

Es werden folgende Bedingungen nicht genügend berücksichtigt:

- Wir haben es bei der Inklusion nicht nur mit der größten Umstrukturierung des Schulsystems zu tun und es geht bei weitem nicht nur um einen zu bewältigenden organisatorischen Prozess.
- Inklusion reicht zum einen weit über Schule hinaus und es geht um die Änderung gesellschaftlicher Wertvorstellungen und persönlicher Überzeugungen.

In Auswertung der bisherigen Erfahrungen und unter Beibehaltung der Ansprüche stellen sich, z. B. bei der Aufnahme von Flüchtlingen, teilweise neue oder modifizier-

te 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.

100 Gut gemeint ist noch nicht gut gemacht Gut gemeint ist noch nicht gut gemacht
Die Menschen müssen Inklusion
Inklusion benötigt, wie jedes erfolgreiche (schulische) Handeln dreierlei bei den Akteuren vor Ort:

- | | | |
|-----|--|------------|
| 105 | 1. Motivation und Gestaltungsmöglichkeit | 1. Wollen |
| | 2. die nötige fachliche Kompetenz und | 2. Können |
| | 3. die nötigen Ressourcen | 3. Dürfen. |

110 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 und auch auf eine Veränderung von Denken und Fühlen in den Herzen und Köpfen der Menschen abzielt und diesen Prozess bewusst begleitet. Aktuell besteht diese Situation häufig nicht und das führt zu Demotivation. Das gilt auch für die meisten Lehrerinnen und Lehrer, selbst für die engagierten. 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 Entwicklungsprozesse ermöglichen. (siehe: 1) Umbau des Bildungssystems).

125 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

ten, dass vor Ort immer die Kompetenz vor-
handen oder erwerbbar ist, die aktuell oder
absehbar benötigt wird. Dies zu sichern ist
140 eine Aufgabe funktionierender Unterstüt-
zungssysteme. Eine andere ist, die Bildungs-
einrichtungen bei ihrem systemischen Um-
bau zu einer inklusiven Einrichtung zu
unterstützen. (siehe: 2) Aufbau von Unter-
145 stützungssystemen)

Schließlich wird es ein inklusives Bildungs-
system nicht zum Nulltarif geben, jedenfalls
nicht, wenn man nur die Kosten des Bil-
150 dungssystems betrachtet und einsparende
Folgen für die Sozialhilfesysteme und
Volkswirtschaft nicht einrechnet.

Jeder Euro, der in Bildung investiert wird,
155 erspart auf lange Sicht ein Mehrfaches bei
den Ausgaben für z.B. Soziales, Justiz oder
Gesundheit. Die Einrichtungen müssen ver-
lässlich und bedarfsgerecht auf vor allem
personelle Ressourcen zugreifen können.
160 Ggf. müssen auch bisherige Standards über-
dacht werden, welche die Inklusion nicht im
Blick hatten. Ein inklusives Bildungswesen
muss nicht notwendig auch teurer werden,
jedenfalls auf lange Sicht. Es muss seine
165 Ressourcen aber entsprechend der neuen
Ausrichtung ggf. anders verteilen und ein-
setzen. Ehe die Inklusion mit dem Argument
angespannter Haushalte auf der Strecke
bleibt, kann eine kritische Neuordnung von
170 Standards nicht nur mehr soziale Gerechtig-
keit herstellen, sondern auch Unterstützung
für mehr Mittel für Bildung mobilisieren.
Freilich ist ein kritischer Blick auf kumulativ
gewachsene Standards und damit die Frage,
175 welche Art Bildung wir wollen und/oder
benötigen ohnehin ab und an angebracht.
(siehe: 3) Sicherung der Ressourcen)

1) Umbau des Bildungssystems
180

Ein inklusives Bildungssystem vom Elemen-
tar- bis in den Tertiärbereich kehrt den An-
satz der Integration um: statt nicht passen-
de Menschen durch spezielle Hilfen in das
185 System einzupassen, passt sich das System
soweit an, dass es für alle passen kann –

1) Umbau des Bildungssystems

Schulen sollen sich den Menschen anpas-
sen, für die sie da sind. Keine Sonder-
behandlung für einzelne, sondern Sonder-
behandlung für jeden.

eingeschlossen durch spezielle Hilfen. Der Unterschied hinsichtlich dieser Hilfen besteht vor allem darin, dass sie nicht mehr
190 extra und zusätzlich angefordert werden, sondern systemisch bereitgestellt werden.

Der Prozess wird Jahre dauern. In dieser Übergangszeit müssen angesichts fehlender
195 Ressourcen Kompromisse gemacht werden. Nicht alle Schulen sind gleichzeitig inklusive Schulen. Dazu fehlt es allein schon am benötigten Personal, neben anderen Voraussetzungen. Im Interesse einer positiven Überzeugungsarbeit und der nötigen Akzeptanz
200 von Inklusion gibt es nur ein Kriterium für solche Kompromisse: Die konkreten Inklusionsmaßnahmen vor Ort müssen so angelegt und ausgestattet sein, dass sie von den Beteiligten als Erfolg erlebt werden.
205

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
210 Sonderung von Schülerinnen und Schülern 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,
215 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.
220
225

a) Selektion beenden
230

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 inklusi-

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

240 ven Schul- und Bildungswesen insgesamt haben auch Angst, das nicht gut zu ma-
 umgebaut haben. Die Inklusion muss daher chen, wenn die Kinder zu unterschiedlich
 in einem selektiven Bildungssystem begin sind. Nicht jeder kann jeden Abschluss
 245 nen aber so gestaltet werden, dass sie dieses erreichen.
 System für Inklusion öffnet und weiter ent-
 wickelt. Auch in einem selektiven Bildungs-
 system ist die Inklusion eine Aufgabe jeder
 Schule und jeder Schulform.

245 Ursache der schulischen Sonderung ist nicht
 nur das oft unreflektierte Interesse sozial-
 privilegierter Schichten, sich soziokulturell
 abzugrenzen und ihren sozialen Status auch
 250 durch separate Bildungswege zu sichern. Die
 Ursachen liegen auch im traditionell, kultu-
 rell und rechtlich nach wie vor verankerten
 Leistungsverständnis und darauf fußenden
 Abschlussfixiertheit des deutschen Bil-
 255 dungswesens, welche sich tief bis in die
 Lernkultur und das pädagogische Selbstver-
 ständnis eingegraben haben. Gestützt wird
 dieses Verständnis durch ein Berechti-
 gungswesen an Bildungsübergängen und
 260 für berufliche Entwicklungen: bestimmte
 Bildungswege werden in vielen Ländern
 schon ab der Grundschule (Bildungsempfeh-
 lung), in allen aber nach der Sekundarstufe I
 maßgeblich an Abschlüsse gebunden, wel-
 265 che positiv die Berechtigung zum Eintritt in
 bestimmte Bildungseinrichtungen enthal-
 ten – negativ aber den Zutritt verweigern
 oder erschweren. Diese Berechtigungen sind
 dabei an Leistungen gebunden, die für den
 270 Erfolg in der nachfolgenden Bildungseinrich-
 tung nicht zwingend notwendig sind - wie
 viele andere Bildungssysteme weltweit zei-
 gen. Nach wie vor ist Deutschland ein Land
 der ungleichen Bildungschancen. Insbeson-
 275 dere Schülerinnen und Schüler aus benach-
 teiligten Familien haben kaum die Möglich-
 keit, den ihnen eigentlich angemessenen
 Schul- und Ausbildungsweg zu realisieren.

280 Schulabschlüsse beziehen sich vor allem auf Auch ohne Abschluss ein gutes Leben
 messbare Entwicklungsergebnisse und auf möglich sein. Wir brauchen auch Arbeits-
 einen historisch gewachsenen Wissenska- plätze für Menschen ohne Abschluss.
 non. Ein inklusives Bildungssystem sollte die
 Fixierung auf Abschlüsse bei der Zulassung
 285 zu weiterer Bildung und beim Übergang ins
 Erwerbsleben überwinden. Auch beste In-

klusion wird nicht leisten können, allen jungen Menschen einen Schulabschluss nach heutigem Standard zu vermitteln. Trotzdem
290 muss es auch für diese Absolventen einen Anschluss geben, der nicht in Isolation oder Sonderung sondern in gesellschaftlicher Teilhabe auch am Erwerbsleben führt. Dies impliziert einen veränderten Bildungs- und
295 Leistungsbegriff.

Denn Inklusion ist ein gesellschaftliches Prinzip und kann nicht an der Schultür haltmachen: Auch die Arbeitswelt muss
300 verändert werden. Dies gilt nicht nur für das Berechtigungswesen und Vergütungssystem, welches sich oft an formalen Abschlüssen orientiert und damit die Abschlussfixiertheit der Schulen immer
305 wieder neu befeuert. Dies gilt vor allem für den Charakter der Arbeit und welche Arbeitstätigkeiten als Erwerbsarbeit verfügbar sind - und welche eben nicht (mehr). Viele Erwerbstätigkeiten, die noch vor 60 Jahren
310 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
315 Eingebundenen, die sich ihren Lebensunterhalt verdienen konnten, sind heute typische ALG II-Empfänger oder arbeiten separiert in Werkstätten für behinderte Menschen.

320 Die "natürliche" Evolution der Arbeit hin zu hochqualifizierten Tätigkeiten und das damit einhergehende Verschwinden von einfachen Arbeitstätigkeiten stehen einer inklusiven Gesellschaft entgegen. Inklusion in
325 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
330 einem sozialen. Dies aber erfordert eine gesellschaftliche Regulierung der Entwicklung der Arbeitstätigkeiten in der Richtung, dass es künftig auch einfache Tätigkeiten gibt,
335 die nicht auf Maschinen übertragen werden und dies mit der Ausgleichsabgabe einfach

abgegolten wird. Wir benötigen nicht das Geld sondern die Arbeit, damit wenig qualifizierte Menschen am sozialen Leben vollwertig teilnehmen können.

340

b) Verantwortung vor Ort geben

Inklusive Systeme sind per definitionem individualisierende, 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. 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,

345

350

355

360

- welche konkreten personellen Ressourcen in welcher Art zum Einsatz kommen,

365

- wie die Lern-, Entwicklungs- und Lebensprozesse in der Einrichtung im Rahmen der Standards organisiert werden,

370

- welche äußere Unterstützung wie genutzt wird.

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 jahrhundertealten Sichtweisen brechen, sondern auch mit einer Pädagogik und Lernkultur, welche auf diesen beruht. 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.

375

380

385

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.

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 Spielraum verschaffen, so wird dies teuer und bürokratisch aufwendig.

400

c) Förderkultur entwickeln

c) Förderkultur entwickeln

Nur durch die wirkliche Übertragung der Verantwortung für die Gestaltung der Bildungsprozesse erhalten die Einrichtungen die Möglichkeit und Verpflichtung, 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 Schulen aber auch der Kitas wird sichtbar, dass dies zur massiven Überlastung des Personals und damit zur Demotivation führen kann.

405

410

415

Die Entwicklung einer inklusiven Lern- und Lehrkultur 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 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.

420

425

430

2) Aufbau von Unterstützungssystemen

2) Aufbau von Unterstützungssystemen

Inklusive Einrichtungen, insbesondere Schulen, können nicht mehr als untere Verwaltungsbehörden geführt werden und benötigen sehr viel weniger und vor allem verän-

435

Die Länder müssen den Schulen durch Berater und Weiterbildung helfen.

derter (Schul)Aufsicht. Statt dessen benötigen Sie ein verlässliches Unterstützungssystem, welches zumindest drei Aufgaben zu erfüllen hat:

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

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

- | | |
|--|---|
| a) Einrichtungen beratend begleiten | a) Einrichtungen beratend begleiten |
| 460 Einrichtungen, die sich auf Entwicklungswege begeben oder in Schwierigkeiten sind, benötigen eine einrichtungsbezogene Entwicklungs-Beratung, welche Hilfe zur Selbsthilfe gibt. Dazu muss es sowohl einen | Bund und Länder sollen eine Unterstützungsagentur einrichten. |
| 465 verlässlichen Zugriff auf diese Beratungsleistung seitens der Einrichtung geben als auch die geregelte Möglichkeit, der Einrichtung eine Beratung zu verordnen. | |

470 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 | b) Besondere Förderkompetenzen vorhalten |
| 480 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 | 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. |
| 485 durch die Grundkompetenzen der in ihr tä- | |

tigen Professionen abzudecken sind. Sicher 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 nicht jede Einrichtung zu jeder Zeit spezielle Förderressourcen vorhalten kann: körperliche, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen. Bei Bedarf gibt es hierfür Kompetenzzentren, mit Fachpersonal, Medien, Hilfsmitteln und speziellen Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler. Das Fachpersonal bildet sich aus Förderlehrkräften, Sozialpädagoginnen und –pädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen.

c) Bedürfnisgerechte Aus-, Fort- und Weiterbildung

510

Der Aufbau und die Sicherung 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.

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 kurz-

c) Bedürfnisgerechte Aus-, Fort- und Weiterbildung

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.

fristig erfolgen muss.

	3) Sicherung der Ressourcen	3) Sicherung der Ressourcen
540	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.	Die Schulen dürfen dabei nicht überlastet werden. Sie müssen sicher sein, dass sie auch das nötige Personal haben.
545		
550		
555		
	a) Ressourcen bedarfsgerecht zuweisen	a) Ressourcen bedarfsgerecht zuweisen
560	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 Entwicklungs- voraussetzungen 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, 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 oben für die Kompetenzen in	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.
565		
570		
575		
580		
585		

den Teams der Einrichtung gefordert wurde.

Die AfB hält die Einführung eines Sozialindex in Schulen für notwendig. Ungleiches
590 muss ungleich behandelt werden, um Chancengleichheit zu sichern. Schulen in schwierigen und sozial belasteten Umfeldern, müssen eine zusätzliche personelle und sachliche Ausstattung erhalten, damit sie ihrem
595 Bildungsauftrag gerecht werden können.

Nur auf diese Weise sind Verteilungsgerechtigkeit und ein fairer Leistungsvergleich der
600 Bildungseinrichtungen möglich. Neben den Grundschulen sind vor allem einige Gesamt- oder Sekundarschulen ebenso wie Hauptschulen betroffen, die unter erheblich erschweren Bedingungen enorm viel leisten und vielen Schülerinnen und Schülern bessere Abschlüsse ermöglichen, als zu erwarten war. Trotzdem bleibt die Bildungsbenachteiligung für Kinder aus sogenannten
605 sozialschwachen Familien in Deutschland ein Faktum. Es muss die einzelne Schule in den Blick genommen werden. Schon innerhalb einer Stadt sind die Voraussetzungen unter denen die Schulen arbeiten, sehr unterschiedlich. Sowohl das Beispiel Hamburg
610 als auch das Vorgehen der Stadt Mülheim an der Ruhr im Grundschulbereich zeigt, dass es sehr wohl möglich ist, eine gezielte Unterstützung der Schulen im schwierigen Umfeld umzusetzen.

620 b) Speziellen Bedürfnissen entsprechen

b) Speziellen Bedürfnissen entsprechen

Körperliche, geistige und Sinnesbeeinträchtigungen (einschließlich der Kombination
625 daraus resultierender spezieller Förderbedarfe) benötigen auch spezifische Ressourcen. Insofern wird es spezieller Diagnostikverfahren nicht nur einrichtungsintern für die Organisation nötiger Förderungen bedürfen, sondern auch nach außen
630 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.

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

635

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 Betreuungsaufgaben und Hilfestellungen von den über die Länder zu finanzierenden Bildungsaufgaben nicht zu den immer ganzheitlich zu gestaltenden Lern- und Entwicklungsprozessen.

650 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 (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.

665 Politischer Handlungsbedarf

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.

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

685 Kultureller Wandel bedarf nachhaltig veränderter Rahmenbedingungen, denn er wird

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.

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:

700	a) Bundesebene Bundestag und Bundesregierung:	a) Bundesebene Bundestag und Bundesregierung:
705	<ul style="list-style-type: none"> • Einrichtung einer Enquetekommission Inklusion des Deutschen Bundestages unter Einbeziehung zentraler Akteure 	<ul style="list-style-type: none"> Bundestag und Bundesregierung müssen den großen Rahmen vorgeben und die Länder unterstützen.
710	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung der rechtlichen Grundlagen für die inklusive Förderung "aus einer Hand" insbesondere durch die Bereitstellung der Schulassistenten als Teil des multiprofessionellen Teams einer Einrichtung 	
715	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellung von finanziellen Mitteln für die inklusive Förderung in den Ländern, unter dem Aspekt Länderquote / Sozialindex 	
720	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung von Anreizen und Verpflichtungen zur Schaffung neuer Felder und Arten von Erwerbstätigkeit, welche es grundsätzlich jedem ermöglichen, seinen Unterhalt selbst zu verdienen 	
725	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung und Förderung der Forschung zur Inklusion im Bildungsbereich (speziell der Unterrichts-, Schul- und Organisationsentwicklung der inklusiven Schulen und ihrer Unterstützungssysteme, das Grundlagen liefert für Prozessstandards und Qualitätssicherung) 	
730	<ul style="list-style-type: none"> • Aufhebung des Kooperationsverbotes zwischen Bund und Ländern 	
735	Die Kultusminister müssen neue Vorgaben für die Schulen und für die Lehrerbildung	

	vereinbaren. Sie müssen über Schulabschlüsse neu nachdenken.	
	KMK	KMK
740	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche Auswertung der Entwicklung Inklusiver Bildung in den Ländern und deren Inklusions-Evaluation 	Die Kultusminister müssen neue Vorgaben für die Schulen und für die Lehrerbildung vereinbaren. Sie müssen über Schulabschlüsse neu nachdenken.
745	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinbarung solcher einheitlicher Bildungsstandards, welche <ul style="list-style-type: none"> ○ inklusive Bildung verbindlich verankern 	
750	<ul style="list-style-type: none"> ○ die Länder verpflichten, den Einrichtungen die Verantwortung für die Gestaltung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu übertragen und Unterstützungssysteme zu schaffen 	
755	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mindeststandards für die Ressourcenausstattung der Einrichtungen festlegen 	
760	<ul style="list-style-type: none"> ○ Abschlüsse mit Blick auf ein inklusives Bildungssystem neu bestimmen 	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ den Zugang zu Bildungseinrichtungen öffnen 	
765	<ul style="list-style-type: none"> • 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) 	
770		
	KMK, Bundesministerien, kommunale Spitzenverbände und bundesweit agierende Verbände	KMK, Bundesministerien, kommunale Spitzenverbände und bundesweit agierende Verbände
	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche Auswertung der Entwicklung inklusiver Bildung in den Ländern u. a. auf der Grundlage der Leitlinien für die Bildungspolitik der Deutschen UNESCO-Kommission 	Kultusminister, Bundesminister, Städte, Gemeinden und Verbände müssen zusammenarbeiten.
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindliche regelmäßige Kooperation der beteiligten Ministerien mit der KMK, den 	

kommunalen Spitzenverbänden und den Vertretern der Verbände zu Grundsatzfragen der Inklusion

b) Länder

- gesetzliche Verankerung Individualrecht auf inklusive Bildung ohne Haushaltsvorbehalt (wo noch nicht gesetzlich verankert) und damit Verpflichtung jeder Schule, dies auch zu leisten

- Auflösung der Förderschule oder deren Umwandlung der Förderschulen zu reinen Kompetenzzentren, die perspektivisch in der Regel keine eigenen Schüler haben, beginnend bei den Förderschulen LES

- Anpassung von (Abschluss)Prüfungen und Ausbringung von Nachteilsausgleichen

- ein Abschlusssperre für Gymnasien durchzusetzen,

- Übertragung der Verantwortung für die Gestaltung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse auf die Einrichtungen einhergehend mit

- der Anpassung der Ressourcenzuweisung

- dem Auf- bzw. Ausbau eines Unterstützungssystems

- Erstellung und Umsetzung von verbindlichen Aktions- und Maßnahmenplänen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Zusammenarbeit von Landesregierung, kommunalen Spitzenverbänden und weiteren landweiten Akteuren

- 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,

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

Allen Menschen auch an einer Hochschule studieren können.

u. a. durch

- 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. Bis dahin müssen die verbleibenden Behindertenwerkstätten zeitgemäß ausgestaltet werden.
- Übertragung des Hamburger Modells der staatlich gelenkten Berufsqualifizierung als Ergänzung zur bestehenden dualen und schulischen Berufsausbildung
- Inklusion in der Hochschulbildung zu einem hochschulpolitischen Ziel (z.B. in Zielvereinbarungen mit Hochschulen) erklären und an den Hochschulen Aktions- und Maßnahmepläne zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen initiieren.

c) Kommunen/Träger der Einrichtungen

c) Kommunen/Träger der Einrichtungen

- Vernetzung der regionalen und lokalen Akteure zur besseren Koordination von Hilfen und Unterstützung, auch unter Nutzung der förderpädagogischen Kompetenzzentren
- Einrichtung von Inklusionsbüros (Hilfe und Beratung aus einer Hand) und Ombudsstellen in jedem Kreis
- bauliche und sächliche Anpassung der Gebäude an die neuen Aufgaben

Die Träger der Einrichtungen sollen besser zusammenarbeiten.

d) Bildungseinrichtungen

d) Bildungseinrichtungen

- Inklusion im Leitbild und im Schulprogramm jeder Schule
- für Inklusion verantwortlicher Koordinator, der zusätzliches Mitglied der Schulleitung wird
- Beauftragte für Inklusion in allen Bil-

Die Schulen müssen lernen, was Inklusion praktisch bedeutet.

dungseinrichtungen

- Einrichtung multiprofessioneller Teams in Kitas und Schulen
- Nutzung der (neuen) Möglichkeiten der verantwortlichen Gestaltung der Lern- und Entwicklungsprozesse
- Förderung statt Wiederholung einer Klassenstufe.

Sonstige

Antragsbereich S/ Antrag 1

*Arbeitsgemeinschaft für Bildung
AfB - Nord-Niedersachsen*

EmpfängerIn/nen:
SPD-Bundestagsfraktion
SPD-Landtagsfraktionen
SPD-Parteikonvent
SPD-Parteivorstand

(Angenommen in der Fassung der Antragskommission)

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) muss in die Aus- und Weiterbildung 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.

10 Deutschland ist Einwanderungsland. Nach mehr als 50 Jahren scheint sich diese Erkenntnis allmählich durchzusetzen. Zur Zeit leben ca. 7,3 Millionen Menschen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit in der Bundesrepublik. Diese multiethnische Bevölkerungsstruktur zeigt sich auch in den Schulen: etwa jedeR zehnte SchülerInnen, 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 zahlreiche Landesregierungen versuchen zusammen mit unterschiedlichsten Bildungsträgern dem immensen Fortbildungsbedarf der (weitgehend unvor-

20 reiteten) Lehrerschaft nachzukommen.

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

25 Wir fordern daher Bund und Länder auf,

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 3

*Arbeitsgemeinschaft für Bildung
AfB - Nord-Niedersachsen*

EmpfängerIn/nen:
SPD-Bundestagsfraktion
SPD-Landtagsfraktionen
SPD-Parteikonvent
SPD-Parteivorstand

(Angenommen)

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! Deutschland muss einen deutlich höheren Anteil seiner Wirtschaftsleistung in Bildung investieren, der mindestens dem von der OECD ermittelten Durchschnittswert von 5,3% % des BIP entspricht.

5

Antragsbereich S/ Antrag 5

*Arbeitsgemeinschaft für Bildung
AfB – Baden-Württemberg*

EmpfängerIn/nen:
SPD-Bundestagsfraktion
SPD-Landtagsfraktionen

(Angenommen in der Fassung der Antragskommission)

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-Lehrerrekutierung für Integrationsmaßnahmen beseitigt werden. Somit sollen auch über ein verkürztes Fortbildungsangebot Fachkräfte an Weiterbildungsinstituten eingesetzt werden, die nicht zwingend ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben müssen.

5

Die AfB fordert eine Erhöhung des Honorars für DaF-Lehrkräfte. Das Bundesamt für

- 10 Migration und Flüchtlinge (Bamf) wird aufgefordert den Trägern dementsprechend mehr pro Teilnehmer und Kursstunde zu erstatten.

Antragsbereich S/ Antrag 6

*Arbeitsgemeinschaft für Bildung
AfB - Bayern*

EmpfängerIn/nen:
AfB Bundesvorstand

(Angenommen in der Fassung der Antragskommission)

Anträge in einfacher Sprache formulieren

Wir appellieren an die Antragsteller, die Anträge zur Bundeskonferenz auch in leicht verständlicher Sprache zu formulieren. Die Beschlüsse sollen auf der Homepage der Bundes AfB veröffentlicht werden.

- 5 Des Weiteren appellieren wir an den Bundesvorstand, seine Anträge in Zukunft schon zur Bundeskonferenz in leicht verständlicher Sprache vorzulegen.

Antragsbereich S/ Antrag 7

*Arbeitsgemeinschaft für Bildung
AfB – Schleswig-Holstein*

EmpfängerIn/nen:
SPD-Bundestagsfraktion
SPD-Landtagsfraktionen
SPD-Parteikonvent
SPD-Parteivorstand

(Angenommen)

Die Inklusion in der Sekundarstufe II ist die größte Herausforderung

Die AfB-Bundeskonferenz möge beschließen:

- 5 Bildungspolitisches Ziel der Sekundarstufe II im Sinne der SPD ist eine qualifizierte 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,
- in der Werkstatt für behinderte Menschen ausgebildet und beschäftigt werden,
- 20 • 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 Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss“.

30

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 daraufhin zu überprüfen, wie weit ihre Maßnahmen die individuelle und soziale Entwicklung sowie ihren Ausbildungswillen und ihr Berufsinteresse fördern.

35

Die Werkstatt für behinderte Menschen auf das nach heutigen Erkenntnissen noch unbedingt erforderliche Minimum reduzieren

40

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 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.

45

Kurzfristige Maßnahmen sind:

50 • 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 Ein-

60

richtungen sind deutlich anzuheben.

- 65 • Die Zuschüsse für betreute Einzel- und Gruppenarbeitsplätze für Menschen mit Beeinträchtigungen in Unternehmungen sind aufzustocken.
- 70 • Die Beschäftigungspflicht von Schwerbehinderten ist auf Arbeit und Ausbildung auszuweiten. Für Gebietskörperschaften sollte die Beschäftigungsquote auf 10 % verdoppelt und die Zahlung einer Ausgleichsabgabe bei Untererfüllung der Quote aufgehoben werden.
- 75 • Statt einer einmaligen und laufenden Förderung von Wohnheimen an Werkstätten sollten sozialpädagogisch begleitetes selbständiges Wohnen sowie begleitetes Wohnen in Wohngemeinschaften gefördert werden.
- 80 Klassen für Jungarbeiter und Erwerbslose sowie den Übergangsbereich auslaufen lassen, qualifizierte Ausbildung für alle sichern
Nur der Erwerb eines höherwertigen Abschlusses verbessert die Ausbildungschancen eines Jugendlichen, ansonsten ist der Übergangsbereich ein unnützer, die Lebenszeit verkürzender Wartesaal.
- 85 Er sollte auslaufen. An seine Stelle sollten folgende Maßnahmen treten:
 - 90 • 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.
 - 95 • 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 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. Not-

wendig dafür ist

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

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

120 • Die Berufsorientierung ist zu verstärken.

nicht den Mindestlohn, sondern nur ein Entgelt. Sie werden allerdings nach mindestens 20 jährigem Werkstattaufenthalt rentenversichert.

125 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 weitere aus dem Übergangssystem. 40 % allerdings kommen als Ältere wegen Erwerbsminderungsrente, Krankheit
130 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 pro Jahr beträgt
135 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.
140

Klassen für Jungarbeiter und Erwerbslose

145 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 als Teil des Übergangsbereiches. Diese Zuordnung ist beschönigend, denn diese Jugendlichen werden nicht auf eine Berufsausbildung vorbereitet.

150 Erfreulicher Weise ist die Zahl der Übergänger in die Teilzeit-Berufsschulklassen für Jungarbeiter und Erwerbslose seit 2005 beinahe stetig zurückgegangen. Sie liegt 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 Hauptschulabschluss (Berufsbildungsinstitut 2014, S. 243).
155

160 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 einem Sekundar-

stufe I-Abschluss liegt bei knapp 20 %. Sie ist 3 ½-mal höher als bei gleichaltrigen Jung-
erwachsenen, 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
165 Mannes mit Sekundarstufe-II-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 ge-
sund, sind seltener ehrenamtlich tätig, haben weniger gesellschaftliches Vertrauen und
gehen von geringem politischen Einfluss aus (OECD, S. 236 ff.).

170 Der Übergangsbereich

Der Übergangsbereich ist ein Sammelbegriff für mehr als sechsmonatige, zumeist ein-
jährige Bildungsmaßnahmen für Schulabgänger aus der Sekundarstufe I, die nicht di-
175 rekt 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 Be-
rufsausbildung erleichtern, selbst aber zu keinem Berufsabschluss führen. Er versucht
180 also, über eine Exklusion in spezielle Maßnahmen eine Inklusion zu gewährleisten. Da-
bei 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 Schwer-
punkte, die Ausbildungsstätten, die Träger und die Finanzierung. Wieland listet weit
185 über 100 unterschiedliche Maßnahmen auf. Für ihn ist der Übergangsbereich - früher
noch beschönigender Übergangssystem genannt - kein System, sondern ein Maßnah-
mendschungel (Wieland, Übergänge, S. 3).

190 Wie im Primar- und Sekundarbereich I ist die Exklusion von Jugendlichen im Über-
gangsbereich auch eine soziale Selektion: Jugendliche mit Vätern geringer beruflicher
Qualifikation und mit geringem Bildungsstatus sind deutlich überrepräsentiert, ebenso
Jugendliche mit Migrationshintergrund (Beicht, S. 6).

195 Der Berufsbildungsbericht gliedert die Maßnahmen in folgende Hauptgruppen:

• Die Berufsvorbereitungsmaßnahmen der Arbeitsagentur finden bei Trägern statt und
bestehen aus einem breiten Spektrum an Bausteinen, die von allgemeinbildender Qua-
200 lifizierung über Berufsfeldorientierung bis zu fachlichen Schlüsselqualifikationen rei-
chen können

• Im schulischen Berufsvorbereitungsjahr ist wie in den Berufsvorbereitungsmaßnah-
men der Arbeitsagentur der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss mit gut
205 40 % extrem hoch.

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

- 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).

215 • Eine betriebliche Qualifizierungsmaßnahme - auch betriebliche

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 den Betrieben kaum wahrgenommen, obwohl sie von der Arbeitsagentur bezuschusst wird.

220
225 Der Übergangsbereich wurde als Reaktion auf die Ausbildungskrise der 90er Jahre stark ausgebaut. Die Wirtschaft führte diese Krise auf die unzureichende 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.

230
235 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 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.

240
Der Grund für den Anstieg des Übergangsbereichs kann nicht auf eine zurückgehende Ausbildungsreife zurückgeführt werden, denn

245 • die Quote der Jugendlichen ohne Schulabschluss geht zurück,
• die Quote der Schulabgänger mit qualifizierten Abschlüssen wächst und
• nicht nur die Abschlüsse, sondern auch die Schulleistungen in Deutschland steigen an, wie PISA belegt.

250
Es ist vielmehr die duale Berufsausbildung, die strukturell kriselt:

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

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

260 • 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

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

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:

- 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".

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

• 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).

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.).

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

- 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.

- 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.

315 • 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 untereinander. Die Stigmatisierung prägt auch ihre Umwelt sowie das pädagogische Personal.

320 Maßnahmen gegen die Exklusion in der Sekundarstufe II

Die Aussteiger begleiten

325 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.

330 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.

335 Werkstatt für behinderte Menschen nur im Extremfall

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.

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

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

350 • Statt die Werkstätten zu fördern, sollten reguläre Beschäftigungen sowie 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).

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

360

Kein Abschluss ohne Anschluss

Der Ausbau der Werkstatt für behinderte Menschen ist wie der Aufbau des Übergangsbereichs auch Ergebnis der Ausbildungskrise: Das Ausbildungsplatzangebot geht eher
365 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 weitgehend der Wirtschaft überlassen. Der Staat selbst ist gefordert, ein hinreichendes, ergänzendes Angebot an qualifizierten Bildungs- und Aus-
370 bildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen

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
375 ohne Ausbildung eine Perspektive geben.

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
380 Straffung des Übergangsbereiches, einer verstärkten Einbindung der Kommunen und einem erneuten Versuch, die Wirtschaft für mehr Ausbildungsanstrengungen zu gewinnen.

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 allen Ausbildungsfähigen eine Berufsausbildung angeboten wird.
385

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.
390

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
395 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.
400

Das Hamburger Programm hat die Situation der Schulabgänger, die keine allgemeinbildende weiterführende Schule besuchen, zwischen 2012 und 2014 erheblich verändert:
405

- 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.

410

• 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 %.

415

• 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.

420

Den Übergangsbereich auslaufen lassen

Dem Berufspädagogen G. Zimmer ist zuzustimmen, der viel weitergehende Konsequenzen als Beicht und Eberhard zum Übergangsbereich zieht: "Das „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).

430

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.

435 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 speziell für die Benachteiligten zu öffnen.

440

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

445 • Die Politik hat seit den 70er Jahren immer wieder auf ein hinreichendes duales 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.

450

455 • In den letzten Jahren bestand die Hoffnung, dass wegen zurückgehender 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 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 Durchschnitt deutlich gefallen – trotz der guten Konjunktur. Die duale Berufsausbil-

460

dung wird allein keine qualifizierte Berufsausbildung für alle sicherstellen können.

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

465

- 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.

470

- Zudem gibt es seit 2002 einen Unternehmenszusammenschluss

"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.

475

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 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.

480

485

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.

490

495

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.

500

Das Hamburger Modell hat gezeigt, dass selbst wenn man nur die Zahl der verlorengangenen 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).

505

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

510

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.

515 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.
520 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.
525

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.
530

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.
535
540
545

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.
550

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
555
560

Jugendliche nur zu gewährleisten, wenn auch die schulische Berufsausbildung ausgebaut und für diese Jugendliche geöffnet wird.

565 Auch rechtlich ist die Nicht-Zulassung von Jugendlichen mit Benachteiligungen zur
Ausbildung in diesen Berufen fraglich: Zwar ist der prognostische Wert allgemein bil-
dender Abschlüsse für eine erfolgreiche Berufsausbildung bisher kaum untersucht wor-
den, doch er dürfte voraussichtlich gering sein. Denn einerseits unterscheiden sich die
570 Anforderungen zwischen allgemein bildender Schule und der Ausbildung in den Erzie-
hungs-, 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.

575 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 anstei-
gen.

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

585 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 qua-
lifizierten Berufsausbildung ausgeschlossen wurden, die Hochschulreife erwirbt. Gerade
590 die Fachoberschule und das berufliche Gymnasium bieten berufliche Profile an, wel-
che 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
595 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 Jugendlicher, der die hochschulpropädeutische Oberstufe besucht,
anderen eine kleine Chance, von der Wirtschaft für eine duale Berufsausbildung akzep-
tiert zu werden.

600 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
605 auch in der hierarchischen Sekundarstufe II erreichen. Das eigentliche Ziel der Behinder-
tenrechtskonvention – die Inklusion in einer inklusiven Sekundarstufe II - wird damit
nicht erreicht, es bleibt ein weitgestecktes Ziel, das aber auch realisiert werden wird.

610 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 ein 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
665 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
670 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
675 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
680 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
685 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.
690 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
Leistungsunterschiede 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,
700 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.

705 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
710 Stadtstaaten sowie das Saarland und Schleswig-Holstein sowie partiell auch Rheinland-Pfalz

vorexerziert haben.

715 • 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.

720 • 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.

725 • Die Ausgangsphase sollte flexibel sein, um Jugendlichen einen qualifizierten Schulabschluss zu ermöglichen. Eine Schulzeitverlängerung ist humaner und erfolgsversprechender als Übergangsmaßnahmen.

730 • Die in manchen Bundesländern existierenden unterschiedlichen Schulformen für Schulen des gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe I sollten zu einer Schulform zusammengelegt werden.

Verstärkte Berufsorientierung

735 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.

740 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).

750 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

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

780 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. Bertels-

- mann, Bielefeld 2014.
- U. Beicht, Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife?, BIBB. Report 11/2009. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- 785 U. Beicht, In der Warteschleife, 2011,
- http://www.kas.de/upload/dokumente/2011/11/Aufstieg_Aus_Bildung/Aufstieg_Aus-Bildung_1-5.pdf.
- 790 C. Berger, Deutschland noch weit von UN-Zielvorgaben entfernt, ISI53 INFORMATION DIENST SOZIALE INDIKATOREN, Ausgabe 53, April 2015.
- Bertelsmann Stiftung, Inklusion in der beruflichen Bildung, Bd. 1 Hintergründe kennen, 795 Bd. 2 Position beziehen, Bd. 3 Praxis gestalten, Bertelsmann Gütersloh 2014, 2014 und 2015.
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015, Bonn 2013.
- 800 Bundesinstitut für Berufsbildung, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015, Bonn 2014.
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Datenreport zum Berufsbildungsbericht, Bonn 2015.
- 805 Bundesinstitut für Berufsbildung, Tabellen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015, Bonn 2015.
- Caritas, Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss bleibt gleich, PM 11.07.2015.
- 810 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, 815 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.
- 820 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.
- 825 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, Opla-
- 830

- den 2004.
- M. Kreienbrink, Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderungen, Grin Verlag, Norderstedt 2013.
- 835 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.
- 840 S. Matthes u.a., Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden, Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze, BIBB 2014.
- 845 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.
- 850 F. Stooß, Materialien zum Übergangsbereich - die heterogene Grauzone unzertifizierter 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.
- 855 C. Wieland, Übergänge mit System, 2011
- [http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/lagkjsnrw_web.nsf/d8b9db68eb323349c1256e22003fb0cd/8e7674d861f7fa32c125795a00412b62/\\$FILE/KJS_Hamminkeln_11124%20Bertelsmann.pdf](http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/lagkjsnrw_web.nsf/d8b9db68eb323349c1256e22003fb0cd/8e7674d861f7fa32c125795a00412b62/$FILE/KJS_Hamminkeln_11124%20Bertelsmann.pdf).
- 860 G. Zimmer : Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: G. Zimmer / P. Dehnbostel (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*

EmpfängerIn/nen:
SPD-Bundestagsfraktion
SPD-Parteivorstand

(Angenommen in der Fassung der Antragskommission)

Finanzierung Ganzttag und Inklusion

Nach der Aufhebung des Kooperationsverbotes stellt der Bund den Ländern im Rahmen eines Zukunftsprogrammes "Die inklusive und ganztägige Schule entwickeln"
3 von 2017 bis 2022 jährlich 5 Mrd. € zur Verfügung.

Antragsbereich S/ Antrag 9

*Arbeitsgemeinschaft für Bildung
AfB - Mecklenburg-Vorpommern*

EmpfängerIn/nen:
SPD-Bundestagsfraktion
SPD-Parteivorstand

(Angenommen in der Fassung der Antragskommission)

Qualifizierungsinitiative Inklusion

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

Weitere Anträge

Für erledigt erklärt wurden die Anträge:

S2 und S4

