# Bildung in Berlin und Brandenburg 2010

## Expertenbeiträge


*Entwicklungen und Perspektiven der Hochschulbildung in Berlin und Brandenburg*

**Christian Kerst**

*Berufliche Weiterbildung mit digitalen Medien*

**Herman Körndle**

*Strukturelle Barrieren für junge Frauen in der beruflichen Bildung*

**Helga Ostendorf**

*Schritte zur Inklusion*

**Ulf Preuss-Lausitz**

ISQ Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg

statistik Berlin Brandenburg

Herausgeber:
Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg

Christian Kerst

# Entwicklungen und Perspektiven der Hochschulbildung in Berlin und Brandenburg

*Gastbeitrag zu Kapitel F*

Die Nachfrage nach hochschulischer Bildung in Berlin und Brandenburg hat sich in den letzten Jahren dynamisch entwickelt. Für 2009 weisen beide Länder eine neue Höchstzahl an Studienanfängerinnen und Studienanfängern aus. 2010 ist in Berlin erneut ein Anstieg zu verzeichnen, während die Anfängerzahl in Brandenburg auf hohem Niveau weniger stark sinkt als es die demografische Entwicklung erwarten ließ. Das Hochschulkapitel des regionalen Bildungsberichts für Berlin und Brandenburg dokumentiert diese Entwicklungen. Der vorliegende, das Hochschulkapitel ergänzende Text greift die Frage möglicher künftiger Entwicklungen in den beiden Ländern auf und stützt sich dabei auf die länderspezifischen Ergebnisse der Bildungsvorausberechnungen des Statistischen Bundesamtes und des Amts für Statistik Berlin-Brandenburg. Bevor auf mögliche Perspektiven eingegangen wird, scheint jedoch ein kurzer Blick auf wichtige Entwicklungslinien und Trends der Vergangenheit sinnvoll.

- Die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger ist in beiden Ländern zunächst bis 2003 stark angestiegen, danach bis 2006 gesunken und anschließend in beiden Ländern deutlich über das Niveau von 2003 hinaus angewachsen. Dennoch sind durchaus unterschiedliche Entwicklungen für beide Länder zu erkennen. Nimmt man das Jahr 2003, als die Studienanfängerzahl einen ersten Höhepunkt erreichte, als Vergleichszeitpunkt, ist die Studienanfängerzahl bis zum Studienjahr 2009 in Berlin um 16% gestiegen, in Brandenburg liegt sie sogar um 27% höher. Bereits zwischen 1998 und 2003 hatten sich die Brandenburger Hochschulen, gemessen an der Studienanfängerzahl, dynamischer entwickelt als die Hochschulen Berlins, sicher auch als Folge des damaligen weiteren Aufbaus der Hochschulen in Brandenburg. Viele Hochschulen des Landes Brandenburg haben zwischen 1998 und 2009 ihre Studienanfängerzahl nahezu verdoppelt; die Universität Potsdam, als größte Hochschule des Landes, steigerte ihre Studienanfängerzahl von 2.175 auf 3.345. Insgesamt lag die Studienanfängerzahl in Brandenburg 2009 um 73% über der des Jahres 1998.
- Die Berliner Hochschullandschaft ist im Vergleich mit der in Brandenburg in der letzten Dekade vielfältiger geworden. Zurzeit können Studieninteressierte unter knapp 400 grundständigen Studienangeboten an den Berliner Hochschulen wählen; in Brandenburg sind es etwa 170 Studiengänge. Die Zahl der Berliner Hochschulen ist durch die Gründung zahlreicher Privathochschulen deutlich gestiegen; im Studienjahr 2009 boten in Berlin 20 private Hochschulen Studiengänge an. Ihr Studienanfängeranteil lag bei 10%; bei den Fachhochschulen, zu denen die meisten privaten Hochschulen gehören, erreichte der Studienanfängeranteil sogar 15%. Im

Bundesvergleich sind das sehr hohe Anteile; sie zeigen, dass sich Berlin eine besondere Hochschulstruktur entwickelt[1]. In Brandenburg, 2009 mit knapp 50 Studienanfängern an den privaten Hochschulen, spielt diese Hochschulart dagegen praktisch keine Rolle. Bemerkenswert ist auch der Bedeutungsgewinn der Fachhochschulen in Berlin, wo der FH-Anteil bei den Studierenden im ersten Hochschulsemester von etwa 20% zum Ende der 1990er Jahre auf 35% im Jahre 2009 stieg. In Brandenburg blieb der FH-Anteil in diesem Zeitraum bei etwa einem Drittel stabil.

- Die steigende Zahl von Studienanfängern hat Folgen für die Auslastung der Hochschulsysteme. Nimmt man die Relation von Professoren und Studierenden als Indikator für Veränderungen in der Auslastung der Hochschulen und der Studienkapazitäten, wird eine Trendwende sichtbar: Bis etwa 2005 lag die Betreuungsrelation in Brandenburg günstiger als in Berlin, danach kehrt sich das Verhältnis zuungunsten der Brandenburger Hochschulen um. Zum Wintersemester 2008/09 (neuere Daten liegen noch nicht vor) kommen in Brandenburg rechnerisch 56 Studienanfängerinnen und -anfänger auf eine Professorin bzw. einen Professor, während es in Berlin nur 48 sind. Zehn Jahre zuvor lag das Verhältnis noch bei $39^{BB}$ und $49^{BE}$. Diese Umkehrung geht vor allem auf Veränderungen bei den Universitäten zurück. Die Fachhochschulen beider Länder weisen dagegen bereits seit 2000 etwa gleich hohe Betreuungsrelationen auf, die in den letzten Jahren bei etwa 37 bis 39 Studierenden pro Professur liegen. Das Argument besserer Personalausstattung und dadurch günstigerer Studienbedingungen an den ostdeutschen Hochschulen, das immer auch mit Verweis auf die Betreuungsrelationen unterstützt wird und mit dem westdeutsche Studieninteressierte für eine Studienaufnahme in den neuen Ländern gewonnen werden sollen, scheint also nicht mehr uneingeschränkt zuzutreffen.
- Die Betreuungsrelationen haben sich auch deshalb verschoben, weil es den Hochschulen in Brandenburg gelungen ist, einen größeren Anteil ihrer Studienanfängerinnen und -anfänger aus Berlin und den anderen Ländern zu rekrutieren. Kamen zum Wintersemester 2004/05 in Brandenburg noch 40% aus dem eigenen Land, so betrug dieser Anteil vier Jahre später nur noch 34%. Zugleich stieg der Studienanfängeranteil aus den westlichen Ländern um etwa einen Prozentpunkt auf 10% an. Vor allem aber scheint Brandenburg für Studieninteressierte aus Berlin interessanter geworden zu sein. Im Wintersemester 2008/09 stammte knapp ein Drittel der Anfängerinnen und Anfänger aus Berlin. Hier mag eine Rolle spielen, dass in Berlin nur noch etwa ein Viertel der Studienangebote ohne Zulassungsbeschränkungen zugänglich ist, während es in Brandenburg immerhin noch 44% der Studiengänge sind, in die man sich ohne örtliche Zulassungsbeschränkung einschreiben kann. Brandenburg scheint also einen Teil der steigenden Studiennachfrage in Berlin zu übernehmen.
- Hinsichtlich der Ausrichtung auf die Forschung unterscheiden sich die Hochschulen in Berlin und Brandenburg deutlich, betrachtet man etwa die erfolgreiche Beteiligung an der Exzellenzinitiative und die Drittmittelstärke der Hochschulen als Indikatoren. Wenn auch mit Anlaufschwierigkeiten, waren die drei großen Berliner Universitäten in der Exzellenzinitiative letztlich erfolgreich. Sie konnten 12% der Mittel in den Förderlinien 1 (Graduiertenschulen) und 2 (Exzellenzcluster) einwerben und sind mit der FU Berlin auch in der dritten Förderlinie (Zukunftskonzept) vertreten. Die FU Berlin und die Humboldt Universität gehörten im Zeitraum 2005 bis 2007 zu den zehn Hochschulen mit dem höchsten Drittmittelaufkommen aus DFG-Förderprogrammen. Brandenburger Universitäten sind in der Exzellenzinitiative nicht vertreten und gehören auch nicht zu den 40 Hochschulen mit dem höchsten Mittelaufkommen aus DFG-Programmen. Bei den Fachhochschulen zeigt sich ein etwas anderes Bild: Hier erweisen sich die Brandenburger Fachhochschulen als deutlich drittmittelstärker.

1 Möglicherweise liegt in der relativ großen Elastizität der privaten Hochschulen, auf zunehmende Studiennachfrage zu reagieren, auch ein Grund für den starken Anstieg der Studienanfängerzahl in Berlin im Jahr 2010.

Dieser kurze Rückblick auf einige wichtige Entwicklungen der vergangenen zehn Jahre zeigt, welch starker Wandel in diesem Zeitraum stattgefunden hat. Auch bei der Einschätzung zukünftiger Entwicklungen ist also stets mit einer potenziellen Dynamik im Hochschulsystem zu rechnen, die nicht vorab modelliert werden kann. Dennoch bleiben Bildungsvorausberechnungen, wie sie seit dem Bildungsbericht 2010 für Deutschland insgesamt und auch speziell für Berlin und Brandenburg vorliegen, von großer Bedeutung. Trotz sorgfältiger und korrekter Vorausberechnung ist es jedoch aus mehreren Gründen wahrscheinlich, dass solche Prognosen nicht genau eintreffen werden. Zum einen können, wie für die vergangenen Jahre kurz skizziert, bedeutsame strukturelle Änderungen eintreten, die nicht absehbar sind. Zum anderen ist nicht auszuschließen und vorherzusehen, in welcher Weise eine Vorausberechnung das Verhalten der Akteure eines Systems beeinflusst. So kann etwa die Bildungspolitik versuchen, prognostizierte Trends zu beeinflussen. Sinnlos sind Vorausberechnungen trotzdem nicht, zeigen sie doch mögliche Szenarien auf, die unter gegebenen und explizierten Annahmen eintreten können.

Die Bildungsvorausberechnung der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder war nicht zuletzt deshalb mit besonderer Spannung erwartet worden, weil in ihr versucht wird, den Einfluss der demographischen Entwicklung auf die Teilnehmerzahlen im Bildungsbereich abzuschätzen, dabei aber zugleich Annahmen über das Bildungsverhalten in den nächsten Jahren zu berücksichtigen. Dazu wurde für den Hochschulbereich angenommen, dass sich die Wanderung zwischen den Ländern auf dem Niveau des Jahres 2008 stabilisiert, also zu einem Zeitpunkt, als Brandenburg, wie oben erwähnt, eine relative starke Zuwanderung von Studienanfängern hatte. Weitere Annahmen betreffen die Übergangsquoten in das Studium und deren zeitliche Struktur (vgl. F1 dieses Berichts) oder die Zahl der bildungsausländischen Studienanfänger sowie die Studienanfängerzahl in den Staatsexamensfächern[2]. Nicht berücksichtigt wurde übrigens der Einmaleffekt, der durch den Wegfall des Wehr- und Zivildienstes entstehen könnte[3]. Die Anfängerzahlen des Jahres 2010 zeigen, dass sich der unerwartet starke Anstieg im Jahr 2009, der in der Vorausberechnung noch modelliert werden konnte, insgesamt weiter fortzusetzen scheint und die Übergangsquoten weiter steigen könnten. Sogar das für den nationalen Bildungsbericht gerechnete obere Szenario unterschätzt den aktuellen Wert für 2010.

Die bundesweite Bildungsvorausberechnung im Bildungsbericht 2010 basiert auf der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung, nach der die Bevölkerungszahl im typischen Studienanfängeralter von 19 bis unter 25 Jahren von 2009 bis 2015 in beiden Ländern deutlich zurückgehen wird (Berlin: -30%, Brandenburg: -47%). Für Berlin und Brandenburg zeigen die Ergebnisse der Bildungsvorausberechnungen sehr deutlich, dass die Entwicklungen in der Hochschule zumindest in den nächsten Jahren durch die demographische Entwicklung nur begrenzt beeinflusst werden. Die Studienanfängerzahl wird nach den Ergebnissen der Bildungsvorausberechnung auf Basis der Länderprojektion weniger stark zurückgehen als die Zahl der 19- bis unter 25-Jährigen, nämlich um 17%BE bzw. 15%BB. Vor allem die durch die doppelten Abiturjahrgänge in den größeren westdeutschen Flächenländern ausgelösten Studienanfängerwanderungen tragen zu diesem Trend bei. Aber auch der in den letzten Jahren hohe Anteil von Bildungsausländern, der in der Vorausberechnung fortgeschrieben wird, sowie der starke Zuzug Berliner Studienanfänger nach Brandenburg spielen hier eine Rolle.

Insgesamt wird sich die Studienanfängerzahl in Berlin und Brandenburg nach 2015 bis zum Ende des Vorhersagezeitraums tendenziell stabilisieren und etwas unter dem Niveau des Jahres 2010 liegen. Bis 2015 liegen die Vorausberechnungswerte sowohl für Berlin als auch für Brandenburg jeweils deutlich über den Referenzlinien des Hoch-

2 Für letztere beiden werden die Durchschnittswerte der letzten fünf Jahre verwendet; vgl. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2010, Tab. H2.1-3A, A. 315.

3 Vgl. dazu D. Dohmen, FiBS-Studienanfängerprognose 2010 bis 2020: Bundesländer und Hochschulpakt im Fokus, FiBS-Forum 48, Berlin (http://www.fibs.eu/de/_templates/sites/_wgData/Forum_048_Studienanfaenger-Prognose.pdf)

schulpakts, der für Berlin eine stabile Studienanfängerzahl von knapp 20.000 vorsieht, für Brandenburg eine von 7.300 auf 6.900 zurückgehende Zahl. In Berlin werden demnach stets etwa 2.000 mehr Studienanfängerinnen und -anfänger zu verzeichnen sein als die Referenzlinie des Hochschulpakts vorgesehen hat. In Brandenburg liegt die Anfängerzahl auch nach 2015 zwischen 8.500 bis 9.000. Sollte die Vorausberechnung zutreffen, würde die Studienanfängerzahl in Brandenburg in keinem der Vorhersagejahre unter das Niveau der Jahre 2000 bis 2006 fallen.

Ob und in welcher Weise sich vor allem in Brandenburg die Relationen zwischen den Hochschulen verschieben könnten, lässt sich hier nicht beurteilen. Veränderungen der Fachpräferenzen oder eine zurückgehende Nachfrage nach Studienangeboten an den Hochschulen, die nicht im unmittelbaren Einzugsbereich von Berlin liegen, könnten dazu führen, dass einzelne Hochschulen trotz insgesamt hoher Studienanfängerzahlen nur eine schwache Studienplatznachfrage haben, vor allem dann, wenn sie nur wenige Studierende aus anderen Ländern oder dem Ausland anziehen. Dennoch scheint es in den nächsten Jahren angesichts der hohen prognostizierten Studienanfängerzahlen kaum wahrscheinlich, dass ganze Standorte oder einzelne Fachbereiche aufgegeben werden müssen. Die Hochschulen stehen aber trotzdem vor der Herausforderung, mittelfristig eine erweiterte Rolle auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung und beim lebenslangen Lernen einzunehmen, wenn der demographische Wandel nach 2025 die Nachfrage nach Studienangeboten stärker sinken lassen wird und die kleiner werdende Bevölkerung im erwerbstätigen Alter optimal qualifiziert werden muss. Berlin hat hier mit der Deutschen Universität für Weiterbildung eine interessante Neugründung, deren Tragfähigkeit sich jedoch noch erweisen muss.

Nach den vorliegenden Zahlen ist eine zu geringe Auslastung der Hochschulen in Berlin und Brandenburg zunächst also nicht zu erwarten. Wenn die Übergangsquoten in das Studium auf dem Niveau der vergangenen Jahre stabil bleiben oder sich möglicherweise weiter erhöhen, die innerdeutsche Studienanfängermobilität zunimmt und die Studiennachfrage aus dem Ausland weiterhin hoch bleibt, werden beide Länder trotz geringerer Jahrgangsstärken ihre Studienanfängerzahl auf relativ hohem Niveau stabilisieren können. Noch schwieriger als die quantitativen Entwicklungen sind jedoch die strukturellen Veränderungen der nächsten Jahre abzusehen. Insbesondere ist offen, wie sich das Verhältnis der beiden Hochschulsysteme gestalten wird. Bereits jetzt zeichnet sich ab, dass Brandenburg einen Teil der Studiennachfrage aus Berlin anzieht. Zugleich kann sich die Differenzierung innerhalb der Hochschullandschaft auch zwischen den Ländern intensivieren. In einem dezidiert vertikalen Differenzierungsszenario würde sich an den Berliner Universitäten die Spitzenforschung und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses konzentrieren, während die Fachhochschulen beider Länder und die Universitäten in Brandenburg die Ausbildung der ersten Studienstufe übernehmen. Nach der jüngsten Empfehlung des Wissenschaftsrats ist dies jedoch weder die einzige noch eine wünschenswerte Art der Differenzierung der Hochschulen[4]. Aufgrund der regionalen Lage beider Länder und ihrer unterschiedlichen Hochschulsysteme muss eine stärkere Differenzierung innerhalb und zwischen den Hochschulen beider Länder nicht in jedem Fall eine defizitäre Situation darstellen, sondern kann auch als sinnvolle und produktive Zentrum-Peripherie-Struktur interpretiert werden. Entscheidender als der unrealistische Aufbau einer flächendeckenden Spitzenforschung ist es, die Qualität des Erststudiums an den verschiedenen Hochschulen beider Länder zu sichern und nach Chancen für eine den regionalen Bedingungen angepasste Differenzierung und Profilierung zu suchen. Die Verschlechterung der Betreuungsrelation an den Brandenburger Hochschulen und die durchschnittlich

4 Der Wissenschaftsrat empfahl jüngst die weitere Differenzierung der Hochschulen, wobei das Leitbild der forschungsstarken Hochschule jedoch nur eine von mehreren Entwicklungsrichtungen aufzeigt. Um Differenzierungspfade zu finden, sollten die unterschiedlichen regionalen Voraussetzungen Berücksichtigt sowie nach Optionen für Binnendifferenzierung einerseits, Kooperationen und Hochschulverbünde andererseits gesucht werden (vgl. Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, Drs. 10387-10 des Wissenschaftsrats).

schlechtere Ausstattung mit Grundmitteln an den brandenburgischen Universitäten könnten aber kritische Entwicklungen andeuten. Insgesamt scheint es geboten, vor allem die Situation an den Fachhochschulen, die einen großen Teil der zusätzlichen Studienanfänger aufgenommen haben, zu verbessern, um insgesamt eine hohe Ausbildungsqualität zu erhalten. Die Fachhochschulen in Brandenburg sind etwas schlechter mit Grundmitteln ausgestattet als im Durchschnitt der ostdeutschen Länder, weisen aber immer noch höhere Grundmittel pro Studierendem aus als die Fachhochschulen der westdeutschen Länder. Zusammen mit ihrer bemerkenswerten Drittmittelstärke könnten sich hier interessante Optionen für Profilbildungen ergeben.

Herman Körndle

# Berufliche Weiterbildung mit digitalen Medien

*Gastbeitrag zu Kapitel G*

## Bisherige Entwicklung und aktueller Stand

Gut qualifizierte Fachkräfte stellen insbesondere für kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) einen bedeutenden Erfolgsfaktor für Erfolg oder Misserfolg am Markt dar. Im Gegensatz zu Weiterbildungsangeboten, die Basiskompetenzen vermitteln und dementsprechend sehr breit angeboten werden, erlangt in hoch spezialisierten Firmen und Unternehmen eine individuell angepasste innerbetriebliche Qualifizierung einen immer größeren Stellenwert. Ziel solcher Qualifizierungsformen ist es, die betriebliche Handlungsfähigkeit zu sichern und ein flexibles Reagieren auf den Markt zu ermöglichen.

Wegweisende Impulse gehen von Qualifizierungsangeboten für die berufliche Aus- und Weiterbildung dann aus, wenn sie entsprechend den Entwicklungen bzgl. der beruflichen Anforderungen spezifiziert und in die Praxis der Aus- und Weiterbildung transferiert werden. Dabei müssen in diesen Lehr-Lernszenarien z. B. bevorzugt Medien zum Einsatz kommen, die sich an aktuellen realen Geschäfts- und Arbeitprozessen orientieren. Sie müssen an das Vorwissen der Lernenden und den jeweiligen Qualifikationsanlass spezifisch angepasst sein oder von den Lernenden selbst einfach angepasst werden können.

In Zeiten des Multimedia-Hypes (Multimedia war das Schlagwort des Jahres 1995!) ging man häufig davon aus, dass alleine die technische Bereitstellung digitalisierten contents ohne weitere didaktische und pädagogisch-psychologische Aufbereitung als Lernmedium genügen würde, um Weiterbildungsbedarfe zu decken. Erfahrungsgemäß hat sich dieser Effekt nicht eingestellt. Die in Folge davon auftretende Skepsis gegenüber dem Lernpotential digitaler Medien hat viele empirische Untersuchungen angeregt: Sie bilden die Grundlage der Identifikation der Erfolgsfaktoren für das Lernen mit digitalen Medien und leiten die Gestaltung von Lernumgebungen, die die evidenten Vorteile des orts- und zeitunabhängigen Lernens mit diesen Medien ausschöpfen. Zwei Beispiele seien hier aufgeführt: Bedwell & Salas, 2010 haben zehn praktische Empfehlungen für den erfolgreichen Einsatz und die lernförderliche Gestaltung computer-gestützter Trainingsangebote herausgearbeitet sowie typische Fehlkonzepte, die zu einem erfolglosen Einsatz führen, benannt. Des Weiteren haben Narciss & Körndle, 2008 sowie Narciss, Proske & Körndle, 2007 als Ergebnis vieler Labor- und Praxisstudien in Schule, Universität sowie in der beruflichen Ausbildung die Kompetenzen abgeleitet und definiert, über die Lernende sowie ihre Betreuer und Lehrenden beim Lehren und Lernen mit digitalen Medien verfügen müssen: Dazu zählen insbesondere

- die Kompetenz zum selbstregulierten Lernen,
- die Kompetenz zum erfolgreichen Einsatz digitaler Medien und digitaler Werkzeuge im Sinne von Information Literacy auf Seiten der Lehrenden,

- die Kompetenz und die Motivation, Lernergebnisse in Arbeits- und Geschäftsprozesse zu transferieren,
- die Kompetenz und die Bereitschaft zum kollaborativen Austausch, auch über Berufs- und Betriebsgrenzen hinweg,
- die Kompetenz von Lehrenden, den Lernenden im Verlauf des Lernprozesses zunehmend mehr Raum für die Selbststeuerung zu geben und dafür mehr eine coaching-Rolle zu übernehmen.

Als Quintessenz für die Nutzung digitaler Medien für die berufliche Weiterqualifikation ist festzuhalten, dass sie ihr Qualifikationspotential in der Praxis nur entfalten, wenn die entsprechenden personellen, infrastrukturellen und organisatorischen Erfolgsfaktoren auf Seiten der Akteure, der Betriebe und Ausbildungseinrichtungen sowie seitens der technischen Infrastruktur gegeben sind. Die Tabelle zeigt anhand einer ganzen Reihe von innovativen Lösungsbeispielen für die berufliche Bildung, dass die o. g. Erfolgsfaktoren tatsächlich praktisch umgesetzt werden können und eLearning in der beruflichen Weiterbildung einen bedeutsamen Mehrwert über die Zeit- und Ortsabhängigkeit hinaus bietet.

| Beispielbereich | Kurzbeschreibung | Szenario |
|---|---|---|
| Polnisch für den Beruf (http://call.tu-dresden.de/leonardo/polnisch/sme/programme/modul1a/Lehrtext_L1_start.htm) | Spracherwerb für firmenspezifische Dialoge<br>Interaktive Lernaufgaben<br>Erstellt mit Multimedia-Tools | Selbstreguliertes Lernen, blended learning in der Berufsausbildung |
| Lineare Funktionen (http://studierplatz2000.tu-dresden.de/elbe3/web/linfkt/Start.htm) | Interaktive Lernumgebung für die Berufsausbildung<br>Interaktive Lernaufgaben<br>Erstellt mit Multimedia-Tools | Selbstreguliertes Lernen, blended learning in der Berufsausbildung |
| Mathe-Meister (www.mathe-meister.de) | Testaufgaben für die Mathematik in Meisterlehrgängen<br>Lösungshilfen<br>Fortbildungsmaterialien | Selbstreguliertes Lernen |
| Erneuerbare Energien (http://www.izt.de/moodle/) | Szenarien für die Berufsvorbereitung sowie die Aus- und Weiterbildung<br>Interaktive Lernaufgaben<br>Erstellt mit Multimedia-Tools | blended learning in Schulen und Betrieben sowie selbstreguliertes Lernen für Firmenkunden |
| Lernen auf der Baustelle: Vila-b (www.vila-b.de) | Problemorientiertes Lernen auf der Baustelle<br>Präsenzlernen im Weiterbildungsseminar<br>Einsatz mobiler Endgeräte | Berufliches Weiterbildungskonzept mit blended learning |
| Berufliches Lernen im Produktionsprozess (www.blip-projekt.de) | Verzahnung von Lernorten<br>Übertragung des Modells auf andere Unternehmen sowie Berufsschulen | Arbeitsprozessorientiertes Lernen in Schule und Betrieb |
| Kompetenzwerkstatt Elektrohandwerk (www.kompetenzwerkstatt.net) | 12 Handlungsfelder für Energie- und Gebäudetechnik,<br>Lern- und Arbeitsaufgaben<br>Software individuell gestaltbar | Arbeitsprozessorientiertes Lernen in der Berufsausbildung |
| Virtuelle Verbundausbildung (www.avi-mv.de) | 10 Kurse zu IT und kaufmännischer Ausbildung<br>Lernaufgaben | Lernortkooperation zu Geschäftsprozessen in Unternehmen |

## Weiterer Entwicklungsbedarf

Die flächendeckende und nachhaltige Ausschöpfung der Potentiale des eLearning kann erfahrungsgemäß in der Praxis mit einem akzeptablen Kosten-Leistungs-Verhältnis zunehmend mehr durch folgende Maßnahmenbündel erreicht werden:

- Mit der Erprobung und Verbreitung von best practice-Lösungsbeispielen werden Interessenten anhand von nachnutzbaren Lösungen zu neuen Formen von Arbeits-, Qualifizierungs- und Kommunikationsprozessen motiviert. Als Beispiel für eine solche Maßnahme soll hier das Stausseminar „eQualification" genannt werden, das das BMBF im November 2010 durchgeführt hat. In diesem Seminar wurden überblicksartig die Ergebnisse einer ganzen Reihe von Förderprojekten des BMBF zum Themenbereich „Neue Wege in der Qualifizierung" präsentiert und kommuniziert: http://www.equalification.info/
- Durch den Einsatz multimedialer Werkzeuge kann eine schnelle, flexible und kostengünstige Erstellung neuer Medien für die berufliche Qualifizierung erreicht werden. Dazu müssen sie den Autoren die Beachtung und Umsetzung besonders wichtiger Arbeits- und Entscheidungsschritte hinsichtlich Layout, Interaktivität, Navigation, etc. bei der psychologisch fundierten Gestaltung von Lernmedien abnehmen. Beispiele für solche Werkzeuge finden sich unter der URL: http://studierplatz2000.tu-dresden.de. Mit diesen Werkzeugen sind Autoren und Lehrende in der Lage, ihre vorhandenen Lehrmaterialien ohne Programmieraufwand in eine computerbasierte bzw. webbasierte Lernumgebung zu integrieren.
- Die Interaktionsangebote digitaler Lernumgebungen stellen eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches und effizientes Lernen dar. Interaktion muss dabei mehr Schritte umfassen als nur ein Medium anzuklicken und eine Reaktion des Lernmediums auszulösen, wie z. B. bei einem Medienplayer. Vielmehr müssen solche Interaktionsangebote das selbstregulierte Lernen in seinen charakteristischen Phasen der Vorbereitung, der Durchführung und der Evaluation des Lernprozesses unterstützen. Als erprobtes Medium eignen sich dafür Lernaufgaben (Proske, Körndle & Narciss, 2010), die in mehreren Arbeitsschritten zu bearbeiten sind, dadurch einen aktiven Wissenserwerb fördern, eine selbstständige Lernerfolgskontrolle bieten und durch tutorielles Feedback die Lernenden bei der vollständigen und richtigen Bearbeitung der Aufgabe unterstützen. Beispiele finden sich unter: http://studierplatz2000.tu-dresden.de/ef.
- Wissens- und Kompetenzerwerb lässt sich insbesondere im beruflichen Bereich als sozialer Prozess verstehen, der das individuelle Lernen wesentlich ergänzt (Körndle, 2010). Seine charakteristische Merkmale sind der gegenseitige Austausch von und die Teilhabe an Expertise in Gruppen und Social Communities, für den sich in besonderem Maße der Einsatz von Semantic-Web-Technologien anbietet. In solchen Szenarien werden individuelle Wissensbestände durch soziale Interaktion und Kommunikation erweitert und umstrukturiert sowie anwendungsorientiertes Wissen auf neuestem Stand ausgetauscht. Die persönlichen Kompetenzen zu einer erfolgreichen Teilhabe müssen allerdings angeleitet und gelernt werden.
- Neben den o. g. Entwicklungslinien ist schließlich eine systematische Erforschung und Weiterentwicklung medienbasierter Lehr- und Lernformen notwendig, die sehr viel stärker und präziser auf die konkreten lebenslangen beruflichen Qualifizierungsbedarfe zugeschnitten sind als dies bei den bisherigen Konzepten des selbstregulierten Lernens, des blended learning sowie der kooperativen Lernformen der Fall ist.

## Ausblick

Es ist zu erwarten, dass das individuell angepasste Lernen mit digitalen Medien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Dazu tragen einerseits die jetzt schon verfügbaren vielfältigen innovativen Anwendungsbeispiele bei, andererseits werden die rasante Weiterentwicklung der Berufsbilder, der zunehmende Mangel an Fachkräften sowie die Altersentwicklung der Bevölkerung die systematische Entwicklung solcher Lernumgebungen voran treiben, die aus dem beruflichen Alltag nicht mehr wegzudenken sind.

Helga Ostendorf

# Strukturelle Barrieren für junge Frauen in der beruflichen Bildung

*Gastbeitrag zu Kapitel E*

Junge Frauen gelten als die Gewinnerinnen der Bildungsexpansion und die Politik beeilt sich, in Kindergärten und Schulen Projekte für Jungen einzurichten. Dabei wird nicht nur übersehen, dass die These, Grundschullehrerinnen benachteiligten die Jungen und dies führe zum Schulversagen in der Sekundarstufe, keineswegs bewiesen ist, sondern die Debatte erweckt den Eindruck, von den Problemen junger Frauen ablenken zu wollen. Spätestens nach der Pflichtschulzeit beschreiten männliche und weibliche Jugendliche getrennte Wege, wobei die der jungen Frauen häufig abschüssig sind. In diesem Beitrag geht es mir darum aufzuzeigen, dass Bund und Länder erheblichen Einfluss auf das Angebot an Berufsausbildungen haben und damit auch auf die Chancen junger Frauen. In Brandenburg hat sich die Segmentation der Geschlechter in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich verschärft und in Berlin lernen heute weniger Frauen einen typischen Männerberuf als Ende der 1980er Jahre allein im Westteil der Stadt. Im Folgenden werde ich strukturelle Verwerfungen innerhalb der dualen und insbesondere der öffentlich geförderten Berufsbildung aufzeigen sowie speziell auf die Entwicklung in den Metall- und Elektroberufen eingehen. Abschließend werde ich resümierend Handlungsbedarfe verdeutlichen.

## Steuerung durch Subventionen

Der Anteil junger Frauen an den Berufsausbildungen des dualen Systems beträgt traditionell weniger als die Hälfte. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass einige typische Frauenberufe wie bspw. Krankenpflegerin und Erzieherin ausschließlich schulisch angeboten werden. Auffällig ist jedoch, dass mit der Wiedervereinigung der Anteil von Frauen in der dualen Berufsausbildung gesunken ist. 2009 liegt die Quote mit 39,9% immer noch unter der der Bundesrepublik vor der Wiedervereinigung. Besonders niedrig ist der Anteil mit 37,1% in Brandenburg. Berlin dagegen hat mit 45,7% den höchsten Frauenanteil aller Bundesländer.

**Die 10 am häufigsten mit Frauen besetzten dualen Ausbildungsberufe 2009**

| Bundesgebiet | | | Berlin | | | Brandenburg | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Beruf | Anzahl | % | Beruf | Anzahl | % | Beruf | Anzahl | % |
| Kauffrau im Einzelhandel | 42 487 | 6,8 | Kauffrau für Bürokommunikation | 2080 | 8,7 | Kauffrau im Einzelhandel | 1369 | 8,5 |
| Bürokauffrau | 41 638 | 6,6 | Kauffrau im Einzelhandel | 1826 | 7,6 | Bürokauffrau | 1078 | 6,7 |
| Medizinische Fachangestellte | 40 713 | 6,5 | Friseur/in | 1677 | 7,0 | Kauffrau für Bürokommunikation | 936 | 5,8 |
| Friseurin | 34 253 | 5,5 | Medizinische Fachangestellte | 1502 | 6,3 | Friseur/in | 829 | 5,1 |
| Industriekauffrau | 33 189 | 5,3 | Zahnmedizinische Fachangestellte | 1197 | 5,0 | Verkäufer/in | 817 | 5,1 |
| Verkäuferin | 30 704 | 4,9 | Hotelfachfrau | 1182 | 4,9 | Hotelfachfrau | 667 | 4,1 |
| Zahnmedizinische Fachangestellte | 30 294 | 4,8 | Bürokauffrau | 1043 | 4,4 | Restaurantfachfrau | 647 | 4,0 |
| Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk | 29 147 | 4,6 | Verkäufer/in | 863 | 3,6 | Köchin | 578 | 3,6 |
| Kauffrau für Bürokommunikation | 27 785 | 4,4 | Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk | 777 | 3,3 | Medizinische Fachangestellte | 560 | 3,5 |
| Hotelfachfrau | 22 305 | 3,6 | Restaurantfachfrau | 604 | 2,5 | Verwaltungsfachangestellte | 516 | 3,2 |
| Zusammen | | 52,9 | Zusammen | | 53,4 | Zusammen | | 49,5 |

Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2010 sowie Tabellen des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg.

An der Rangfolge der vorrangig von Frauen erlernten Berufe hat sich seit Jahrzehnten kaum etwas geändert. Nach wie vor lernt z. B. bundesweit jede achtzehnte junge Frau im dualen System Friseurin, in Berlin jede vierzehnte und in Brandenburg jede zwanzigste. In Ostdeutschland veränderte sich in den letzten zwei Jahrzehnten die Rangfolge insoweit, als mit dem Zusammenbruch der DDR-Ökonomie und deren Schwerpunkten einige Berufe an Bedeutung verloren[1]. Auffällig ist in Brandenburg jedoch, dass der Beruf der Köchin – wie zu DDR-Zeiten – zu den zehn von Frauen meistgelernten Berufen gehört. 3,6% aller Frauen werden in diesem Beruf ausgebildet; von allen Auszubildenden sind es mit 5,4% doppelt so viele wie auf Bundesebene und auch mehr als in Berlin (3,9%). Mir scheint, dass sich Strukturen verfestigt haben, die nach der Wende aus der Not heraus geschaffen wurden. Anfang der 1990er Jahre, als ein erbarmungsloser Ausbildungsplatzmangel drohte, wurden leer stehende Kantinen der zusammengebrochenen Betriebe und Kombinate in außerbetriebliche Ausbildungsstätten umgewandelt, obwohl schon die dort ehedem Beschäftigten anderswo kaum Arbeit fanden. Meines Erachtens ist es dringend geboten, die Arbeitsmarktchancen von Köchinnen und Köchen in Brandenburg zu erkunden und ggf. diesen Beruf von

1 Unter den zehn Berufen, die in der DDR häufig von Frauen erlernt wurden, befanden sich neben Verkäuferin/Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau, Fachangestellte für Bürokommunikation und Friseurin auch landwirtschaftliche Berufe (Gärtnerin, Tierwirtin), Berufe, die auf die außerhäusliche Essensversorgung in Kantinen abstellten (Restaurantfachfrau, Köchin) und Berufe der Textil- und Bekleidungsherstellung.

einer öffentlichen Förderung auszuschließen. Auf Bundesebene gehört Koch/Köchin zu den Berufen mit hoher Arbeitslosigkeit und hohen Anteilen prekärer Beschäftigung (BIBB 2010, S. 358).

Auch bevorteilen manche Programme junge Männer. In Berlin wurden 2009 16,4% der Ausbildungsplätze von Frauen, aber 24,6% der Plätze von Männern bezuschusst[2]. In Brandenburg war das Verhältnis mit 22,9% (Männer) zu 22,0% (Frauen) fast ausgeglichen. Etwa 60% davon wurden in beiden Ländern von der Bundesagentur für Arbeit (BA) gefördert. Vorrangig waren dies Plätze von Männern. In Berlin wurde diese Bevorteilung von Männern durch anderweitige Bundes- und Landesprogramme[3] noch verstärkt, in Brandenburg dagegen nivelliert. Nun könnte argumentiert werden, dass Frauen meist bessere Schulabschlüsse mitbringen und deshalb eher Zugang zu einem regulären Ausbildungsplatz hätten. Angesichts des geringen Frauenanteils an den dualen Ausbildungen stimmt diese These aber zumindest für Brandenburg nicht. Darüber hinaus müssen Frauen sowohl in Brandenburg als auch in Berlin überdurchschnittlich häufig das Abitur vorweisen, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten. In Berlin haben 22,6% der männlichen, aber 34,8% der weiblichen Auszubildenden die Hochschul- oder Fachhochschulreife. In Brandenburg ist das Verhältnis 21,0% zu 33,4%[4]. Der Effekt einer Politik der Versorgung schulschwacher männlicher Jugendlicher mit Ausbildungsplätzen ist, dass weibliche Jugendliche schlechtere Chancen haben.

## Steuerung durch berufsfachschulische Ausbildung

Unmittelbar beeinflussen können die Länder die Ausbildung an Berufsfachschulen. In Berlin wurden 2009 3.058 Männer und 3.278 Frauen und in Brandenburg 1.554 Männer und 1.485 Frauen in Schulberufen nach Landesrecht ausgebildet. Vielfach dienen derartige Ausbildungen weniger der Qualifizierung als der Überbrückung von Wartezeiten auf anderweitige Ausbildungsmöglichkeiten und sind daher in Frage zu stellen. Unmittelbar in ein Arbeitsverhältnis münden die Absolventen und Absolventinnen nur selten ein. Manche nehmen ein Studium auf (vor allem die Männer), besuchen weiterhin eine Schule (insbesondere die Frauen) oder entschließen sich zur Aufnahme einer weiteren, und zwar dualen Berufsausbildung (Feller 2000). Seit etlichen Jahren bieten berufliche Schulen auch Ausbildungen in Berufen nach BBiG und HwO an. In Berlin hat der Anteil der Berufsfachschulen an diesen Ausbildungen 2009 bereits 10,8% erreicht, in Brandenburg beträgt er 5,6%. Diese von den Ländern finanzierten Ausbildungen korrigieren nicht etwa die Marktverhältnisse, sondern verstärkten sie noch: In Berlin sind Frauen mit 47,5% an den 5.646 Plätzen überdurchschnittlich und in Brandenburg mit 33,7% an den 2.423 Plätzen unterdurchschnittlich vertreten. Darüber hinaus sind auch in diesem Segment wieder manche der offerierten Berufe im Hinblick auf die Verwertbarkeit der Qualifikationen höchst fragwürdig. Angeboten werden nicht nur Ausbildungen in flexiblen Berufen wie z. B. Bürokaufmann/frau oder Industriemechaniker/in, also Berufe, deren Inhaberinnen und Inhaber gegebenenfalls anderweitig als Fachkraft unterkommen können, sondern auch Ausbildungen in den Berufen Verkäufer/in, Friseur/in, Modenäher/in, Verkäufer/in im Lebensmittelhandwerk und Kauffrau/-mann für Bürokommunikation. Als karriereträchtig gelten diese Berufe nicht.

2 Zahlen ohne die Unterstützung der Ausbildung/Umschulung von Rehabilitanden/innen durch die Bundesagentur für Arbeit. Bei den Rehabilitanden/innen in Brandenburg fällt auf, dass zu 63% Männer gefördert werden (Berlin: 53%).

3 „Bundes- und Landesprogramme“ bilden in der Statistik eine Kategorie. Es lässt sich somit an dieser Stelle nicht klären, ob die Bundes- oder die jeweilige Landespolitik verursachend war.

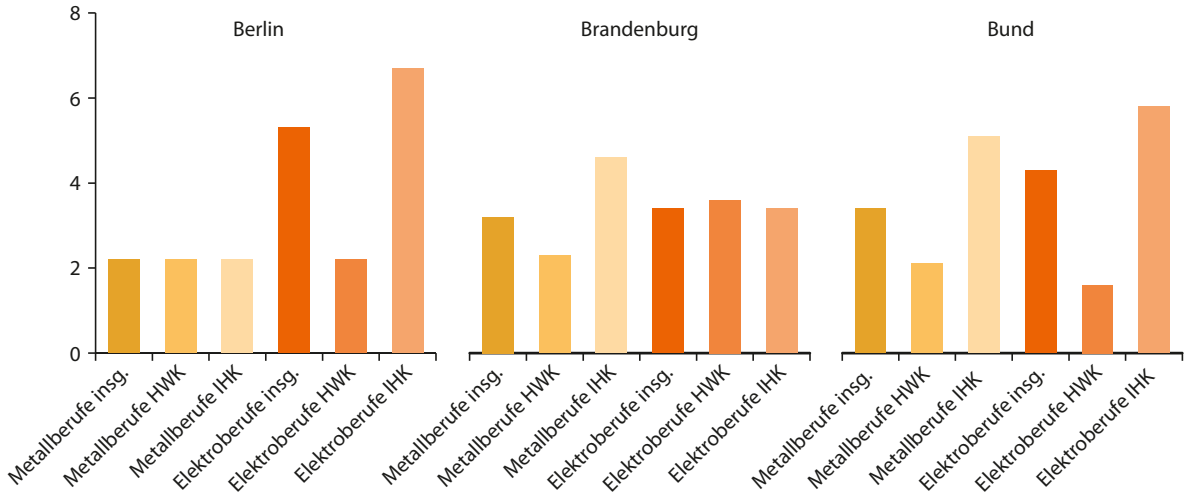
4 Heike Diefenbach und Michael Klein, die mit ihrem Aufsatz „Bringing Boys Back In“ (2002) den Hype um die „Jungenkatastrophe“ auslösten, argumentieren, dass in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit männliche Jugendliche früher als weibliche die Schulkarriere beenden müssten, um zum Familieneinkommen beizutragen (2002, S. 950). Nicht nur mutet es seltsam an, dass Eltern in wirtschaftlicher Not ihre Söhne von der Schule nehmen, die Töchter aber nicht, sondern die Autoren haben sich an scheinend keine Gedanken darüber gemacht, was junge Frauen mit ihrem Abitur denn anfangen.

Manchmal drängt sich der Verdacht auf, dass berufliche Schulen Ausbildungsgänge einführen, um ihre Lehrkräfte zu beschäftigen, und mehr noch: sie die Fächer unterrichten zu lassen, die sie immer schon unterrichtet haben. Aus der Sicht von Lehrkräften für Schreibtechnik dürfte der Beruf der Kauffrau für Bürokommunikation attraktiver sein als der ähnliche Beruf Bürokauffrau, da Schreibtechnik beim ersteren im Gegensatz zum zweiten ein wesentlicher Unterrichtsinhalt ist. Die Folgen für die Frauen – erstere bleiben Bürogehilfinnen, letztere werden Sachbearbeiterinnen – bleiben ausgeblendet. Ein derartiges Beispiel ist auch die Ausbildung von Groß- und Außenhandelskaufleuten in Berlin: Nachdem die Zahl der Auszubildenden sank, wurde an der betroffenen Berufsschule die bereits bestehende rein schulische Ausbildung aufgestockt. Im Jahr 2009 gab es in Berlin 800 Auszubildende in diesem Beruf, 355 lernten in Betrieben oder bei außerbetrieblichen Trägern und 445 in Berufsfachschulen.

## Rückgang in gewerblich-technischen Berufen

In den 1980er Jahren wurden in Westdeutschland und dem Westteil Berlins Modellversuche und Implementationsprojekte durchgeführt, die erreichten, dass der Frauenanteil in den industriellen Metallberufen auf Bundesebene von nahe 0% (1977) bis 1990 auf immerhin 3,8% und in den industriellen Elektroberufen auf 4,3% stieg[5]. Im Handwerk dagegen veränderte sich kaum etwas. Die Quote lag dort 1990 bei 1,6% in den Metall- und 1,5% in den Elektroberufen und hat sich bis heute nicht wesentlich erhöht. In Berlin und Brandenburg ist die Zahl der Frauen in diesen Berufen heute niedriger als vor 20 Jahren.

**Frauenanteile in Metall- und Elektroberufen** (Ausbildungsanfängerinnen in % 2009)




*Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2010 sowie Berufsbildungsstatistik des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg.*
*Einbezogen wurden alle Berufe mit einer Ausbildungsdauer von mindestens drei Jahren, die 1977 in Westdeutschland einen Frauenanteil von maximal 5% hatten, außer den Behindertenberufen nach § 66 BBiG und § 42m HwO. Einige wenige Berufe haben die Quote von 5% heute minimal überschritten. Einzig der Beruf der Mikrotechnologin (vormals Industrieelektronikerin – Produktionstechnik) liegt heute bei 28% (43 von 152 Ausbildungsanfänger/innen bundesweit).*

5 Zur Berechnung vgl. die Anmerkung zur Grafik.

In der DDR bestand eine Pflicht zur Ausbildung von Frauen in derartigen Berufen. Dennoch war die Zahl der weiblichen Lehrlinge in Männerberufen seit Mitte der 1970er Jahre deutlich zurückgegangen (Zentralinstitut, 1989, S. 22). Es sei „unübersehbar, dass eine Reihe von Betrieben und Kombinaten versucht, den Anteil weiblicher Aufnahmen zu reduzieren und dafür Jungen einzustellen", schrieb das Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR in einer Studie im Oktober 1989 (Zentralinstitut, 1989, S. 17). In den Metallberufen betrug der Frauenanteil 1989 6,1% und in den Elektroberufen 10,0% (berechnet nach: Staatliche Zentralverwaltung 1989)[6].

Nach der Wende entfiel diese ungeliebte Pflicht. In Berlin ist der Anteil von Frauen in den Metallberufen heute sogar deutlich niedriger als auf Bundesebene und auch niedriger als vor zwei Jahrzehnten: 1990 waren von allen Metall-Auszubildenden in Berlin-West 3,6% (207) weiblich[7]; von den neu Eingestellten 2009 sind es in Gesamt-Berlin nur noch 2,2% (33). In den Elektroberufen übertrifft der Frauenanteil in Berlin zwar den auf Bundesebene, dennoch gilt hier Ähnliches: 1990 wurden in Berlin-West 144 Frauen in Elektroberufen ausgebildet; ihr Anteil betrug 3,5%. Heute beträgt der Anteil an den Neueinstellungen in Gesamt-Berlin zwar 5,3%, die absolute Zahl – 44 Frauen – ist aber nicht höher als ehedem in Berlin-West. In Brandenburg sieht die Lage nicht besser aus. Insgesamt liegen die Frauenanteile dort knapp unter dem Bundesniveau. 2009 wurden 56 Frauen in Metall- und 26 in Elektroberufen eingestellt. Gegenüber der Situation in der DDR hat sich der Frauenanteil halbiert.

### Abstinenz der Bundespolitik

Zeitgleich mit dem Zusammenbruch der DDR verabschiedete sich die Bundespolitik vom Vorhaben der Erschließung gewerblich-technischer Facharbeiterberufe für Frauen und verursachte damit einen Stillstand[8]. Der 2001 eingeführte Girls' Day thematisiert zwar erneut das Anliegen, eine eintätige Veranstaltung dürfte jedoch wirkungslos bleiben, wenn sie nicht durch die Vermittlung berufskundlicher Informationen vor- und nachbereitet wird. Gefragt ist insbesondere die Berufsberatung der BA, die auch für die Berufsaufklärung innerhalb des schulischen Unterrichts zuständig ist (Rahmenvereinbarung 2004). Die Berufsberatung aber hat schon in den 1990er Jahren sukzessive immer weniger versucht, Frauen in Männerberufe zu vermitteln. Gleichzeitig beklagten sich Betriebe, dass sich keine Frauen bewarben (Ostendorf, 2005, S. 222 ff. u. S. 248 ff.). Die Aufgabe der Berufsberatung ist es, sicherzustellen, „dass Einzelpersonen ihre Berufs- und Laufbahnentscheidungen auf einer fundierten Grundlage treffen können und dass sie bei der Entwicklung der Fähigkeit, ihren Bildungs- und Berufswerdegang effizient selbst in die Hand zu nehmen, unterstützt werden" (Rat der EU, 2004). Durch die zwischenzeitliche Organisationsreform der BA ist die originäre Aufgabe – die Befähigung von Jugendlichen und Erwachsenen zur Entscheidungsfindung – deutlich ins Hintertreffen geraten. Die BA orientiert sich heute kaum noch an volkswirtschaftlichen und sozialpolitischen Zielen, sondern im Mittelpunkt steht die Effektivität der Maßnahmen für den „Betrieb BA" (Hielscher, 2007; Bender et al., 2006). Im Zuge dieses Richtungswechsels wurde – entgegen dem Vorschlag der Hartz-Kommission – die ehedem selbstständige Abteilung „Berufsberatung" in die Arbeitsvermittlung eingeglie-

6 Nicht berücksichtigt wurden u. a. die Berufe „Facharbeiter für Qualitätskontrolle" und „Facharbeiter Elektronische Bauelemente", in denen viele Frauen ausgebildet wurden. Die Ausbildungsinhalte entsprachen einer westdeutschen Anlernausbildung zur Montiererin oder Löterin. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben einige weitere Berufe, die in der westdeutschen Systematik zu anderen Berufsbereichen zählen und meist auch in Westdeutschland von zahlreichen Frauen erlernt wurden. Einige entsprachen Berufen aus dem Bereich der Technischen Sonderfachkräfte und der DDR-Elektro-Beruf „Facharbeiter für Datenverarbeitung" dem westdeutschen Beruf „Kaufmann/frau für Datenverarbeitung".

7 Bis 1992 wies die amtliche Statistik nur Insgesamtzahlen über alle Ausbildungsjahre aus, seither wird auch die Zahl der der Neuverträge veröffentlicht.

8 Zur Geschichte der Aktivitäten und der Entwicklung der Mädchenanteile vgl. Ostendorf 2005, S. 114 ff. und 2009, S. 20 f.

dert. Nach den Auswirkungen befragt, sah die Bundesregierung keinen Handlungsbedarf und verwies darauf, dass die BA „eigenständig über ihre Organisation zu befinden" habe (Antwort 2007). Die Bundesregierung scheint nicht zu erkennen, dass Organisationsstrukturen Rahmenbedingungen setzen, die Handeln ermöglichen oder vereiteln. Kritik kommt auch vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung. Er forderte den Bund auf, „die Rolle der Berufsberatung und auch die entsprechend spezifische Funktion der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Arbeitsagenturen wieder zu stärken" (Stellungnahme 2009, S. 51). Voraussetzung einer Beratungspraxis, die den Bedürfnissen junger Frauen gerecht wird, wäre, den Erfolg auch BA-intern nicht mehr in betriebswirtschaftlicher Manier ausschließlich am Umsatz an Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern zu messen, sondern an der Qualität der Befähigung der Ratsuchenden zur eigenständigen Berufsentscheidung.

## Fazit

Gender Mainstreaming scheint in so manchen öffentlichen Verwaltungen noch nicht angekommen zu sein. Auch scheinen Kultus- und Arbeitsministerien sich nicht immer hinreichend abzustimmen, was dazu führt, dass Kultusbehörden Qualifikationsmöglichkeiten in Berufen schaffen, die der Arbeitsmarkt kaum nachfragt. Wie die Beispiele der schulischen Ausbildung von Groß- und Außenhandelskaufleuten in Berlin und Köchinnen und Köchen in Brandenburg zeigen, können etliche Ausbildungsstätten und Verwaltungen Eigeninteressen durchsetzen, die nicht unbedingt den Interessen Jugendlicher an einer zukunftsfähigen Ausbildung entsprechen. Junge Frauen zeigen sich in Befragungen immer wieder als hochgradig berufsorientiert und im Alter von 15–17 Jahren sogar als berufsorientierter als gleichaltrige Männer. In den folgenden Lebensjahren jedoch kühlt ihre „Euphorie" dann deutlich ab, die der jungen Männer jedoch nicht (Fritsche, 2000, S. 113 f.). Wenn schließlich nach einer familienbedingten Berufsunterbrechung der Wiedereinstieg auf der Tagesordnung steht, erweisen sich nicht etwa die privaten Lebensumstände als ausschlaggebend, „sondern die Erwerbsverläufe der Frauen differieren in Korrespondenz zum jeweiligen Erstberuf" (Krüger, 1998, 146). Frauen mit einer Ausbildung in einem Frauenberuf haben vielfach auch vorher schon außerhalb des erlernten Berufs als Angelernte arbeiten müssen. Bundes- und Landesregierungen und deren Verwaltungen nutzen ihre Möglichkeiten der Gegensteuerung bisher kaum. Übrigens besagen neuere Arbeitsmarktprognosen, dass die allergrößte Fachkräftelücke in den verarbeitenden und instandsetzenden Berufen besteht. Bis zum Jahr 2025 werden 1,5 Millionen Nachwuchskräfte fehlen (Kalinowski & Quinke, 2010, S. 119 f.). In diesen Berufssegmenten aber sind Frauen bislang wenig vertreten.

## Literatur


Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE „Zukunft der Bildungs- und Berufsberatung". Bundestagsdrucksache 16/4462 vom 1.3.2007.

Bender, Gerd et al. (2006): Organisatorischer Umbau der Bundesagentur für Arbeit. Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Arbeitspaket 2. Evaluationsbericht 2006 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). Berlin: www.bmas.de/portal/10412/evaluation__der__massnahmen__hartz__arbeitspaket__2g.html (29.10.2010).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: www.bibb.de (3.12.2010).

Diefenbach, Heike; Klein, Michael (2002): „Bringing Boys Back In". Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/2002, S. 938-958.

Feller, Gisela (2000): Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg zum Beruf? In: BWP 2/2000, S. 17-23.

Fritzsche, Yvonne (2000): Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Wertehimmel". In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000, Bd. 1. Opladen: Verlag Leske & Budrich, S. 93-156.

Hielscher, Volker (2007): Die Arbeitsverwaltung als Versicherungskonzern? In: Prokla 148, S. 351-368,

Kalinowski, Michael; Quinke, Hermann (2010): Projektion des Arbeitskräfteangebots bis 2025 nach Qualifikationsstufen und Berufsfeldern. In: Helmrich, Robert; Zirka, Gerd (Hrsg.): Beruf und Qualifikation der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 103-124.

Krüger, Helga (1998): Geschlechtersensible Chancenforschung. In: WSI Mitteilungen 2/1998, S. 143-152.

Ostendorf, Helga (2005): Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Ostendorf, Helga (2009): Institutionalisierte Sackgassen für Mädchen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2009, S. 17-25: http://www.bpb.de/publikationen/BKRM30,0,0,Aus_Politik_und_Zeitgeschichte.html (29.10.2010).

Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit (2004).

Rat der Europäischen Union (2004): Entschließung Nr. 9286. Ausbau der Politiken, Systeme und Praktikum auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa.

Staatliche Zentralverwaltung für Statistik: Aufnahme von Schulabgängern in die Berufsausbildung. Berichtsjahr 1989 (hektographiertes Manuskript).

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden, fortlaufende Jahrgänge.

Stellungnahme des Hauptausschusses des BIBB zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 2009. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2009. Bonn, S. 50-52: www.bmbf.de/publikationen/index.php#pub (29.10.2010).

Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR (1989): Zur beruflichen Orientierung der Mädchen und Frauen unter den Bedingungen der umfassenden Intensivierung unter besonderer Berücksichtigung der Facharbeiterberufe. Berlin (hektographiertes Manuskript).

Ulf Preuss-Lausitz

# Schritte zur Inklusion

*Gastbeitrag zu Kapitel D*

## Vorschläge zur landesweiten Umsetzung in Berlin und Brandenburg

Die Übernahme der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) wurde Ende 2008 von Bundestag und Bundesrat (einstimmig) beschlossen und ist seit März 2009 auch in Deutschland in Kraft. Das Deutsche Institut für Menschenrechte ist mit der Kontrolle der Umsetzung („Monitoring") beauftragt.

In Art. 24 verlangt die UN-BRK ein „inclusive education system at all levels". „Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education". So sollen Diskriminierung und Chancenungleichheit für Menschen mit Behinderungen vermieden werden. Die UN-BRK argumentiert menschenrechtlich, formuliert also erstmals Individualrechte für Behinderte. Die European Agency for Development in Special Needs Education (european-agency.org 2009) hat Indikatoren vorgelegt, die zur kriteriengleichen Realisierung in Europa dienen sollen.

„Inclusive education" ist in der offiziellen deutschsprachigen Übersetzung mit „integrative Erziehung" übersetzt worden. Inzwischen spricht jedoch auch die KMK von „inklusiver Bildung" (KMK, 2010a, 3). Was darunter – im Unterschied zu Integration – verstanden wird, ist jedoch in den Bundesländern und bei Verbänden höchst unterschiedlich. Daher ist es notwendig, Position zu beziehen: Es kann nicht darum gehen, Förderschulen[1] zu „inklusiven" Förder- und Beratungszentren umzuetikettieren, den behinderungshomogenen Unterricht (und die Aussonderung) jedoch bestehen zu lassen. Vielmehr geht es darum, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf von Anfang an im gemeinsamen Unterricht (GU) mit den Kindern ihres Umfeldes gemeinsam lernen und ihre je individuell unterschiedliche, aber zureichende Unterstützung erhalten („effective individualized support, consistent with the goal of full inclusion", Art 24 UN-BRK).

Die Länder Berlin und Brandenburg haben sich schon seit Jahrzehnten auf den Weg gemacht, Kinder mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN)[2] in das allgemeine Schulwesen zu integrieren und sie dort zusätzlich zu fördern.

1 Im Folgenden wird einheitlich der Begriff Förderschule verwendet. Er ist synonym mit Sonderschule. In Berlin gilt noch der Begriff der Sonderschule. In der KMK-Statistik wird der Begriff Förderschule verwandt. In Brandenburg wird die vormalige Hilfsschule der DDR (Berlin: Schule für Lernbehinderte) als *Allg.* Förderschule bezeichnet. In anderen Bundesländern werden Begriffe wie Sonderschule, Förderschule oder Sonderpädagogisches Kompetenzzentrum verwendet.

2 Als Abkürzung wird hier der in Europa übliche Begriff SEN (special educational needs) verwendet.

Derzeit sind in Berlin rd. 39% (45% in der Grundschule, 30% in der Sekundarstufe) integriert. Brandenburg hat mit rd. 37% die für neue Bundesländer höchste Integrationsquote[3].

In beiden Ländern wird jedoch bislang das gesamte Förderschulsystem mit seinen Unter-Schulformen aufrechterhalten. Vor allem außerhalb des „Speckgürtels" um Berlin führt dies unter demographischen Perspektiven künftig zu noch längeren – und teureren – Fahrten zu einzelnen Förderschulen, mit negativen Folgen für das Familienleben und die Sozialkontakte der Kinder und nicht zuletzt mit erheblichen steigenden Kosten für die Beförderung und die Schulträger, die die Betriebskosten kleiner Standorte finanzieren müssen, ohne dass eine erkennbar bessere Förderung als in den allgemeinen Schulen nachweisbar wäre.

In beiden Ländern ist die Zunahme des GU nicht mit einem erheblichen Abbau des Förderschulbereichs verbunden. Vielmehr steigt in beiden Ländern die Förderschulbesuchsquote in den letzten 10 Jahren deutlich und liegt 2008 in Berlin bei 4,4%, in Brandenburg bei 5,4% aller Schüler der Klassen 1 bis 10 (KMK, 2010b, S. 39). Damit steigt auch die gesamte Förderquote (2008 Berlin 7,1%; Brandenburg 8,5%). Dieser Anstieg ist weder einer zunehmenden Zahl von Behinderungen noch anderen „objektiven" Ursachen geschuldet. Vielmehr werden einerseits vermehrt Kinder etikettiert, um so zusätzliche Ressourcen in den allgemeinen Schulen zu bekommen, gleichzeitig alle vorhandenen Förderschulplätze gefüllt – im Eigeninteresse der allgemeinen wie der Förderschulen. Der Vergleich der einzelnen Anteile von Förderschwerpunkten (Behinderungen) über alle Bundesländer (KMK, 2010b) belegt, dass es weder in den „weichen" noch in den „harten" Förderschwerpunkten bzw. Behinderungsarten Objektivität gibt, sondern Entscheidungen stark von außerindividuellen Faktoren beeinflusst werden. Die Unterschiede variieren bis zum Siebenfachen (Preuss-Lausitz, 2010).

Das doppelte System – gemeinsamer Unterricht und zugleich Aufrechterhaltung des Förderschulsystems – ist zudem teuer. Die damit verbundenen zusätzlichen Kosten hat das Land Berlin zu Lasten der Integration bislang so „gelöst", dass es die Sonderpädagogik-Stellen in der Integration seit 2004 „gedeckelt" hat. Im Jahr 2000 wurden 5.120 SEN-Schüler im gemeinsamen Unterricht durch 1.202 Stellen Sonderpädagogik gefördert. Im Jahr 2010 stehen für 8.332 SEN-Kinder 1.284 Stellen zur Verfügung – ein Rückgang der Förderung pro „Förderkind" um ein Drittel (Dübbers, 2010). Die Ausstattung in den parallelen Förderschulklassen blieb gleich. Es ist verständlich, wenn manche Eltern die Ausstattungsverschlechterung als Zumutung empfinden und ihr Kind ins üppig versorgte Sondersystem geben. Nötig ist daher ein gemeinsamer Personaletat für sonderpädagogische Förderung, die nach dem System der kommunizierenden Röhren funktioniert: Steigt der Bedarf im gemeinsamen Unterricht, wird er im Förderschulsystem entsprechend verringert.

Ein Argument für den Ausbau inklusiver Bildung sind die Ergebnisdaten aus den Förderschulen: Wer einmal dort landet, kommt kaum zurück ins allgemeine Schulwesen, obgleich viel von „Subsidarität des Förderschulwesens" geredet wird: Die Rückwandererquote liegt in beiden Ländern unter 3% (NBB, 2006, S. 241). Und die Abschlüsse sind, extrem in Brandenburg, erschütternd schlecht: In Berlin erhalten 2008 von allen Förderschülern 60,8% keinen Hauptschulabschluss, in Brandenburg 94,7% (MSA/HSR: Berlin 6,6%, Brandenburg 2,3%; vgl. KMK, 2010b, S. 45 ff.). Mit anderen Worten: Die vielgerühmte Qualität der Förderschulen, von der behauptet wird, sie müsse bei Inklusion „gesichert" werden, führt jedenfalls nicht zureichend zu perspektivischen Abschlüssen. Vielmehr ist die seit PISA unstrittige Aussage hier besonders relevant, dass es sich hier um kognitiv und sozial ungünstige Lernmilieus handelt. Die Arbeit der Sonderpädagogen kommt für SEN-Kinder im gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schulen besser zur Wirkung (u. a. Tent, 1990; Bless, 1995; Hildeschmidt & Sander, 1996; Wocken, 2007) – sie hat darüber hinaus Transfereffekte für die Individualisierung und die Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler.

3 Berechnet auf der Grundlage von KMK 2010b.

In diesem Kontext muss die UN-Konvention umgesetzt werden, d. h. sie soll die Mängel des Sondersystems überwinden und ist damit anschlussfähig an die Bemühungen, zur Qualitätssteigerung des gesamten Bildungssystems beizutragen. Es ist erfreulich, dass die Deutsche Unesco-Kommission einen Expertenkreis „Inklusive Bildung" einberufen hat, um die Realisierung in den Bundesländern zu begleiten, und Verbände wie der Sozialverband Deutschland, der Deutsche Behindertenrat, der Bundesverband Lebenshilfe und Teile der evangelischen und katholischen Kirche eine umgehende und generelle inklusive Bildung von Anfang an fordern. Die dafür erforderliche Ausstattung muss bereit gestellt werden.

Zur Umsetzung der UN-BRK sind konkrete Aktionspläne nötig, deren Handlungsebenen sich gleichzeitig auf mehreren Ebenen bewegen sollten: auf schulrechtlicher, diagnostischer, beratend-partizipatorischer, unterrichtlicher, innerschulischer, sozialräumlicher, planerischer, schulgesetzlicher, qualifikatorischer und nicht zuletzt auf medialer, werbender Ebene. Die Zeitperspektive sollte das Jahr 2020 nicht überschreiten. Im Folgenden werden für solche Aktionspläne in Berlin und Brandenburg einige Vorschläge gemacht. Sie können angesichts des Platzrahmens nur ausgewählt und thesenartig sein.

*Rechtssicherheit.* In beiden Ländern ist im Schulgesetz der „Vorrang" des GU verankert. Dennoch gibt es noch die Möglichkeit, dass die Schulaufsicht gegen den Willen der Erziehungsberechtigten ein Kind in die Sonderschule überweist, nicht zuletzt aus finanziellen Gründen. Dieser Vorbehalt widerspricht dem (Menschen)Recht des Kindes auf Inklusion. Die Schulgesetze müssen entsprechend geändert werden.

*Partizipation und Beratung.* Die UN-Konvention drückt den Wandel eines eher fürsorgerischen Denkens zu einer menschenrechtlichen Argumentation aus (von charity zu human rights). Partizipation der Menschen mit Behinderung bzw. ihrer Erziehungsberechtigten ist daher auch in der Umsetzung, auch bei der Erstellung von Aktionsplänen, zu beachten. Zu beachten ist aber auch, dass viele Familien von Kindern mit Förderbedarf sozial besonders belastet, oft zugleich bildungsfern sind. Verstärkte Partizipation muss also auch reflektieren, wie die Teilnahme sozial gesichert wird. Damit hängt zusammen, wer bei Förder- und Schulentscheidungen berät. Die bisherige Politik, den Förderschulen nicht nur die (Feststellungs-)Diagnostik, sondern auch die Beratung über GU oder Förderschule zuzuordnen, während diese Förderschulen zugleich ein Interesse haben (müssen), ihre eigenen Klassen zu „füllen", ist unakzeptabel. Der Verdacht einer interessengeleiteten Beratung kann gar nicht ausgeräumt werden – es sei denn, diese Einrichtungen führen keinen eigenen Unterricht durch. Beratung sollte daher einer unabhängigen Instanz zugeordnet werden. Sie sollte außerdem „niedrigschwellig", multiprofessionell und besonders in Berlin interkulturell kompetent angelegt sein, etwa anlog den Bürgerbüros. Bei dieser Förderberatung geht es ja häufig nicht nur um den Ort des Lernens, sondern auch um die Art und Kombination von Hilfen für Unterricht, Familie und Freizeit (Sozialhilfe, Jugendhilfe, schulische Hilfe).

*Feststellungsdiagnostik.* Wenn die Feststellung von Förderbedarf sowohl innerhalb der Förderschwerpunkte als auch zwischen Städten, Kreisen und Bundesländern so extrem schwankt, sollte darauf zugunsten eines anderen Ressourcensicherungssystems verzichtet werden. Das wird auch von der European Agency (schon 1999!) empfohlen. Von Klemm & Preuss-Lausitz (2008) wird vorgeschlagen, als Bezug für die Förderschwerpunkte Lernen, Verhalten (emotionale und soziale Entwicklung) und Sprache nicht mehr die individuelle Förderfeststellung, sondern eine (pragmatisch definierte) Quote der allgemeinen Schülerzahl einer Schule, eines Kreises / Bezirks und eines Bundeslandes zu wählen. Konkret werden für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung / Verhalten und Sprache (LES) rd. 4-5%, für die übrigen Förderschwerpunkte 2% veranschlagt (und mit einem Stundenfaktor pro Förderkind multizipiert). Variiert werden sollten diese Quoten pro Schule nach sozialen Einzugsgebieten (was die Schulleitungen zusammen mit der Schulaufsicht aushandeln können). In Berlin könnte dies der Anteil an Kindern sein, die von der Zuzahlung zu den Lernmitteln befreit sind. Die Sonderpädagogenstellen für die Bereiche LES sollten dauerhaft den allgemeinen Schulen zugeordnet werden, um sie in die Einzelschulentwicklung einzu-

binden und ihren generellen Transfereffekt für individuelle Förderung in der Schule zu stärken.

*Unterrichtliche Qualität.* GU verlangt einen auf die individuellen Entwicklungen, Problemlagen und Stärken aller Kinder bezogenen „guten" Unterricht. Daher ist eine verbindliche, prozessorientierte Fortbildung aller im GU unterrichtenden Lehrkräfte erforderlich, die sich auf Unterricht in heterogenen Klassen, auf Diagnostik, Feedbackkultur, Kooperation, Beratung, Verhaltensmodifikation und Tiefenpsychologie und nicht zuletzt auf die Grundlagen der Sozial- und Jugendhilfe beziehen sollte. Entsprechende Module sind auch in die erste und zweite Phase der Lehrerbildung einzubauen.

Innerschulische Stützsysteme. Inklusion als Normalität einer Schule braucht zugleich eine räumliche und organisatorische Verankerung. Dafür sollten zwei bis drei Räume pro Schule für ein Zentrum unterstützender Pädagogik (ZuP), in dem die inklusiv arbeitenden Sonderpädagogen/innen, Sozialarbeiter/innen und Erzieher/innen des Ganztagsbereichs, die zusätzliche Sprachförderung und ggf. die Begabtenförderung ihre „Heimat" haben. Dort können sie dann ihre Beratung durchführen, die Schulstation organisieren und als Außenkontaktstelle zu anderen Hilfeeinrichtungen wirken. Die ZuP-Mitglieder sollten in der Steuerungsgruppe der Schule, sofern vorhanden, vertreten sein und nicht zuletzt in einer gemeinsamen Fachkonferenz die Förderentwicklung begleiten. Bremen realisiert solche ZuP – auf der Grundlage des Gutachtens von Klemm & Preuss-Lausitz, 2008 – ab Schuljahr 2010/11 aufbauend in allen Schulen. (In Brandenburg könnten mehrere kleine ländliche Grundschulen ein gemeinsames ZuP führen.)

*Vernetzung mit anderen Schulen und außerschulischen Hilfesystemen.* Inklusive Bildung kann heute – im Unterschied zur bisher überwiegenden Integrationsweise – nur sozialräumlich und mit den regionalen weiteren Hilfesystemen, vor allem der Jugendhilfe, des Sozialamts, der Kinder- und Jugendarbeit vor Ort gedacht und entwickelt werden. Für Brandenburg könnten die Landkreise (bzw. kreisfreien Städte), für Berlin die Bezirke solche Einheiten sein. Zu prüfen wäre dabei, ob wie in Hamburg und neu in Bremen für verhaltensschwierige Jugendliche anstelle von Klassen und Schulen der Erziehungshilfe multiprofessionelle Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (Rebus) aufgebaut werden. Hamburg hat damit gute Erfahrungen gemacht (Köbberling & Reichert, 2004).

*Planung und Öffentlichkeitsarbeit.* Inklusions-Aktionspläne brauchen einerseits konkrete zeitliche und quantifizierte Festlegungen. Bremen hat einen entsprechenden Plan bis 2018 beschlossen, parteiübergreifend abgesichert und dafür zugleich eine breite Öffentlichkeitskampagne entwickelt. Berlin und Brandenburg könnten dieses Konzept für ihre jeweiligen Verhältnisse adaptieren. Andererseits ist es trotz langjähriger Erfahrungen mit gemeinsamer Erziehung nötig, dass die politisch Verantwortlichen auf öffentlich gestellte Fragen, auf Befürchtungen und Hoffnungen und auf unterschiedliche Interessen, die der Inklusion entgegenstehen, offensiv antworten, also sich dem öffentlichen Diskurs fachkompetent und zugleich werbend stellen.

Damit in beiden Ländern inklusive Bildung nicht nur verbal beteuert, ansonsten aber ein ineffektives und ungerechtes Doppelsystem aufrecht erhalten wird.

## Literatur


Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. KMK/BMF Bielefeld 2006.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. KMK/BMF Bielefeld 2010.

Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Bern, Stuttgart Wien, 1995.

Dübbers, S. (2010): Inklusion muss finanziert werden. In: Berliner Lehrerzeitung, H. 7-8, 13.

European Agency for Development in Special Needs Education (2009): Entwicklung eines Satzes von Indikatoren für die inklusive Bildung in Europa. Middelfart. Auch unter: www.european-agency.org.

European Agency for Development in Special Needs Education (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Middelfart.

Hildeschmidt, A. / Sander A.: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim und Basel 1996, 115-134.

Klemm, K. / Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zur sonderpädagogischen Förderung in der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin. Auch : www.gemeinsam-laenger-lernen.de.

Köbberling, A. / Reichert, G. (2004): Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in der Arbeit mit schwierigen Kindern. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel 2004, 167-178.

KMK 2010a: Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Beschluss der KMK vom 18. 11. 2010. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/20110_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf.

KMK 2010b: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999-2008. Statistische Veröffentlichung Nr. 189, März (Berlin) 2010.

Preuss-Lausitz, U. (2010): Separation oder Inklusion. Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In: Bos, W. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Schulentwicklung 16. Weinheim und München, 155-181.

Tent, L.: Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (42) 1991, 289-320.

Wocken, H.: Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung". In: Demmer-Dieckman, I. / Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn 2007, 35-60.