

# **Das Menschenrecht auf Bildung und Ausbildung**

nach dem UNO-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen  
(BGBl 2008, Teil II Nr. 35, 31.12.2008)

## **Thesen von Prof. Dr. Arnulf Bojanowski**

### **Artikel 24 Bildung**

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als

Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;

b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am

besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

## Artikel 26 Habilitation und Rehabilitation

(1) Die Vertragsstaaten treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, einschließlich durch die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen, um Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren. Zu diesem Zweck organisieren, stärken und erweitern die Vertragsstaaten umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und -programme, insbesondere auf dem Gebiet der Gesundheit, der Beschäftigung, der Bildung und der Sozialdienste, und zwar so, dass diese Leistungen und Programme

a) im frühestmöglichen Stadium einsetzen und auf einer multidisziplinären Bewertung der individuellen Bedürfnisse und Stärken beruhen;

b) die Einbeziehung in die Gemeinschaft und die Gesellschaft in allen ihren Aspekten sowie die Teilhabe daran unterstützen, freiwillig sind und Menschen mit Behinderungen so gemeindenah wie möglich zur Verfügung stehen, auch in ländlichen Gebieten.

(2) Die Vertragsstaaten fördern die Entwicklung der Aus- und Fortbildung für Fachkräfte und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Habilitations- und Rehabilitationsdiensten.

(3) Die Vertragsstaaten fördern die Verfügbarkeit, die Kenntnis und die Verwendung unterstützender Geräte und Technologien, die für Menschen mit Behinderungen bestimmt sind, für die Zwecke der Habilitation und Rehabilitation.

[s. auch Artikel 27 Abs. 1 Buchst. d: Menschen mit Behinderungen wirksamen Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen Beratungsprogrammen, Stellenvermittlung sowie Berufsausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen ...]

### Anmerkung

Die Begriffe „Rehabilitation“, mehr noch „Habilitation“ sind aus dem umgangssprachlichen Gebrauch weitgehend verschwunden und deshalb wenig verständlich.

Unter Habilitation im pädagogischen Sinne wird verstanden, dass durch individuell angemessene, planmäßige und bewusste Leistungen einerseits und die Befähigung zur Selbsthilfe andererseits die vorhandenen Anlagen, Fähigkeiten, Interessen und Neigungen eines Menschen gefördert werden. Das betrifft nicht nur die körperliche, psychische, medizinische oder berufliche Seite des Lebens, sondern auch die soziale.

Rehabilitation wird oft mit „Eingliederung“ oder „Wiedereingliederung“ übersetzt. Darunter ist der Prozess zu verstehen, durch den die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen bei einem Menschen wieder hergestellt werden, die im Verlauf des Lebens mit Behinderungen verdrängt worden sind. Rehabilitation beansprucht, den früheren Zustand des Menschen weitgehend wieder herzustellen. Das gilt auch für seine soziale Wiedereingliederung.

(Lehnwörter aus dem Lateinischen: *habilis*, lat.: geschickt, tauglich; *habilitas*, lat.: geschickte Anlagen; *Habilitation*: Nachweis einer Befähigung; *habilitare*, fähig machen [zu lat. *habilis*, Adj.], fähig, tüchtig [zu lat. *habere*, haben, beherrschen].)

# Thesen zur 1. NGK 2010

von Prof. Dr. Arnulf Bojanowski

## Kurzfassung

**These 1:** Mit dem Artikel 24 Bildung greift das UNO-Übereinkommen einen wichtigen Strom bildungswissenschaftlichen Denkens und Handelns auf, der auch für die Werkstätten Konsequenzen hat.

**These 2:** Um Bildung bei Menschen mit Behinderungen wirksam werden zu lassen, bedarf es allererst der „angemessenen Vorkehrungen“ (Art. 24 Abs. 2 Buchst. c UNO-Ü).

**These 3:** Neben Bildung gehört Berufsbildung als strukturierte Vorbereitung auf das Erwerbsleben zu den elementaren Menschenrechten.

**These 4:** Die Entwicklung einer auf die Behinderung und Benachteiligung bezogene berufliche Förderpädagogik bietet gute Chancen, um ein werkstattadäquates Instrument zur sozialen und beruflichen Einbeziehung zu gewinnen.

**These 5:** Berufsbildung und Förderpädagogik erfordern eine wissenschaftlich überzeugende und bildungspolitisch verantwortbare Gesamtkonzeption für die berufliche Eingliederung aller behinderten und benachteiligten Menschen.

**These 6:** Berufsbildung und berufliche Förderpädagogik verlangen eine hohe Professionalität des Fachpersonals und ein entsprechendes Leitbild in den Werkstätten.

**These 7:** Die Verbindung von Arbeit und Bildung als didaktisches Leitprinzip sollte in den Werkstätten im Anschluss an die Produktionsschulidee weiterentwickelt werden.

## Ausführliche Begründung

**These 1: Mit dem Artikel 24 Bildung greift das UNO-Übereinkommen einen wichtigen Strom bildungswissenschaftlichen Denkens und Handelns auf, der auch für die Werkstätten Konsequenzen hat.**

Spätestens seit der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts, aber ebenso ange-regt durch pädagogische Impulse des 18. und 19. Jahrhunderts etwa durch Herbart, Hum-boldt, Schleiermacher, Pestalozzi oder Diesterweg, tendiert die Pädagogik zu einem Ver-ständnis von Bildung, das auf die Entfaltung des Subjekts, auf seine Autonomie und Gestal-tungsfreiheit setzt (Blankertz 1982). Diese Bilder eines „modernen“ selbstreflexiven, autonomen und mündigen Bürgers in einer demokratisch verfassten Zivilgesellschaft bildet aber bis heute ein „uneingelöstes Versprechen“ (Herwig Blankertz), ist es doch – zumal in Deutschland – bis heute nicht gelungen, angemessene bildungs- und schulsystemische Strukturen zu ent-wickeln, die diesen Postulaten auch nur annähernd gerecht würden. In der Diskrepanz von pä-dagogischen Entwicklungsvorstellungen und institutionellen Halblösungen erscheint unser Bil-dungswesen als Ganzes – z. B. in seiner sozialen Selektivität, seiner didaktischen Unzuläng-lichkeit oder seiner unglücklich gesteuerten Auswahl des Lehrpersonals – im Lichte der UNO-Empfehlungen höchst unzulänglich. Hinzu kommen die bekannten Probleme des bundesdeut-schen Föderalismus, der alle Bemühungen um ein gesamtstaatliches und differenziertes Bil-dungswesen konterkariert.

Besonders unbeweglich war das deutsche Schul- und Bildungswesen im Hinblick auf die Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen. Auch wenn sich eine breit verankerte Gesetzgebung, ein höchst differenziertes Sonder- | Förderschulwesen und eine elaborierte erziehungswissenschaftliche Subdisziplin etabliert haben, so bleibt doch prinzipiell die „Welt der Behinderten“ eine eigene Welt, eine Welt, die ausgeschlossen ist vom Erleben des Normalbürgers. Artikel 24 fordert nun fundamental das Recht behinderter Menschen auf Bildung ein: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung“ (Artikel 24 Abs. 1 UNO-Ü). Schon hier wird deutlich, was in Deutschland passieren müsste, um den folgenden Forderungen – „ohne Diskriminierung“ – zu entsprechen: ein Umbau aller Bedingungen, angefangen von den Zuweisungsprozeduren in die Sonder- | Förderschule bis hin zu Umgestaltungen von biographischen Lernprozessen behinderter Menschen. Ehrlicherweise ist aber festzuhalten, dass es der (bundes-)deutschen Erziehungs- | Bildungswissenschaft am Ausgang des 20. Jahrhunderts nicht gelungen ist, wirkliche Reformimpulse zu setzen. Alle Rückschläge seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts zeigen die Ohnmacht der Pädagogik angesichts einer auf Elitenbildung und Selektivität setzenden Politik (Friedeburg 1989).

Eingezwängt zwischen Vorstellungen moderner Subjektbildung einerseits und bildungspolitischen Imperativen andererseits erscheint Artikel 24 des UNO-Übereinkommens als neue pädagogische Perspektive. Der Artikel bietet erstens eine neue Charta zur Gestaltung des deutschen Schulwesens, das ein integratives | inklusives sein muss. Zweitens werden Fingerzeige zur Ausgestaltung gegeben; nicht geht es um Gleichmacherei, sondern darum, Sondereinrichtungen abzuschaffen und im Schulwesen Heterogenität zu erlauben, die dann in (unterrichtlicher) Differenzierung und Individualisierung bearbeitet werden muss („die notwendige Unterstützung“ zu leisten, um eine „erfolgreiche Bildung zu erleichtern“; Art. 24 Abs. 2 Buchst. d UNO-Ü).

Zweifellos sind damit auch die Werkstätten gemeint, die sich gewissermaßen im Gesamt der naturwüchsigen Arbeitsteilung der Moderne „eingrichtet“ haben. Sie verkörpern keinen genuine Bildungsauftrag, sondern folgen quasi einem „Erwerbswirtschaftsmodell“ (Detlef Springmann). Nehmen die Werkstätten die Ausgangsforderung des Artikels 24 ernst, so müssten sie sich als eine pädagogische Einrichtung reflektieren, in der reale Bildungsprozesse im Kontext von Arbeit ermöglicht werden. Hier wäre zu reflektieren, ob es nicht breiter angelegte Kooperationen nebst Wechselwirkungen zwischen den Werkstätten, dem Schulwesen und dem Erwerbsarbeitsmarkt bedürfte.

*Fragen an die Arbeitsgruppen:*

1. Gibt es in Ihrer Einrichtung einen Diskurs, ein Gespräch über Ungleichheiten im deutschen Bildungswesen?
2. Wenn Sie an „Bildung“ denken, denken Sie eher an eine Entwicklungsmöglichkeit des Subjekts oder eher an die Ergebnisse von Bildungsprozessen, das Zertifikat, die Berechtigung?
3. Können Sie sich vorstellen in Ihrer Einrichtung eine Debatte zu starten, in der das Recht auf Bildung – verstanden als Wahrnehmung von Angeboten zur subjektiven Weiterentwicklung – als Aufgabe und Gebot der Werkstätten verankert wird?
4. Sehen Sie die Möglichkeiten, sich Ihre Werkstatt als eine pädagogische Institution vorzustellen, in der das Modell einer betriebswirtschaftlichen Einrichtung zurückgedrängt würde und die Entfaltungsmöglichkeiten der Werkstattmitarbeiter in den Vordergrund rücken?

#### **These 2: Um Bildung bei Menschen mit Behinderungen wirksam werden zu lassen, bedarf es allererst der „angemessenen Vorkehrungen“ (Art. 24 Abs. 2 Buchst. c UNO-Ü).**

Bildung wird im Artikel 24 des UNO-Übereinkommens nicht weiter definiert, sondern durch von zu erfüllenden Bedingungen präzisiert, was durchaus der Diskurslage der Erziehungswissenschaft entspricht, die keinen einheitlichen Bildungsbegriff unterlegt. Über alle Kontroversen hinweg kann in erster Annäherung unter Bildung verstanden werden: die Vorgänge und Konsequenzen der ganz persönlichen Aneignung und Verarbeitung von Informationen (Wissen, Normen, Verhalten). Wenn wir heute von Kompetenzentwicklung sprechen, dann beziehen wir uns auf selbständiges Denken, selbstverantwortliches Handeln und Selbstverstehen als Folgen gelungener Bildung. Zudem gilt, dass sich Bildung von Ausbildung oder Berufsausbildung dadurch unterscheidet, dass sie nicht auf ein direktes wirtschaftliches Ergebnis ausgerichtet ist, kein ökonomisch unmittelbar verwertbares Ziel verfolgt. Pädagogik ist sich weitgehend einig, dass drei entscheidende Bildungsziele erreicht werden sollen: die Befähigung zur Selbstständigkeit, die Befähigung zur Mitwirkung und Mitentscheidung und die Befähigung zur Selbsterkenntnis über die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft.

Das UNO-Übereinkommen legt nun keine Bildungstheorie im angedeuteten Verständnis vor. Weder benennt es eine „materiale“ Bildungstheorie (es legt also keine Inhalte, keinen Kanon fest) noch kennt es eine „formale“ Bildungstheorie (es definiert keine allgemein zu erreichenden Kompetenzen). Artikel 24 zielt vielmehr auf die Sicherstellung von Bedingungen der Realisierung von Bildungsprozessen und dies in nachdrücklicher und fast ultimativer Weise. Das elegante Umschiffen klassischer pädagogischer Problemdebatten und das Insistieren auf die Bedingungen ist insofern ein Glücksfall, als hier die Impulse für einen Aufbruch zum Umbruch gleichsam von außen kommen. Zwar beklagt Pädagogik nur zu oft die „Verrechtlichung“ von Bildungsprozessen oder die Eingriffe des politischen Systems mit den damit einhergehenden Einengungen des pädagogischen Handlungsspielraums. Aber umgekehrt bietet die normsetzende Kraft des UNO-Übereinkommens eine Chance: Was in Deutschland nicht gelingt, eine Rahmengesetzgebung für ein gesamtstaatliches Bildungssystem zu schaffen, das wird nun – ironischerweise – über den UNO-Umweg eingeleitet. Man erinnere sich: Das UNO-Übereinkommen wurde im Bundestag verabschiedet und hat damit den Status geltenden Rechts! Nunmehr sind die Länderparlamente gefordert, zur Umsetzung Leistungsgesetze zu erlassen, die diese Rahmenregelung mit Leben erfüllen. Die damit implizierte Forderung, Menschen mit Behinderungen zu einer „wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft“ zu befähigen (Art. 24 Abs. 1 Buchst. c UNO-Ü) zielt natürlich auch auf das herkömmliche Sonder- | Förderschulwesen, deren Vertreter, wie man den Tagesdebatten entnehmen kann, manchmal gar nicht so glücklich sind ob des Verlustes ihrer Sonderstellung. Und die Forderung nach Integration (besser: „inclusion“ des englischen Originaltextes) stellt auch und gerade die wissenschaftliche Sonderpädagogik mit ihren Spezialisierungen und ihrer Ausrichtung auf die spezielle Schule vor ungeahnte Schwierigkeiten, als sie sich im Gesamt der Allgemeinen Pädagogik neu formieren muss.

Auch die Werkstätten haben solche Impulse von außen nötig. Die UNO-Vorgaben sind auch für die Werkstätten ein Glücksfall, den sie wahrnehmen sollten. Wenn behinderten Menschen die „volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft“ (Art. 24 Abs. 3 UNO-Ü) erleichtert werden soll, dann zielt das deutlich auch auf Lern- und Bildungsangebote in der WfbM und auf Mitbestimmung in den Werkstätten. Um es zuzuspitzen: Sicherlich lässt sich ein Bildungsauftrag der WfbM aus dem SGB IX ableiten, aber würde er ernst genommen? Und wo überhaupt findet in den Werkstätten Bildung statt? Sind die Bildungsprozesse in den Werkstätten wesentlich verankert? Es gibt den Allgemeinspruch in den Werkstätten, der besagt, Pädagogik finde nur wenn statt, wenn es keine Arbeit gibt. Für die notwendigen Kommunikations- und Interaktionsprozesse bedürfen die Werkstätten eines

Freiraums, den sie in Zukunft im Rückgriff auf das UNO-Übereinkommen einrichten und ausbauen müssen.

*Fragen an die Arbeitsgruppen:*

1. Gibt es im Leistungskatalog Ihrer Werkstatt personenzentrierte Angebote zur Bildung, die nicht unmittelbar wirtschaftlichen Zielen dienen? Wenn ja, können Sie begründen, warum Sie dieses Angebot unterbreiten?
2. Welche Rolle spielt das moderne Verständnis von Bildung, das vor allem der Persönlichkeitsentwicklung jeder einzelnen Person dienen soll, in Ihrer Werkstatt?
3. Wie würden Sie die von dem UNO-Übereinkommen geforderte These von „angemessenen Vorkehrungen“ interpretieren?
4. Teilen Sie den Gedanken, dass Institutionen Anstöße von außen wie etwa das UNO-Übereinkommen brauchen, um sich zu verändern?
5. Würde es Ihnen die Arbeit erleichtern, wenn Sie, z.B. auch in Gesprächen mit der Werkstattleitung darauf pochen könnten, dass das UNO-Übereinkommen „individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen“ (Art. 24 Abs. 2 Buchst. e) fordert?
6. Wenn es in Zukunft auch darum gehen wird, das UNO-Übereinkommen zu konkretisieren, etwa in Leistungsgesetzen, welche Schwerpunkte sehen Sie, um den Bildungsbedarf der Werkstattmitarbeiter substantiell und umfassend zu befriedigen?

### **These 3: Neben Bildung gehört Berufsbildung als strukturierte Vorbereitung auf das Erwerbsleben zu den elementaren Menschenrechten.**

Zweifellos gehört das Recht auf Berufsbildung deshalb zu den Menschenrechten, weil in allen modernen Industrie- und Wissensgesellschaften berufliche Bildung und eine berufliche Berechtigung zu den zentralen „Eintrittskarten“ ins Erwerbsleben gehört. Ohne berufliche Berechtigungen können die Bürger nur als An- und Ungelernte ins Erwerbsleben einsteigen, und wenn überhaupt, dann nur in das Segment sog. einfacher Arbeit. Allerdings sind die Definitionen dessen, was Berufsbildung meint, nicht eindeutig. Hier sei eine vorläufige Präzisierung versucht:

Berufsbildung (1) meint die organisierte, institutionalisierte Vermittlung und planmäßige Aneignung von speziellen Kenntnissen und von Wissen. Das geschieht mit dem Ziel, die Fähigkeiten zu erlangen, um einen Beruf ausüben zu können. Nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) ist unter Berufsbildung vierерlei zu verstehen: die Vorbereitung auf die Berufsausbildung, die Berufsausbildung selbst, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.

Berufsausbildung (2) bedeutet, dass (junge) Menschen zu einer fachlich versierten Teilnahme am Betriebsleben und an einer qualifizierten Teilhabe an der volkswirtschaftlichen Gesamtleistung vorbereitet werden. Berufsausbildung gehört deshalb zu den Voraussetzungen für individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe. Das Berufsbildungsgesetz sieht gemäß § 66 BBiG für behinderte Menschen spezielle Ausbildungsgänge vor, in denen der Behinderung – z. B. in der betrieblichen Ausbildung oder bei den Prüfungen – Rechnung getragen werden soll. Die Regelungen für diese „Behindertenberufe“ sind aber nicht deutschlandweit geregelt; zudem schält sich erst in allerjüngster Zeit eine einheitliche Abschlussbezeichnung heraus.

Berufliche Bildung (3) schließlich ist – wie Berufsausbildung – die spezielle Bezeichnung für einen Teil der Berufsbildung. Sie betrifft die Werkstätten und das Werkstättenrecht ganz besonders. Denn in diesen Einrichtungen findet keine Berufsausbildung statt, sondern nur berufliche Bildung, die z. B. zu keinem staatlich anerkannten Berufsabschluss führt. Berufliche Bildung ist in diesem Sinne ein beruflicher Bildungsweg zweiten Ranges.

Generell gilt: Berufsbildung meint ein systematisches Aneignen beruflicher Fertigkeiten (Fachkompetenzen), verbunden mit persönlichen Erfahrungen (Personal- oder Selbstkompetenzen) und sozialen Fähigkeiten (Sozialkompetenzen). Wenn die zuständige Wissenschaft, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auch intensiv über Wege und Mittel streitet, einig ist sie sich darin, dass praktische Erfahrungen mit theoretisch-strukturierten Angeboten Hand in Hand gehen müssen. Berufliche Umgangserfahrungen müssen in ein theoretisches Gefüge eingebettet werden, sonst bleiben sie für die Einübung in Erwerbsarbeit folgenlos.

Im Blick auf Berufsbildung ist das UNO-Übereinkommen schwach. Artikel 24 Abs. 5 UNO-Ü erwähnt zwar die Berufsbildung, definiert aber nicht ihre Funktion für den Bürger einer modernen Industrie- und Wissensgesellschaft, die auf Berufsausbildung und die dabei erhaltenen Berechtigungen angewiesen sind. Denn erst die deutschlandweit (und absehbar: europaweit) anerkannten Bildungszertifikate sichern einen gemeinsamen Standard in der Erwerbswirtschaft, etwa bei Bewerbungen oder bei betrieblichen Rollenzuweisungen. Mit seiner randständigen Befassung unterschlägt das UNO-Übereinkommen einen wichtigen Teil des Lebens behinderter Menschen. Und es kommt hinzu: Alle aktuellen Studien zur Entwicklung der Arbeits- und Geschäftsprozesse in Industrie, Handwerk oder wissensbasierten Dienstleistungen unterstellen eine Tendenz zur Höherqualifizierung. Strittig bleibt, ob es akademische Berechtigungen sein sollten (wie es z.B. die OECD unterstellt) oder ob der Weg über die vorakademische Berufsausbildung erfolgsträchtiger ist (Felix Rauner). Jedenfalls sinkt seit langem – allmählich, aber in eindeutiger Tendenz – das Segment einfacher Arbeit in Deutschland und in anderen Industriestaaten. Für Menschen mit Behinderungen sind bekanntlich die Einstiege auch in dieses Segment erschwert.

Für die Werkstätten entstehen daraus sehr weitreichende Herausforderungen. Wollen sie auch Menschen mit Behinderungen eine Berufsausbildung ermöglichen (und sei es eine „geminderte“ nach § 66 BBiG), müssen sie sich über ihre bisherigen Angebote an beruflicher Bildung hinaus als eine Einrichtung im Kontext eines lebenslangen Berufsbildungsprozesses begreifen – eines Berufsbildungsprozesses für behinderte Menschen! Dazu aber gehören neben dem praktischen Vollzug der Aufträge und Dienstleistungen (- was ja für jede Werkstätte konstitutiv ist) allererst ein Angebot an fachlichen Strukturen (Unterricht), in denen die die Arbeitsaufträge tangierenden Wissensdimensionen mit Reflexionen über die Praxiserfahrung verbunden werden, mit der Möglichkeit, sie auf Basis solcher fachtheoretischer Konzepte zu durchdringen (siehe hierzu auch These 7). Und wenn es um die berufspädagogische Forderung nach „voller beruflicher Handlungsfähigkeit“ geht, dann erst wird die Herausforderung überdeutlich: „Vollere berufliche Handlungsfähigkeit“ meint, dass das gesamte Kompetenzspektrum angesprochen sein muss, so wie oben angedeutet, und dass auch behinderte Menschen nicht nur berufliche Tüchtigkeit, sondern auch berufliche Autonomie erwerben müssten, gemäß den Wertvorstellungen einer reflexiv-kritischen Berufsbildungstheorie (Wolfgang Lempert). Die Werkstätten müssten sich also genuin als Berufsbildungszentren neu erfinden, als Zentren, in denen Menschen mit Behinderungen sich so entwickeln können, dass sie schlussendlich einen anerkannten Berufsabschluss erwerben können.

*Fragen an die Arbeitsgruppen:*

1. Welche Rolle spielten in Ihrem Leben die Berufsbildung und der erreichte Berufsbildungsabschluss?
2. Stimmt es, dass Werkstattbeschäftigte mehrheitlich keinen Berufsausbildungsabschluss erreichen können? Was muss sich verändern, damit zumindest ein Teil Ihrer Beschäftigten einen Abschluss in einem der anerkannten Ausbildungsberufe (oder einem „66er Beruf“) erreichen kann?
3. Im Verlauf der Werkstattentwicklung entstand aus dem „Arbeitstrainingbereich“ ein „Berufsbildungsbereich“. Diese Entwicklung hat sich im Werkstättenrecht niedergeschlagen. Können die finanziellen und rechtlichen Bedingungen so geändert werden, dass Ausbildungspläne und -prüfungen auch dann zu anerkannten Ausbildungsabschlüssen führen, wenn sie nicht einem der bisherigen Berufsbilder entsprechen?
4. Sehen Sie die Möglichkeiten, den „Berufsbildungsbereich“ inhaltlich und organisatorisch weiter zu entwickeln? Wenn Sie den Berufsbildungsbereich Ihrer Einrichtung untersuchen: Haben Sie den Eindruck, dass in ihm alle o.a. Kompetenzen gleichrangig angesprochen werden?
5. Können Werkstattbeschäftigte ähnlich wie andere junge Menschen ohne Behinderungen auch Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen erreichen?
6. Wie war für Sie selber das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrer eigenen Berufsbildung? Können Sie Ihre beruflichen Umgangserfahrungen „im Medium“ der Fachtheorie reflektieren?
7. Nehmen Sie den Begriff „volle berufliche Handlungsfähigkeit“! Welche Möglichkeiten sehen Sie in Ihren Werkstätten, solche aus dem UNO-Programm abgeleiteten und dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion entsprechenden Forderungen zu überdenken?

**These 4: Die Entwicklung einer auf die Behinderung und Benachteiligung bezogene berufliche Förderpädagogik bietet gute Chancen, um ein werkstattadäquates Instrument zur sozialen und beruflichen Einbeziehung zu gewinnen.**

Unter *Förderpädagogik* soll die Pädagogik der Benachteiligtenförderung verstanden werden. Sie hat interdisziplinären Charakter, nimmt wesentliche Erkenntnisse anderer pädagogischer Wissenschaften in sich auf z.B. aus der Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik und Schulpädagogik. Die Erkenntnisse und Instrumentarien verwandter Wissenschaftsbereiche verarbeitet die berufliche Förderpädagogik zu einem praxisorientierten Gesamtkonzept. Mit ihrem Schwerpunkt der *beruflichen Förderung* benachteiligter (junger) Menschen ist die Förderpädagogik ein wissenschaftliches Werkzeug auch für die Förderleistungen der Werkstätten auf dem Gebiet der beruflichen Bildung, der Berufsausbildung und der Fort- und Weiterbildung. Berufliche Förderpädagogik will die wissenschaftliche Zersplitterung in den Fragestellungen und Herangehensweisen überwinden. Sie verlangt als unbedingte Handlungsgrundlage von den Fachkräften ein Menschenbild, das einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat entspricht, wie es etwa aus dem UNO-Übereinkommen abzuleiten ist. Kompetenzfeststellung und Förderplanung sind für die praktische Anwendung der beruflichen Förderpädagogik unverzichtbare Instrumente. Denn erst die Verbindung von Menschenbild und Handlungsinstrumentarium lässt die Möglichkeit zu, dass die Förderleistungen „unhintergebar auf pädagogische Individualisierung“ ausgerichtet sind (Bojanowski 2006, 308).

Auch die Pädagogik der Werkstätten kennt eine Fülle produktiver förderpädagogischer Grundsätze, so etwa die heute noch geltenden „Gemeinsamen Empfehlungen zur Fortbildung

von Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung“, in denen es u.a. um die „beruflichen Förderung als auch persönlichkeitsbildende Entwicklung des behinderten Personenkreises“ geht (WE|BAGüS 2010, 194). Solche impliziten Hinweise zum Menschenbild werden ergänzt um Aspekte beruflicher Eingliederung, wenn formuliert wird, dass die Werkstätten die Pflicht haben, „für jeden vermittelbaren Beschäftigten nach geeigneten Wegen ins Erwerbsleben zu suchen“ (ebd.).

Die Verpflichtung zur Individualisierung aller bildenden und berufsbildenden Werkstattleistungen und das Ziel des Übergangs der Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ziehen sich durch das gesamte Werkstättenrecht. Die zentrale Bestimmung lautet: „Der Bildungsprozess ist dialogorientiert“ (WE|BAGüS 2010, 131). Und gleich viermal hebt das Werkstättenrecht hervor, dass zu den Werkstattleistungen zugleich „Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ gehören (vgl. §§ 39, 41, 136 SGB IX, § 4 Abs. 1 WVO). Diese Betonung verlangt nicht nur besondere Aufmerksamkeit bei den Trägern, Leitungen und Fachkräften, sondern vor allem ein wirkungsvolles förderpädagogisches Instrumentarium in den Händen der professionellen Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung und im begleitenden Dienst.

Die Individualisierung der Arbeitsprozesse als werkstatttypische Obligation und die Eingliederung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt stehen im Mittelpunkt auch etlicher Bildungs- und Berufsbildungsempfehlungen werkstatttragender Verbände. Die damit verbundenen Zielvorstellungen heißen: „Schaffung anerkannter (Berufs-)Abschlüsse auch für Menschen mit geistiger Behinderung ..., Erweiterung beruflicher Kompetenzen geistig behinderter junger Erwachsener durch berufliche Ausbildung ..., Durchlässigkeit dieser neuen beruflichen Ausbildungsangebote zu weiterführenden, anerkannten Ausbildungsgängen und -abschlüssen, ... Unterstützung der Identitätsbildung von Menschen mit geistiger Behinderung als gesellschaftlich anerkannte Arbeitnehmer“ (BVL 1998|2003, 5). Schon mit solchen Bestimmungen wird der integrative Charakter beruflicher Förderpädagogik sichtbar: Sie organisiert für die berufliche Förderung benachteiligter Menschen aus dem erziehungswissenschaftlichen Arsenal zentrale Themenstellungen und bietet damit ein praxisnahes Instrument zur Reflexion und Weiterbildung.

*Fragen für die Arbeitsgruppen:*

1. Sehen Sie in Ihrer Werkstatt einen Bedarf an theoretischer Reflexion über pädagogische Fragen, z.B. zur Individualisierung oder zur Kompetenzanalyse?
2. Welche Rolle spielen in Ihrer Werkstatt Bildung und berufliche Bildung in den drei Werkstattbereichen Eingangsverfahren, Berufsbildungs- und Arbeitsbereich? Gibt es konkrete Vorgaben in Ihrer Werkstatt? Können Sie ggf. anhand von Zeitangaben belegen, wie hoch das Zeitbudget ist, das für Bildung und berufliche Bildung aufgewandt wird?
3. Haben Sie eine Erklärung dafür, dass sich trotz der unzähligen einzelnen Werkstattkonzeptionen zur beruflichen Bildung kein deutschlandweit verbindliches Berufsbildungskonzept herausbilden konnte? Und welche Bedeutung haben in Ihrer Werkstattpraxis die im Text erwähnten Vereinbarungen und Empfehlungen zwischen den Kostenträger und der BAG:WfbM?
4. Spielen Angebote für Bildung und berufliche Bildung außerhalb Ihrer Werkstatt eine Rolle in Ihrer Arbeit? Werden Angebote anderer Bildungsträger und -einrichtungen in das Programm der Werkstatt für arbeitsbegleitende Maßnahmen aufgenommen?

5. Teilen Sie die Auffassung, dass sowohl eine qualifizierte Berufsausbildung mit anerkanntem Abschluss als auch der Status als Arbeitnehmer wesentlich zur Identitätsbildung und Anerkennung der Werkstattbeschäftigten beitragen?

#### **These 5: Berufsbildung und Förderpädagogik erfordern eine wissenschaftlich überzeugende und bildungspolitisch verantwortbare Gesamtkonzeption für die berufliche Eingliederung aller behinderter und benachteiligter Menschen.**

Es ist ein bemerkenswerter Schwachpunkt des UNO-Übereinkommens, dass die besondere Bedeutung der Berufsausbildung für die einzelne Person und die Gesellschaft nicht weiter thematisiert wird, obwohl – wie schon in These 3 erläutert – fehlende Berufsausbildung das Risiko der Arbeitslosigkeit drastisch erhöht und die Lebensperspektive auf gleichberechtigte Teilhabe rigoros erschwert. Angesichts der derzeitigen Strukturen des beruflichen Bildungssystems wächst die Verantwortung aller Einrichtungen, die für Menschen mit Behinderungen berufliche Bildung, Berufsausbildung oder Fort- und Weiterbildung anbieten. Statt die Berufsausbildung durch Angebote auszuhöhlen, die nicht zu anerkannten Abschlüssen und einer Akzeptanz in Wirtschaft und Gesellschaft führen, müssen die verschiedenen berufsbildenden Leistungen der Anbieter aufeinander abgestimmt, so weit wie möglich miteinander verbunden und inhaltlich aufgewertet werden. Inzwischen hat sich ja neben die etablierten und rechtlich normierten Systeme der Behindertenhilfe ein völlig unübersichtlicher „Dschungel“ von Maßnahmen für benachteiligte (junge) Menschen geschoben. Dies rührt daher, dass inzwischen die Integration in das Erwerbsleben für immer mehr jungen Menschen schwieriger geworden ist – ein Sachverhalt, den erst in jüngster Zeit die Nationalen Bildungsberichte kritisch aufgegriffen haben (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). In diesem Förderdschungel – wissenschaftlich auch „Übergangssystem“ tituliert – landen Jahr für Jahr ca. 500.000 Jugendliche, die aber faktisch nur versorgt, nicht beruflich (aus-)gebildet werden. Hier entsteht eine historisch neue Problematik: Es gibt einen gewichtigen „Sockel“ von Menschen, die nicht ohne Schwierigkeiten in ein wie auch immer geartetes Erwerbsleben einmünden werden, die aber im Prinzip arbeitsfähig sind und deren Potentiale und Arbeitsvermögen nicht einfach verschenkt werden dürfen.

Das alles ist kein Thema, weder in der Politik noch in der Öffentlichkeit oder gar in den Wissenschaften. Einen Ausweg weisen einige Formulierungen des UNO-Übereinkommens, demzufolge die „Vertragsstaaten umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und –programme, insbesondere auf dem Gebiet „... der Beschäftigung“ „organisieren, stärken und erweitern“ sollen (Art. 26 Abs. 1 UNO-Ü). Um die extreme Separierung verschiedener Berufsbildungsgänge und -prozesse und spezialisierter Einrichtungen aufzuheben und allen Menschen Übergänge in Beschäftigung und Erwerbsarbeit zu ermöglichen, bedarf es einer wissenschaftlich überzeugenden und bildungspolitisch verantwortbaren Gesamtkonzeption: Berufsbildungs- und Berufsförderungswerke, berufsvorbereitende Maßnahmen, Aktivitäten der kommunalen Jugendberufshilfe, Berufsvorbereitungsjahre, Jugendwerkstätten oder Werkstätten für behinderte Menschen müssen zu einem einheitlichen Berufsbildungsangebot zusammengeführt werden. Sie haben – bei aller Unterschiedlichkeit und Differenzierung – Bevölkerungsgruppen anzusprechen, die generell durch körperliche, wirtschaftliche und soziale Benachteiligung gekennzeichnet sind. Ziel wäre ein gemeinsames, für die verschiedenen Personengruppen durchlässiges, berufslaufbahnorientiertes Berufsbildungskonzept. Die Vorarbeiten hierzu stehen erst in den Anfängen, bedingt durch die Tatsache, dass hier nicht nur verschiedene Gesetzessystematiken, sondern auch differierende finanzielle Förderungen und unterschiedliche administrative Zuständigkeiten vorherrschen.

Aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kommt die aus solchen Analysen begründete Aussage, dass es eines neuen „Lern-Arbeits-Systems“ bedarf, das die verschiedenen Elemente bündelt und Benachteiligten in der Gesellschaft Arbeitsmöglichkeiten öffnet, die ihnen Lebenssinn und Würde geben (Kell 2008). Eine Erfolg versprechende aktuelle Strategie besteht darin, regionale Aktivitäten in den Mittelpunkt zu stellen. Vor Ort sollten Kommune oder Landkreise versuchen, im Sinne öffentlicher Verantwortung die disparaten Bildungsmaßnahmen zu bündeln und Perspektiven einer regionalen Bildungslandschaft zu entwickeln (Weinheimer Erklärung 2007). Hier müssten sich auch die Werkstätten einklinken; sie müssen lernen, sich als ein Element in Rahmen einer regionalen Bildungslandschaft zu verstehen.

*Fragen für die Arbeitsgruppen:*

1. Kennen Sie beispielhaft die (beruflichen) Bildungswege Ihrer WerkstattmitarbeiterInnen? Gibt es in Ihrer Werkstatt Beispiele für eine erfolgreiche Eingliederung ins Erwerbsleben?
2. Gibt es bei Ihnen oder Ihnen bekannten Institutionen schon Bemühungen darum, ein qualifiziertes Berufsbildungsprogramm zu entwickeln? Kennen Sie Beispiele dafür?
3. Behinderte und Benachteiligte machen inzwischen einen gewichtigen Anteil der Bevölkerung aus. Was halten Sie von der Idee, diese Menschen in einem öffentlich finanzierten Sektor, der zwischen Erwerbsarbeit und Bildungssystem anzusiedeln wäre, unterzubringen und zu unterstützen?
4. Kooperieren Sie – und wieweit – mit verschiedenen Berufsbildungsinstitutionen in Ihrer Umgebung? Könnten daraus Berufsbildungsnetzwerke entstehen?

### **These 6: Berufsbildung und berufliche Förderpädagogik verlangen eine hohe Professionalität des Fachpersonals und ein entsprechendes Leitbild in den Werkstätten.**

Das UNO-Übereinkommen legt sehr großen Wert auf die Qualifizierung der Fachkräfte. Es will „die Schulung von Fachkräften und anderem mit Menschen mit Behinderungen arbeitendem Personal ... fördern, damit die aufgrund dieser Rechte garantierten Hilfen und Dienste besser geleistet werden können“ (Art. 4 Abs. 1 Buchst. i UNO-Ü; vgl. Artikel 20 Buchst. c, Artikel 24 Abs. 4, Artikel 26 Abs. 2 UNO-Ü). Das UNO-Übereinkommen macht damit auf ein gravierendes Desiderat aufmerksam, auf ein ganz zentrales Anliegen.

In den Fachwissenschaften gibt es seit einiger Zeit übereinstimmende Forderungen an die Qualifikationen des Fachpersonals, was z. B. an dem Professionalisierungs- und Anforderungskatalog für Fachkräfte in der Benachteiligtenförderung deutlich wird (vgl. Bojanowski 2008a): Ausgehend von dem in Umgang mit benachteiligten jungen Menschen notwendigem (a) „Aufbau innerer Haltungen“ bedarf es der Herausbildung weiterer Kompetenzdimensionen zu den Fragen (b) nach Behinderung und Benachteiligung und zum eigenen „pädagogischen Handwerkskasten“ (c). Neben solchen Klärungen geht es auch um die Forderung, als Professioneller in der Benachteiligtenförderung (d) sich des strukturell-organisatorischen Zusammenhangs der eigenen Einrichtung zu vergewissern. Darüber hinaus bedarf es der Orientierung in örtlichen Netzwerken (e). Und schließlich sollte man (f) „Wissen erwerben über gesellschaftliche Rahmenbedingungen“, was angesichts der Komplexität der gesellschaftlichen Aufgabe einleuchtet.

Es wird deutlich, dass das Personal in der Werkstätten nicht nur fachlich kompetent und professionell sein muss. Die professionellen Begleiter der Menschen mit Behinderungen müssen gleichermaßen Empathie und Sensibilität im Umgang mit behinderten Menschen ausprägen

und ihr Menschenbild reflektieren („Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen“, Art. 24 Abs. 4 UNO-Ü). Die Bedeutung der Qualifikation des Fachpersonals in den Werkstätten stellen auch die „Grundlagen und Konzeptionen“ der BVL und die „Leitlinien zur beruflichen Bildung“ der BAG der Werkstätten heraus, ebenso die BMBF-Leitlinien des Innovationskreises Berufliche Bildung: „Wir wollen die Qualität der Ausbilder ... weiter stärken“, denn „eine hochwertige Berufsausbildung setzt eine entsprechende fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder voraus“ (BMBF 2007, 19).

Die werkstatttragenden Verbände können hieran anknüpfen. Die BVL formuliert ihre Kritik am Qualifikationsniveau der Werkstattfachkräfte in Frageform: „Welche Hilfen und Angebote zur Erweiterung der berufsbildenden Kompetenz werden den Fachkräften im Berufsbildungsbereich [...] zur Verfügung gestellt?“ (BVL 1998 | 2003, 11). Ein hoher Qualitätsstandard der berufsbildenden Fachkräfte in den Werkstätten ist eine wesentliche Norm im Werkstättenrecht und den einschlägigen Vorschriften über die fachlichen Anforderungen. Ausdrücklich verlangt das SGB IX von den Werkstätten „qualifiziertes Personal“ (§ 136 Abs. 1 Satz 4 SGB IX) und wiederholt das in der Werkstättenverordnung: „Die Werkstatt muss über die Fachkräfte verfügen, die erforderlich sind, um ihre Aufgaben entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen der behinderten Menschen, insbesondere unter Berücksichtigung der Notwendigkeit einer individuellen Förderung ... erfüllen zu können“ (§ 9 Abs. 1 WVO). Dabei verlangt das Verordnungsrecht eine (sonder-)pädagogische Qualifikation für das gesamte Fachpersonal, das pädagogisch geprägte Dienstleistungen für die Werkstattbeschäftigten erbringt: die Werkstattleitung (§ 9 Abs. 2 WVO) und alle Fachkräfte im Eingangsverfahren, Berufsbildungs- und Arbeitsbereich (§ 9 Abs. 3 und 4 WVO). Das Werkstättenrecht ist also für die Umsetzung des UNO-Übereinkommens ausgesprochen hilfreich: Es formuliert einen generellen Anspruch an die pädagogische Befähigung der Fachkräfte und verlangt zusätzlich einen sonderpädagogischen Qualifikationsnachweis (§ 9 Abs. 3 Satz 3 WVO).

Eine Grundvoraussetzung für die professionellen Leistungen der Fachkräfte ist das Leitbild der jeweiligen Einrichtung. Das ethische Fundament dieser werkstattrelevanten Anschauungen darf nicht die Brauchbarmachung oder Nützlichkeit der Beschäftigten sein, nicht die Perfektionierung für ihren wirtschaftlichen Nutzen – was in den Werkstätten immer noch als der entscheidende Maßstab für den Teilhabeerfolg zählt. Stattdessen müssen Selbständigkeit und Souveränität im Fokus des Leitbildes und des Leistungskataloges stehen. Der daraus resultierende Erfolg misst sich an den erreichten Fähigkeiten zur Kommunikation und Kooperation unter den Werkstattbeschäftigten, zwischen ihnen und den Fachkräften: „Beratende Verständigung“ ist dafür eine treffende Bezeichnung (Ulrich Scheibner). Die Formulierung eines Leitbildes ist Aufgabe jeder Werkstatt unter Mitwirkung vieler. Die Einhaltung und „Überwachung“ solcher internen Regulative bedarf der aktiven Mitgestaltung der Werkstattleitung, die konsequent den Bildungsauftrag der Werkstätten in den Mittelpunkt stellen sollte. Ein anregendes Beispiel für die Umsetzung von Leitprinzipien bietet z. B. die Fortbildung in den Hannoverischen Werkstätten (vgl. Batram u. a. 2007).

*Fragen für die Arbeitsgruppen:*

1. Wie greifen in Ihrer Werkstatt allgemein bildende Bildungsmaßnahmen und berufsbildende Leistungen ineinander? Sind sie im Leistungskatalog Ihrer Werkstatt beschrieben?
2. Spielen anerkannte Berufsbilder aus der gewerblichen Wirtschaft in Ihrer Werkstatt eine Rolle, z.B. als Maßstab für die werkstattinterne berufliche Bildung?
4. Spielt im Werkstattalltag, im Leitbild Ihrer Werkstatt oder im Bildungs- und Berufsbildungsangebot die Unterscheidung zwischen „wirtschaftlichem Geschäftsbetrieb“ und „ge-

meinnützigem Zweckbetrieb“ eine Rolle? Können Sie zwischen den beiden Unternehmensarten gravierende Unterschiede gerade auf dem Gebiet der beruflichen Bildung bestimmen?

5. Teilen Sie die Meinung, dass in vielen Werkstätten der vorrangige Maßstab immer noch „Brauchbarmachung“ und „Nützlichkeit“ sind?

6. Sehen Sie in Ihrer Einrichtung die Chance, ein Leitbild zu verankern, das sich konsequent an der Entwicklung der Persönlichkeit orientiert? Können Sie dabei auf die Unterstützung Ihrer Werkstättenleitung setzen?

#### **These 7: Die Verbindung von Arbeit und Bildung als didaktisches Leitprinzip sollte in den Werkstätten im Anschluss an die Produktionsschulidee weiterentwickelt werden.**

Es ist – wie in Thesen 3 und 5 angedeutet - ein Manko des UNO-Übereinkommens, dass es die Rechte behinderter Menschen bezüglich Berufsausbildung und Arbeitsmarktintegration nur unzureichend thematisiert. Gleichwohl stehen die Werkstätten – im Lichte des UNO-Übereinkommens – vor der Notwendigkeit, ihr Werkstattsetting grundlegend zu überdenken, um den Grundanforderungen des Übereinkommens – Menschenrecht auf Bildung und auf Berufsbildung – Geltung zu verschaffen. Für die didaktische Ausgestaltung des „Lernortes Werkstatt“ stehen inzwischen förderpädagogisch erprobte (Gentner | Bojanowski | Wergin 2008) und empirisch untermauerte (Gentner 2008) Ansätze zur Verfügung, die sich im Kern auf die Produktionsschulidee zurückführen lassen. Der Ansatz kann auch den alten Streit in der Pädagogik entschärfen, ob nachhaltige Bildungsprozesse innerhalb eines wirtschaftlichen Produktionsprozesses möglich sind.

Es sind sieben Hauptfaktoren, die für die Ausgestaltung einer Produktionsschule bedeutsam sind. So gilt es (a) die Herkunft und die Lebensgeschichten der Jugendlichen zu berücksichtigen, (z. B. durch Kompetenzfeststellung und Förderplanung). Sodann sollte (b) das didaktische Setting in den Werkstätten im Mittelpunkt stehen. Die Besonderheit der Produktionsschule liegt darin, dass ihr Curriculum durch die Aufträge strukturiert und vorgegeben wird. In Produktionsschulen werden Arbeiten und Lernen (oder: Bildung) verkoppelt. Beide Kategorien beschreiben einen Erschließungs- und Aneignungsprozess, „wobei Arbeit die Erschließung, Aneignung und aktive Gestaltung von (Um-)Welt verkörpert und Lernen für damit verbundene innerpsychische, individuelle Veränderungsprozesse steht“ (Straßer 2008, S. 230). Weiterhin geht es (c) um die Aufträge, Produkte und Dienstleistungen einer Produktionsschule (Real-Aufträge mit Verbindlichkeit, Ernsthaftigkeit und Aufforderungscharakter), die von kompetenten (d) Werkstattpädagoginnen und –pädagogen gemanagt werden. Das alles passiert in einer (e) Lerngemeinschaft der Peers; Produktionsschule mobilisiert gleichsam durch ihr Arrangement die emotionale Seite von Kooperativität und Gemeinschaftlichkeit. Ermöglicht wird das durch (f) das kulturelle Arrangement der Produktionsschule, bei dem Räume, Regeln und Rituale eine besondere Rolle spielen. Und schließlich (g) ist das Arrangement des Übergangs wichtig (Brückenschläge in Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit) (vgl. Bojanowski 2008b).

Konkretisiert man diese Bestimmungen, dann entsteht das Bild einer neuartigen Didaktik der Werkstätten, bei der zweierlei zu realisieren wäre: Bei der Verbindung von Arbeit und Bildung geht es einerseits um das Erleben vollständiger Handlungen, ablesbar an gut geplanten und durchgeführten Waren und Dienstleistungen, die professionellen Standards entsprechen. Andererseits wird das Angebot – wie in der Produktionsschule – ergänzt durch allgemein bildenden Unterricht, der nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit der Produktion erfolgen sollte. Die Produktionsschule Altona konkretisiert das so: „Der Produktionsprozess ist so organisiert, dass Raum gelassen wird für schriftliches Arbeiten und Reflexionsphasen [...]. Der

Lernprozess ist gekennzeichnet durch individuelles und situatives Lernen in realen Arbeitssituationen [...]. Didaktisch geht es um einen Abgleich zwischen Person und Auftrag [...]. Konstitutiv für die Didaktik der Produktionsschule ist das Prinzip des selbsttätigen Lernens; dazu ist besonders die Methode des Voneinander- und Miteinanderlernens angeraten. Lernen und Produktion in der Produktionsschule finden in einer inhaltlich zusammenhängenden Lernumgebung statt. Produktion, kognitives Lernen und persönliche Entwicklung müssen in der Wahrnehmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine stimmige Einheit bilden“ (Produktionsschule Altona 2010).

Die Rechtsgrundlagen der Werkstätten entsprechen diesen Grundsätzen der Produktionsschulen. In ihrer Entwicklung sind die Werkstätten jedoch den Weg der Angleichung an die Strukturen in erwerbswirtschaftlichen Geschäftsbetrieben gegangen. Der Arbeitsbereich wird deshalb häufig nicht nur „Produktionsbereich“ genannt, er ist auch einer und unterscheidet sich im Wesentlichen durch die Produzenten und den Grad ihrer Produktivität von der Erwerbswirtschaft. Das hat seine Konsequenzen für den Berufsbildungsbereich, der seine Ziele deshalb vor allem auf die Anforderungen im Arbeitsbereich ausrichtet. Daher wäre es diskussionswürdig, wenn auch in den Werkstätten der Anspruch formuliert würde, den Arbeitsbereich stärker an den rechtlich definierten Zielen im Berufsbildungsbereich zu orientieren.

Dann könnte auch für die Werkstätten gelten, was aus den Erfahrungen der Produktionsschulen hilfreich ist, dass z. B. die Lernprozesse im Berufsbildungs- und Arbeitsbereich über den Arbeitsprozess initiiert und überall eine angemessene Arbeits- | Bildungs- und Arbeits- | Bildungsatmosphäre geschaffen wird. Das Erleben von Handlung und ihren Folgen könnte geplant, ermöglicht, dokumentiert und ausgewertet werden. Denkbar wäre auch, verstärkt eigene Entscheidungen der Werkstattbeschäftigten zu befürworten und zuzulassen und die persönliche Verantwortung der Werkstattbeschäftigten zu fördern. In den Werkstätten wäre es dann notwendig, die Kompetenzen der Werkstattbeschäftigten und ihre Entwicklung zu beobachten, zu reflektieren, zu dokumentieren und gemeinsam auszuwerten. Besonders gälte es, das gemeinsame Lernen in den einzelnen Arbeitsvorgängen zu planen und zu realisieren, so dass ein Voneinander- und Miteinanderlernen entsteht.

*Fragen für die Arbeitsgruppen:*

1. Sehen Sie Berührungspunkte zwischen Ihrer Werkstätte und den skizzierten Hauptfaktoren der Produktionsschule? Oder sind die Gegensätze so groß, dass eine gemeinsame Konzeption unmöglich ist?
2. Verfügen die Fachkräfte im Berufsbildungsbereich über die Kenntnisse, die für die Umsetzung der Maßnahmen notwendig sind, wie sie in dieser These beschrieben stehen?
3. Lassen die Anforderungen im Arbeitsbereich solche Lern- und Lehrvorgänge zu? Oder sind die wirtschaftlichen Bedingungen Ihrer Werkstätte so mächtig, dass eine Übertragung der Idee, Arbeiten und Bildung zu verbinden, kaum möglich erscheint?
4. Wenn Sie für die Umsetzung dieser Ansprüche verantwortlich wären, die sich mit dem UNO-Übereinkommen decken – welche zehn Maßnahmen würden Sie unbedingt einleiten?

## Literaturliste

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008

BAGÜS (Hrsg.): Werkstattempfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe, Münster, 2010

Batram, S. u. a. (Hrsg.): Selbstbestimmt lernen – Personalentwicklung der Fachkräfte in Werkstätten für behinderte Menschen, Münster 2007

BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009,  
<http://datenreport.bibb.de/html/26.htm>

Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zehn Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung, Bonn | Berlin. 2007  
[http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10\\_Leitlinien.pdf](http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf)

Bojanowski, A.: Auf der Suche nach tragenden Theoremen – zur Programmatik einer „beruflichen Förderpädagogik“, in: Spies, A. / Tredop, D. (Hrsg.): Risikobiografien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006, 297-314

Bojanowski, A.; Professionalisierung des Fachpersonals in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Ein curriculärer Vorschlag für die Fachszene, in: Uwe Faßhauer | Dieter Münk | Angela Paul-Kohlhoff (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2008a, S. 209-220

Bojanowski, A.: Gibt es einen Erkenntnisgewinn für den Produktionsschuldiskurs? Oder: Auf der Suche nach der „Produktionsschulformatierung“, in: Gentner, C. | Bojanowski, A. | Wergin, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster 2008b, S.257-275

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten: „Leitlinien zur beruflichen Bildung“ 2002

BVL – Bundesvereinigung Lebenshilfe: Arbeitsleben. Ein Beruf für mich. Berufliche Ausbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Grundlagen und Konzeptionen für Modellversuche, Lebenshilfe-Verlag, Marburg. 1998. Dritte aktualisierte Auflage 2003.

Friedeburg, L. v.: Bildungsreform in Deutschland - Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt 1989

Gentner, C. (Hrsg.): Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern, Münster 2008

Gentner, C. | Bojanowski, A. | Wergin, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern, Münster 2008

Kell, A.: Systemische Umwelt deutscher Produktionsschulen. In: Gentner, C. | Bojanowski, A. | Wergin, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster 2008, S.189-203

Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006

Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation, 1972

Produktionsschule Altona 2010). Siehe dazu: <http://www.produktionsschule-altona.de/konzept.html>

Straßer, P.: Arbeiten und lernen verbinden – Die Bedeutung von Tätigkeit in der pädagogischen Praxis, in: Gentner, C. | Bojanowski, A. | Wergin, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern, Münster 2008 S. 229-236

Weinheimer Initiative: Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung Weinheim, Mai 2007 [http://www.freudenbergstiftung.de/fileadmin/user\\_upload/WEINHEIMER\\_INITIATIVE\\_2007.pdf](http://www.freudenbergstiftung.de/fileadmin/user_upload/WEINHEIMER_INITIATIVE_2007.pdf)