Hans-Walter Kranert, Roland Stein & Anna Riedl

Berufliche Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung

Evaluation der harmonisierten Bildungsrahmenpläne

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung
BAG WfbM
Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V.
wbv

Teilhabe an Beruf und Arbeit 2

Berufliche Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung

Evaluation der harmonisierten Bildungsrahmenpläne

Hans-Walter Kranert, Roland Stein & Anna Riedl

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen den Themen Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit. Sie richtet sich bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Behördenvertreter:innen, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Laien.

Die Buchreihe wird seit 2020 von Roland Stein und Hans-Walter Kranert, Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg herausgegeben.

Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein ist Inhaber des Lehrstuhls für Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.

Hans-Walter Kranert ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.

Weitere Informationen finden Sie auf **wbv.de/tba**

Hans-Walter Kranert, Roland Stein & Anna Riedl

Berufliche Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung

Evaluation der harmonisierten Bildungsrahmenpläne

Teilhabe an Beruf und Arbeit 2

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

BAG WfbM
Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V.

wbv

© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggrafik:
Adobe Stock/stockphoto-graf

Bestellnummer: 6004826
ISBN (Print): 978-3-7639-6251-8
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6252-5

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Zum Geleit

BMBF-Projekt: „Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne in der Beruflichen Bildung von Werkstätten“

Unser duales Ausbildungssystem genießt in Deutschland und auch international hohes Ansehen – aus gutem Grund: Es ermöglicht jungen Menschen, praxisnah einen Beruf zu lernen. Es unterstützt den Übergang in den ersten Job und ins Arbeitsleben. Und es bietet vielfältige Möglichkeiten der weiteren Qualifizierung.

Das Recht auf Berufliche Bildung und lebenslanges Lernen muss auch für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten berücksichtigt und umgesetzt werden. Sofern für diese Menschen weder eine reguläre Ausbildung noch eine Qualifizierung im Rahmen einer Fachpraktiker-Regelung infrage kommt, kann auf das breite Spektrum der Vermittlung von Qualifikationen in Werkstätten zugegriffen werden.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen setzt sich dafür ein, diese berufliche Qualifizierung in den Werkstätten stärker an der dualen Berufsbildung zu orientieren. Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung dienen dabei als Grundlage. Aus meiner Sicht ist das der richtige Weg. Denn er erleichtert Menschen mit Behinderung den Übergang in Ausbildung und Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Dabei ist es für Jugendliche mit Behinderung ganz besonders wichtig, dass sie einen Einstieg in das Berufsleben finden, der ihrer individuellen Ausgangslage entspricht. Und es ist ganz besonders wichtig, dass sie aktiv am Berufsleben teilhaben können, auch im Hinblick auf ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung.

Die Digitalisierung in der Berufs- und Arbeitswelt bringt viele Veränderungen mit sich – Chancen und Herausforderungen. Für junge Menschen mit Behinderungen gilt dies in ganz besonderem Maße. Mit dem Projekt „Evaluierung harmonisierter Bildungsrahmenpläne“ unterstützen wir die Bundesarbeitsgemeinschaft dabei, die bisher eher heterogenen Werkstattleistungen im digitalen Bereich zu harmonisieren. Außerdem müssen sie modernisiert und stärker auf die Berufs- und Arbeitswelt ausgerichtet werden. Und auch hier ist es wichtig, die Anschlussfähigkeit an den allgemeinen Arbeitsmarkt zu sichern.

Mein herzlicher Dank gilt der Bundesarbeitsgemeinschaft sowie den Mitgliedern des Projektbeirats für ihr großes Engagement und ihre vorbildliche Arbeit.

Anja Karliczek
Mitglied des Deutschen Bundestages
Bundesministerin für Bildung und Forschung

Das diesem Band zugrundliegende Forschungsprojekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen EVABI gefördert.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis 9

Vorwort 11

Abstract 13

1 Einleitung 15

2 Bildungsrahmenpläne in Werkstätten 19
2.1 Werkstätten als Organisation 19
2.2 Berufliche Bildung und Bildungsrahmenpläne 20

3 Das Projekt „Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne“ 23
3.1 Projektziele 23
3.2 Projektumsetzung 24

4 Evaluationsdesign 29
4.1 Form der Evaluation 29
4.2 Forschungsfragen 30
4.3 Gesamtstruktur des Untersuchungsdesigns 30
4.3.1 Evaluationsphasen 30
4.3.2 Mixed-Methods-Design 31
4.4 Methode und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung 31
4.4.1 Datenschutzkonzept 31
4.4.2 Evaluationsinstrumente 32
4.4.3 Untersuchungssample 33
4.5 Ein Rahmenmodell zur Analyse beruflicher Bildungsgänge in Werkstätten 39

5 Forschungsstand und Evaluationsergebnisse 43
5.1 Berufliche Bildung 44
5.1.1 Forschungsstand 44
5.1.2 Evaluationsergebnisse 47
5.1.3 Einordnung in das Rahmenmodell 58
5.2 Zielgruppe – Individualisierung und Binnendifferenzierung 59
5.2.1 Forschungsstand 59
5.2.2 Evaluationsergebnisse 65
5.2.3 Einordnung in das Rahmenmodell 114

5.3 Bildungsrahmenpläne und Berufliche Bildung ... 115
5.3.1 Forschungsstand ... 115
5.3.2 Evaluationsergebnisse ... 117
5.3.3 Einordnung in das Rahmenmodell ... 158
5.4 Bildungsrahmenpläne – strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen ... 159
5.4.1 Bildungspersonal ... 160
5.4.2 Bildungsgangmodelle ... 176
5.4.3 Lehren und Lernen ... 187
5.5 Bildungs- und Entwicklungsverläufe ... 207
5.5.1 Forschungsstand ... 207
5.5.2 Evaluationsergebnisse ... 208
5.5.3 Einordnung in das Rahmenmodell ... 235

6 Diskussion und Empfehlungen ... 237
6.1 Zentrale Erkenntnisse ... 237
6.2 Empfehlungen für die Bildungspraxis ... 245
6.3 Empfehlungen für die Bildungsforschung ... 253

7 Fazit ... 257

8 Anhang ... 261
8.1 Forschungsmethodischer Anhang ... 261
8.1.1 Entwicklung eigener Fragebögen ... 261
8.1.2 Eingesetzte standardisierte Verfahren ... 271
8.1.3 Dokumentenanalyse ... 274
8.1.4 Interviews ... 274
8.1.5 Falldarstellungen ... 278
8.1.6 Stichprobenziehung ... 291
8.2 Weitere Anhänge ... 292
8.2.1 Entwickelte Fragebögen ... 292
8.2.2 Fragenkatalog der Interviews ... 297
8.2.3 Transkriptionsleitfaden der Interviews ... 303
8.2.4 Kategoriensystem der Interviews ... 306
8.2.5 Teilnehmende Werkstätten ... 423
8.2.6 Projektbeirat ... 425

Literaturverzeichnis ... 427

Abbildungsverzeichnis ... 443

Tabellenverzeichnis ... 446

Autoren und Autorin ... 455

Abkürzungsverzeichnis

BA	Bundesagentur für Arbeit
BAG WfbM	Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V.
BBB	Berufsbildungsbereich
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIH	Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRP	Bildungsrahmenplan (Bildungsrahmenpläne)
BWP	Berufs- und Wirtschaftspädagogik
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
hBRP	Harmonisierter Bildungsrahmenplan (bzw. harmonisierte Bildungsrahmenpläne)
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
lBRP	Lokaler Bildungsrahmenplan (bzw. lokale Bildungsrahmenpläne)
SGB	Sozialgesetzbuch
UB	Unterstützte Beschäftigung
ÜBS	Überbetriebliche Bildungsstätte
UG	Untersuchungsgruppe
VG	Vergleichsgruppe
WfbM	Werkstatt (bzw. Werkstätten) für behinderte Menschen
WMVO	Werkstättenmitwirkungsverordnung
WVO	Werkstättenverordnung

Vorwort

Bildung gilt als besonders wertvolles Gut, welches entsprechend als eigenständiges Menschenrecht verankert ist. Bereits die Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen proklamierte in Artikel 26 eben dieses Recht für jeden Menschen (UN 1948). Die 2009 von der Bundesrepublik ratifizierte Behindertenrechtskonvention präzisiert dieses Menschenrecht nochmals für die Gruppe der Menschen mit Behinderung (BGBL 2008). Dabei wird explizit die Perspektive auf ein „lebenslanges Lernen" (Art. 24, 1) gelegt, womit zugleich die Teilhabe am beruflichen Bildungssegment wie auch an Angeboten zur beruflichen Rehabilitation eingeschlossen ist (vgl. Art. 27, 1 k). Dieses Menschenrecht wurde bereits frühzeitig durch das Abkommen über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen konkretisiert (UN-HROHC 1966): "Secondary education ..., including technical and vocational secondary education, shall be made generally available and accessible to all by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education" (Art. 13, 2b). Entsprechende Berufliche Bildung soll somit verfügbar und zugänglich für alle sein. Etwas zeitversetzt hat der entsprechende Ausschuss in seinen allgemeinen Anmerkungen zu diesem Artikel noch zwei weitere Bestimmungsstücke für eine diskriminierungsfreie Realisierung dieses Rechts auf Bildung hinzugefügt: die Annehmbarkeit hinsichtlich Form und Inhalten, aber auch die Adaptierbarkeit im Hinblick auf die sich Bildenden (Motakef 2006, 16 ff.).

Dieses Recht auf Berufliche Bildung lösen Werkstätten für Menschen mit Behinderung in Deutschland für eine spezifische Zielgruppe ein – wenn auch in einem besonderen Setting. Diese Organisation ist gefordert, berufliche Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung zu realisieren, welche sozialrechtlich determiniert – am „regulären" Ausbildungsgeschehen bzw. am allgemeinen Arbeitsmarkt nicht im geforderten Maße partizipieren können. Damit erweiterte sich das ursprüngliche Aufgabenspektrum von Werkstätten – Beschäftigungsmöglichkeiten zu entwickeln und vorzuhalten – um einen klaren Bildungsauftrag. Dieser wurde vornehmlich erst in den vergangenen zwei Jahrzehnten präzisiert. Als curricularer Anker werden hierfür Bildungsrahmenpläne herangezogen, die vonseiten der BAG WfbM „harmonisiert", d. h. systematisiert und bundesweit vereinheitlicht wurden, sodass Werkstätten bundesweit hierauf bei Bedarf zugreifen können.

Gegenstand des vorliegenden Bandes ist die Erforschung der Bedeutung eben dieser harmonisierten Bildungsrahmenpläne für berufliche Bildungsprozesse in Werkstätten. Hierfür wurde ein umfassender Bogen um dieses verhältnismäßig junge Feld der Beruflichen Bildung in Werkstätten gespannt. Dadurch wird diesem noch wenig erforschten Bildungssegment Rechnung getragen.

Besonderer Dank gilt hierbei dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, durch dessen finanzielle und ideelle Förderung dieses Forschungsvorhaben erst ermöglicht wurde. Wichtiger Kooperationspartner über die gesamte Projektlauf-

zeit hinweg war die Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V., vor allem in Person der stellvertretenden Vorsitzenden Frau Andrea Stratmann, der Geschäftsführerin Frau Kathrin Völker sowie auch des Bildungsreferenten Herrn Guido Schmitt. Ein Dank gilt dabei ebenso dem Vorgänger im Bildungsreferat, Herrn Dr. Wiesner-Steiner, der in einer frühen Phase ein wichtiger Wegbereiter für dieses Projekt war. Gedankt sei zudem auch Frau Marie Digel, die für die reibungslose technische Abwicklung des Projektes Sorge getragen hat.

Im Hinblick auf das Würzburger Forschungsteam sei auch den nicht direkt an dieser Publikation beteiligten Teammitgliedern herzlich gedankt: Sabrina Fischer, Karin Fuchs sowie den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften Paula Bartusch, Sandra Häuser, Janine-Victoria Hillmann, Marlena Merter, Janine Raßawitz sowie Anne Stolper. Die Studierenden Leo Bortenschlager und Samuel Raz werteten im Rahmen von Qualifikationsarbeiten Teildaten vertiefend aus, deren Ergebnisse in den Evaluationsprozess wieder zurückgespeist werden konnten.

Für die Durchführung war die Offenheit und Kooperationsbereitschaft von Praxispartnern vonnöten. Diese wurde in vorbildlicher Weise mit den 20 beteiligten Werkstätten bundesweit gefunden. Insbesondere die jeweiligen Koordinator:innen trugen zur sehr konstruktiven Zusammenarbeit bei; nur dadurch konnte die umfassende Datenerhebung in den Einrichtungen umgesetzt werden. Dabei wirkten die Leitungskräfte, die Werkstatträte, aber auch die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung tatkräftig mit und unterstrichen damit die Bedeutung Beruflicher Bildung für Menschen mit Behinderung

Hervorzuheben sind daneben noch drei weitere Werkstätten, die im Vorfeld der eigentlichen Erhebungsphase für Pretests der entwickelten Instrumente zur Verfügung standen. Dies waren neben der Werkstatt des Erthal-Sozialwerkes Würzburg die Eisinger Werkstätte des St. Josefs-Stifts sowie mehrere Außenstellen der Mainfränkischen Werkstätten Würzburg. Als Praxisexperte beriet das Forschungsteam mehrfach Herr Michael Wenzel. Diese Unterstützung in der Vorbereitung trug wesentlich zum Gelingen des Vorhabens bei.

Besonderer und zugleich abschließender Dank gilt allen Teilnehmenden des Berufsbildungsbereichs in den Werkstätten, die mit ihrem Vertrauen und zugleich ihrer Offenheit in den Interviews einen vertiefenden Einblick in ihrer Sichtweise von erlebten beruflichen Bildungsprozessen gegeben haben. Erst sie vervollständigten den Blick auf das anvisierte Forschungsfeld.

Abstract

Im Rahmen einer bundesweiten Studie wurden erstmals Daten zur beruflichen Bildung in geschützten Werkstätten für Menschen mit Behinderungen erhoben und ausgewertet. Der Schwerpunkt liegt auf harmonisierten Bildungsrahmenplänen (hBRP), die auf einem Konzeptder Agentur für Arbeit aus dem Jahr 2010 basieren. Vier Aspekte wurden analysiert: das Verständnis der beruflichen Bildung in geschützten Werkstätten, die Zielgruppe in Bezug auf Alter, Art der Behinderung, Schulabschluss und Berufsqualifikationen, interne Bedingungen für individuelle Lernprozesse sowie die Ermittlung von Lehrplänen und Bildungsergebnissen. Die Auswertung und Auswertung der Daten von 20 geschützten Werkstätten ermöglicht eine detaillierte Betrachtung des Bildungsprozesses von Menschen mit Behinderungen sowie eine Chancenanalyse oder Umsetzung und Bewertung der Zukunftsaussichten. Der Band enthält die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Evaluation of Harmonized Education Framework Plans Regarding Vocational Training in Sheltered Workshops“(EVABI).

In the framework of a study throughout Germany, data concerning the provision of vocational education in sheltered workshops for people with disabilities have been collected and analysed for the first time. The focus is on harmonized educational framework plans (hBRP), based on a concept of the Employment Agency stemming from the year 2010. Four aspects have been analysed: the understanding of vocational education in sheltered workshops, the target group with regard to age, type of disability, school-leaving qualifications and professional qualifications, internal conditions for individual learning processes as well as the identification of educational curriculums and educational results. The evaluation and analysis of the data of 20 sheltered workshops enable a detailed consideration of the educational process of people with disabilities as well as an analysis of chances for implementation and evaluation of future prospects. The volume contains the results of the research project „Evaluation of Harmonized Education Framework Plans Regarding Vocational Training in Sheltered Workshops“ (EVABI).

1 Einleitung

Werkstätten für Menschen mit Behinderungen (WfbM) blicken in Deutschland nunmehr auf eine 70jährige Entwicklungsgeschichte zurück. Ausgehend von Elterninitiativen gründeten sich in den 1950er Jahren des letzten Jahrhunderts erste Werkstätten, um auch Heranwachsenden mit vornehmlich geistiger Behinderung ein Arbeitsangebot zu unterbreiten. Diese Pioniereinrichtungen wurden in den 1960er und 1970er Jahren als „beschützende Werkstätten" sozialrechtlich verankert und mit Erlass der Werkstättenverordnung 1980 bundesweit organisatorisch einheitlich geregelt. Seit 2001 ist die „Werkstatt für behinderte Menschen" als Arbeits- und Lernort fester Bestandteil des Sozialgesetzbuches IX (§§ 219 ff.). Heute finden etwa 320.000 Personen mit unterschiedlichen Behinderungsformen (Stand: 21.11.2019; www.bagwfbm.de) hier eine Möglichkeit zur Teilhabe am Arbeitsleben; etwa 30.000 hiervon nehmen an Angeboten des vorgelagerten zweijährigen Berufsbildungsbereichs teil.

In Analogie zum Schulsystem (vgl. etwa Klemm & Preuss-Lausitz 2017, 21 ff.) hat sich die deutsche Sozialpolitik damit für die Etablierung einer Doppelstruktur am Arbeitsmarkt entschieden – neben dem allgemeinen Arbeitsmarkt wurde ein besonderer Arbeitsmarkt als feste Kenngröße und Angebotsstruktur etabliert. Diese Konstellation ist seit jeher – und verstärkt seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) – Gegenstand eines kritischen Diskurses (vgl. etwa Palleit 2018); zugleich eröffnet jedoch diese Parallelstruktur einer breiten Gruppe von Menschen mit Behinderungen den Zugang zur Beschäftigung, für die aktuell noch keine umfassende und adäquate Alternative in unserer Arbeitsgesellschaft besteht. Diese Gesellschaftsform ist getragen vom „Glauben" an die Allmacht der Erwerbsarbeit als stabilem Integrationsmechanismus (vgl. Gröschke 2011, 54). Damit werden einerseits die besonderen Funktionen von Arbeit (hier eingeengt auf Erwerbsarbeit; vgl. Huisinga & Lisop 1999, 17) jenseits der Sicherung des Lebensunterhalts hervorgehoben und berücksichtigt, anderseits bildet dadurch zugleich die Arbeitsfähigkeit das zentrale Zugangskriterium zu eben diesem Teilhabebereich. Diese Fähigkeit wird Menschen mit Behinderung, bis ins neue Bundesteilhabegesetz/Sozialgesetzbuch IX hinein, in unterschiedlichem Maße zugeschrieben oder eben auch aberkannt. Nach einer langen Geschichte des Ignorierens und Ausgrenzens gründeten sich spätestens im 19. Jahrhundert als solidarische Akte spezielle Einrichtungen, die sich um eine grundlegende Versorgung, aber auch damit zusammenhängend um eine sinnstiftende Tätigkeit und Tagesstruktur bemühten. Diese Bemühungen erfuhren nach 1945 – unter anderem auch mit der WfbM – eine erhebliche Professionalisierung und Systematisierung, wodurch sich letztlich ein Rechtsanspruch auf die Teilhabe am Arbeitsleben sowie auch an Beruflicher Bildung manifestierte (vgl. Biermann 2008).

Werkstätten übernehmen hierbei eine spezifische Rolle. Als „verlängerte Werkbank" (Walter 2009, 8) waren – und sind – sie über viele Jahrzehnte Bestandteil in-

dustrieller Fertigungsprozesse – und dies mit einer Zielgruppe, der auf sozialrechtlicher Ebene die Arbeitsfähigkeit nicht zuerkannt wird. Hierzu bedurfte es neben einer individualisierten Strukturierung von Arbeitsabläufen auch entsprechender Lernprozesse aufseiten der Mitarbeitenden mit Behinderung – eine Art Arbeitstraining war notwendig. Die damit häufig verbundene, isolierte Vorbereitung der Mitarbeitenden auf eine spezifische Tätigkeit im Arbeitsbereich der Werkstätten erfuhr jedoch rasch die Notwendigkeit zur Veränderung, neben anderem aus zwei zentralen Beweggründen heraus. Zum einen forderte die zunehmende Tertiarisierung des Arbeitsmarktes (vgl. Helmrich & Zika 2010) eine Veränderung des Produktportfolios: Auftragsfertigungen wurden ergänzt um Eigenproduktionen und Dienstleistungen verschiedenster Art. Damit ging eine Komplexitätsanreicherung von Lernprozessen einher (vgl. Schelten 2014, 59 ff.). Zum anderen standen die Werkstätten aufgrund steigender Beschäftigtenzahlen in der Kritik (vgl. Detmar et al. 2008); die Frage der Zu- wie auch Übergänge wurde offensiv aufgeworfen und vor dem Hintergrund der UN-BRK in den letzten Jahren nochmals akzentuiert (vgl. Euler & Severing 2014). Da jedoch der Zugang zum Erwerbsarbeitsmarkt nach wie vor im Wesentlichen über berufliche Bildungsprozesse und die damit verbundenen Zertifikate gesteuert wird (vgl. Georg & Sattel 2006), rückten Fragen zu umfassenderen Lernangeboten in den Vordergrund. Mit dem Inkrafttreten des Sozialgesetzbuchs IX im Jahre 2001 wurde schließlich der Wechsel vom „Arbeitstrainingsbereich" zum „Berufsbildungsbereich" zunächst semantisch verankert; eine inhaltliche Konkretisierung erfuhr dieser über das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit 2010 (BA 2010). Damit wurde einerseits der Bildungsauftrag für Werkstätten bundesweit verbindlich festgeschrieben, zugleich aber auch ein Recht auf ein ebensolches Bildungsangebot für Menschen mit Behinderung in dieser Organisation manifestiert (vgl. Kap. 5.1). Sukzessive wurden in den Werkstätten gemäß diesen Vorgaben Berufsbildungsbereiche aufgebaut, wenn auch in unterschiedlichen Ausgestaltungsformen.

Dadurch ergeben sich heute für Werkstätten im Wesentlichen zwei zentrale Aufgaben, die zugleich untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. SGB IX, § 219):

- das Angebot einer beruflichen Tätigkeit, welche Teilhabe am Arbeitsleben angesichts der individuellen Arbeitsfähigkeit eröffnet; dabei ist die Frage nach dem angemessenen Arbeitsort immer wieder aufs Neue zu klären;
- die Befähigung zu einer beruflichen Tätigkeit über Prozesse Beruflicher Bildung, welche außer im Berufsbildungsbereich auch als arbeitsbegleitendes Angebot vorzuhalten ist. Das darin begründete umfassende Anliegen der Fähigkeitsentfaltung, der Unabhängigkeit sowie auch der gleichwertigen Teilhabe korrespondiert mit dem Artikel 26 der UN-BRK – „Habilitation bzw. Rehabilitation".

Der Auftrag zur Befähigung wurde von Basener bereits 2005 als ein zentraler Trend für die „Werkstatt 2020" identifiziert: „Dreh- und Angelpunkt der sich ändernden Werkstattszene ist der Qualifizierungsbereich...[Er] wird...zu einem eigenständig organisierten Bereich mit modularisiertem und individualisiertem Angebot" (ebd., 1). Die konzeptionelle Ausgestaltung ebendieser Strategie eröffnet unterschiedliche Ak-

zentuierungsmöglichkeiten – von einem additiven Erlernen einzelner Tätigkeiten, welches im Sinne eines Bildungsanspruchs zugleich auch die umfassende Entwicklung der ganzen Person in den Blick nimmt, bis hin zum Vermitteln und Erlernen von Inhalten aus einem (eigenen) Berufsbild.

Das dem vorliegenden Band zugrunde liegende Forschungsprojekt zielte darauf ab, „harmonisierte Bildungsrahmenpläne (hBRP)“ zu evaluieren, welche einen inhaltlichen Orientierungsrahmen für die gesamte Komplexität des Feldes Beruflicher Bildungsprozesse in WfbM bieten möchten. Das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (2010) fordert alle Werkstätten auf, jeweils für ihren Berufsbildungsbereich Rahmenpläne zu entwickeln, die zugleich die Möglichkeit einer Binnendifferenzierung eröffnen. Mit der Zielsetzung eines „Mehr“ an Einheitlichkeit in den Bildungsleistungen von Werkstätten und einer stärkeren Anbindung an vorhandene Standards anerkannter Ausbildungsberufe entwickelte die Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen (BAG WfbM) in Zusammenarbeit mit den Landesarbeitsgemeinschaften im Rahmen einer Projektgruppe ebendiese harmonisierten Bildungsrahmenpläne (vgl. hierzu ausführlich Kap. 5.3). Rahmenpläne sind dabei in die jahrzehntelange Diskussion um eigenständige Berufsbilder in Werkstätten einzuordnen; Ausbildungsordnungen zum „Serienfertiger“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1972) oder „Bearbeiter“ (Verband evangelischer Einrichtungen 1980) sowie mehrere Modellversuche (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2003; Behindertenverbände 2004) zeugen hiervon. So orientieren sich die hBRP einerseits klar am Berufsprinzip, das nach wie vor als diskussionsleitend in der Beruflichen Bildung in Deutschland anzusehen ist (vgl. Seifried et al. 2019); hierdurch wird eine Standardisierung im Bildungsgeschehen intendiert. Andererseits werden über eine hier zugleich implementierte vierstufige Binnendifferenzierung (vgl. Kap. 5.3) quantitativ und qualitativ differenzierte Bildungsprozesse ermöglicht; die sich aus der heterogenen Zielgruppe des Berufsbildungsbereichs ergebende Notwendigkeit zur Individualisierung soll auf diesem Wege eingelöst und realisiert werden.

Im Rahmen der implementierten wissenschaftlichen Evaluation ist es das Anliegen, die Bedeutung ebendieser hBRP für den Prozess der Beruflichen Bildung zu beleuchten. Hierzu wird der Blick im Folgenden auf verschiedene Aspekte gelenkt, welche mit diesen Bildungsrahmenplänen interagieren.

Das Spannungsfeld, in dem Bildungsrahmenpläne im Kontext Beruflicher Bildung innerhalb von Werkstätten stehen, wird zunächst im nachfolgenden Kapitel zwei umrissen. Hierfür erfolgt im Vorfeld ein knapper Überblick zur Werkstatt als Organisation. Nachfolgend findet sich unter Kapitel drei eine Darstellung der Projektanlage, in der die Zielsetzung wie auch die Umsetzung der Evaluation skizziert wird. Das grundgelegte Forschungsdesign selbst wird in Kapitel vier dargestellt. Dazu wird, ausgehend von vier zentralen Forschungsfragen, das methodische Vorgehen erläutert. Basierend auf theoretischen Überlegungen wird zum Ende dieses Kapitels ein Rahmenmodell zur Analyse entfaltet, welches für das sehr umfassende Kapitel fünf diskussionsleitend ist. In diesem wird, in fünf große Teilkapitel untergliedert, jeweils (zugunsten der Übersichtlichkeit) der Forschungsstand mit den ge-

wonnenen Erkenntnissen verknüpft und diskutiert. Dabei liegt der Fokus zunächst auf dem Verständnis Beruflicher Bildung und damit der Zielstellung von Beruflicher Bildung in Werkstätten (Kap. 5.1). In der Folge findet sich eine Darstellung und Analyse der Zielgruppe im Hinblick auf ihre Heterogenität[1], der ein berufliches Bildungsangebot auf Basis der Bildungsrahmenpläne zur Verfügung gestellt werden soll (Kap. 5.2). Die Rolle von Bildungsrahmenplänen im Kontext von Beruflicher Bildung wird unter Kapitel 5.3 erörtert. Konsequenzen für die Struktur und Organisation des Berufsbildungsbereichs werden mit dem Kapitel 5.4 betrachtet, bevor unter 5.5 exemplarische Bildungs- und Entwicklungsverläufe von Teilnehmenden des Berufsbildungsbereichs beleuchtet werden. Die Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt werden in Kapitel sechs diskutiert und auch mit konkreten Handlungsempfehlungen verknüpft. Der Band schließt in Kapitel sieben mit einem zusammenfassenden Fazit.

Zur besseren Übersicht finden sich vertiefende Hinweise zur Methodik sowie zu den verwendeten Untersuchungsmaterialien im Anhang (vgl. Kap. 8).

1 Die Verwendung der Begriffe „geistige Behinderung“ oder „psychische Behinderung“ wird von verschiedener Seite mit zugleich unterschiedlichen Begriffsalternativen kritisiert; dies ist dem Forschungsteam sehr wohl bekannt. Die Autoren bitten um Verständnis, dass die sozialrechtlich gebräuchlichen Begriffe in der weiteren Folge herangezogen werden.

2 Bildungsrahmenpläne in Werkstätten

2.1 Werkstätten als Organisation

Werkstätten erbringen in Deutschland – verankert im Sozialgesetzbuch IX – Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben im Rahmen des sozialrechtlichen Leistungsdreiecks (vgl. Balz & Spieß 2009, 51 ff.). Diese Leistungen stehen grundsätzlich allen Menschen mit Behinderung offen, welche behinderungsbedingt dauerhaft außerstande sind, unter den üblichen Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes mindestens drei Stunden täglich erwerbstätig zu sein; sie gelten damit als voll erwerbsgemindert (§ 43 SGB VI). Die Werkstattleistung differenziert sich inhaltlich wie auch organisatorisch in drei Bereiche:

- Mit dem Eingangsverfahren (§ 3 WVO) beginnt eine maximal dreimonatige Orientierungsphase, in der geprüft wird, ob und inwiefern die Leistungen einer WfbM für die Teilhabe am Arbeitsleben der einzelnen Person zielführend sind.
- Daran schließt sich der bis zu zweijährige Berufsbildungsbereich (§ 4 WVO) an, welcher auf Basis des Fachkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit als zentraler Leistungsträger (BA 2020) Angebote zur beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung der Teilnehmenden vorhält. Hierfür bilden die zu evaluierenden hBRP einen zentralen inhaltlichen Anker. Zum Ende dieses Bildungsabschnittes erfolgt nochmals eine gemeinsame Klärung des zukünftigen Lern- bzw. Arbeitsortes.
- Für einen Teil der Absolvent:innen besteht die Möglichkeit zur Teilhabe am Arbeitsleben über eine Tätigkeit im Arbeitsbereich (§ 5 WVO), die grundsätzlich zeitlich nicht befristet ist. Leistungsträger ist hierbei häufig der überörtliche Sozialhilfeträger.

Neben der Leitungsebene zeichnen vor allem Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung für die Ausgestaltung des Berufsbildungs- und Arbeitsbereichs verantwortlich (vgl. Kap. 5.4.1). Der Personalschlüssel beträgt im Berufsbildungsbereich 1:6, im Arbeitsbereich 1:12 (§ 9 WVO). Ergänzend halten die Werkstätten begleitende Dienste aus dem pädagogischen, therapeutischen, medizinischen und psychologischen Spektrum vor (§ 10 WVO). Die Vertretung der Interessen der Werkstattbeschäftigten im Arbeitsbereich übernimmt der Werkstattrat als gewähltes Gremium, vergleichbar einem Betriebsrat (§ 4 Werkstätten-Mitwirkungsverordnung).

Mit Einführung des Bundesteilhabegesetzes können Menschen mit Behinderung die Leistungen des Berufsbildungs- bzw. Arbeitsbereichs auch bei anderen Leistungsanbietern in Anspruch nehmen; für diese gelten jedoch zum Teil abweichende Regelungen gegenüber anerkannten Werkstätten (§ 60 SGB IX).

2.2 Berufliche Bildung und Bildungsrahmenpläne

(Harmonisierte) Bildungsrahmenpläne bilden einen wichtigen Baustein für berufliche Bildungsprozesse in Werkstätten; sie sind zugleich in ein komplexes Spannungsfeld eingebettet, welches nachfolgende Abbildung 1 illustriert.

Abbildung 1: (Harmonisierte) Bildungsrahmenpläne in der WfbM (vgl. Stein, Kranert, Riedl & Schmidt 2020, 24)

(h)BRP und WfbM als Organisation

Die WfbM bewegt sich in einem bipolaren Zielkonflikt, der die Organisation vor besondere Herausforderungen stellt.

> „Während den Teilnehmenden ... ein Anspruch auf Bildung und – eben – Rehabilitation zukommt, den es mithilfe eines geeigneten pädagogischen Angebotes zu erfüllen gilt, muss die Werkstatt gleichzeitig ihrer Rolle als Anbieter von Arbeit und als Wirtschaftsunternehmen gerecht werden“ (Stein et al. 2020, 6).

Mit Einführung des SGB IX ist Berufliche Bildung ein zentraler Auftrag der Werkstätten (vgl. Hirsch 2009, 36). Greving und Scheibner zufolge ist „der Spagat zwischen einer vorwiegend auf Produktion ausgerichteten Arbeitsstätte und einer Bildungseinrichtung [...] von den Werkstätten auszuhalten“ (Greving & Scheibner 2013, 72). Im Rahmen der UN-BRK wird darüber hinaus die Schaffung eines inklusiven Arbeitsmarktes gefordert; die Rolle der WfbM in einem solcherart veränderten Arbeitsmarkt ist noch zu prüfen. Die Teilhabeorientierung steht dabei einer gleichzeitigen Leistungsorientierung gegenüber. So muss die WfbM beispielsweise die Arbeitsentgelte der beschäftigten Menschen mit Behinderung eigenständig erwirtschaften.

(h)BRP und der Leistungsträger Bundesagentur für Arbeit

Gemäß den Vorgaben des Leistungsträgers ist es Aufgabe des Berufsbildungsbereichs, Menschen mit Behinderung eine individuelle Berufliche Bildung zu ermöglichen und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Gefordert wird hierbei die Berücksichtigung von Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe; zudem sollen binnendifferenzierte Bildungsrahmenpläne Anwendung finden (BA 2010). Die zeitlich auf 24 Monate begrenzte berufliche Qualifizierung im Rahmen des Berufsbildungsbereiches gegenüber einer in der Regel 36-monatigen Ausbildung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erfährt von verschiedenen Seiten Kritik. Die BAG WfbM (2017, 3) fordert beispielsweise eine entsprechende Anpassung der (Bildungs- bzw. Qualifizierungs-)Zeit im Berufsbildungsbereich und darüber hinaus das Ermöglichen eines Berufsschulbesuches. Diese Forderungen entsprechen auch der Position der Werkstatträte Deutschland e. V. zur Beruflichen Bildung in WfbM (vgl. Herbetz & Rosenbaum 2020, 67).

(h)BRP und Teilnehmende des Berufsbildungsbereichs

Das Angebot des Berufsbildungsbereichs richtet sich an eine Personengruppe, „die im sozial-rechtlichen Sinne als voll erwerbsgemindert und nicht ausbildungsfähig" gilt (vgl. Neugebauer & Bauer 2016, 193). Gleichzeitig fordert der gesetzliche Auftrag (SGB IX) eine Ausrichtung der Werkstätten auf den Erwerbsarbeitsmarkt, wobei, sachlich betrachtet, der Übergang in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis gegenwärtig nur von einem Teil der Zielgruppe erreicht werden kann (vgl. Kranert 2020a, 81). Vor dem Hintergrund des Bildungsauftrages der Werkstätten gilt es darüber hinaus, das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten zu berücksichtigen. Demnach sollen Leistungen den Teilnehmenden „möglichst viel Raum zu eigenverantwortlicher Gestaltung ihrer Lebensumstände" lassen und deren Selbstbestimmung fördern (§ 8 Abs. 3 SGB IX). So ist es essenziell, den unterschiedlichen Zielvorstellungen von Teilnehmenden gerecht zu werden und deren Teilhabe und Integration zu stärken. Förderliche Einflussfaktoren, aber auch Barrieren, wie sie in einer qualitativen Befragung von Rehabilitand:innen im Förderbereich der Agentur für Arbeit identifiziert wurden (vgl. Tisch et al. 2017, 27), sind diesbezüglich zu berücksichtigen. Um den Berufswünschen der Teilnehmenden Rechnung zu tragen, gilt es ein vielseitiges und umfassendes Bildungsangebot vorzuhalten, welches der (eingeschränkten) wirtschaftlichen Betätigung von WfbM zum Teil entgegensteht. Letztendlich bestimmen die vorhandenen Wertschöpfungsbereiche wesentlich, in welchen Bereichen den Teilnehmenden des Berufsbildungsbereiches Bildungsangebote gemacht werden können.

(h)BRP und Fachkräfte zu Arbeits- und Berufsförderung

Laut Thesing bestimmen „die Handlungsbedingungen und die Handlungsbereitschaft des pädagogischen Personals in der WfbM [...] wesentlich, ob und wie die WfbM ihre Ziele als gesellschaftliche Institution erfüllen kann" (Thesing 2016, 66). Dem Fachpersonal der Werkstätten steht dabei ein komplexes Aufgabenfeld gegen-

über. Insbesondere die Heterogenität der Zielgruppe und die Vermittlung (berufs-)fachlicher Inhalte erfordern ein ausgeprägtes didaktisch-methodisches (Handlungs-)Wissen. Für die Bewältigung der Anforderungen absolvieren die Fachkräfte in den meisten Fällen eine Zusatzqualifikation. Die im Jahre 2019 veröffentlichte „Orientierungshilfe Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung", die zur Weiterentwicklung der Qualifizierung und Professionalisierung des Fachpersonals beitragen soll, stellt diesbezüglich einen bedeutsamen Entwicklungsschritt dar (Vollmer, Mettin & Frohnenberg 2019). Die vielfältigen Inhalte der Orientierungshilfe zeigen jedoch auch die Komplexität des Handlungsfeldes, die von den Fachkräften eine umfassende Qualifikation und auch deren stetige Weiterentwicklung fordert.

(h)BRP und Berufliche Bildung

Eine zentrale Problemstellung für die Berufliche Bildung in WfbM besteht in der Zertifikatsorientierung. Diesbezügliche Fragen liegen in der individuellen Relevanz von Zertifikaten, deren Beitrag zur Normalisierung, der Wertigkeit und Anerkennung und nicht zuletzt der Vergleichbarkeit. Unter diesen Gesichtspunkten muss allgemein bedacht werden, dass Bildungsleistungen in Werkstätten noch immer keine Berücksichtigung im Berufsbildungsgesetz (BBiG) finden, was seitens der BAG WfbM stark kritisiert wird (BAG WfbM 2017, 3).

Die geforderte Standardisierung, die sich nicht nur in den Zertifikaten, sondern auch in weiteren Bereichen Beruflicher Bildung – wie beispielsweise dem Einsatz von hBRP – widerspiegelt, stellt eine weitere Herausforderung dar. Demnach muss Standardisierung im Kontext von WfbM mit einem gleichzeitig hohen Maß an Individualisierung im Hinblick auf die Spezifika der heterogenen Zielgruppe implementiert werden.

Dieses – als nicht vollständig zu betrachtende – Spannungsfeld zeigt auf, vor welchen komplexen und oft auch divergierenden Anforderungen Werkstätten stehen, wenn sie Prozesse Beruflicher Bildung mit ihren Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich initiieren. (Harmonisierte) Bildungsrahmenpläne sind hierbei als ein weiterer „Ankerpunkt" eingebettet. Zur inhaltlichen Weiterentwicklung und eventuell auch zur teilweisen Entflechtung dieses Gefüges soll das hier darzustellende Forschungsvorhaben einen Beitrag leisten.

3 Das Projekt „Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne“

3.1 Projektziele

Das Thema Berufliche Bildung ist für sich betrachtet und insbesondere ihre Umsetzung in Werkstätten durch ein hohes Maß an Komplexität gekennzeichnet. Mit dem Fokus auf zentrale Elemente dieses Bildungssegments leistet die vorliegende Studie, als Pilotprojekt in diesem Bereich, einen Beitrag zur Weiterentwicklung Beruflicher Bildung von Menschen mit Behinderung in Werkstätten. Ziel des Forschungsvorhabens ist die begleitende Evaluierung der hBRP, anhand welcher (berufliche) Handlungskompetenzen als Vorbereitung für eine weiterführende Berufsausbildung, die Beschäftigung in einer Werkstatt oder eine Beschäftigung mit Blickrichtung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt werden.

Die wissenschaftliche Begleitung will mit ihren Analysen – bezogen auf Struktur, Prozess und Ergebnis – Aufschluss über das Potenzial geben,

- inwieweit mithilfe der hBRP ein notwendigerweise individualisiertes berufliches Bildungsangebot entwickelt und realisiert werden kann und
- wie zugleich die Bildungsleistungen von Werkstätten systematisiert und an das berufsförmig strukturierte System der Beruflichen Bildung sowie an das Berufsbildungsgesetz (BBiG) angenähert werden können.

Übergreifend gilt es hierbei, die ggf. durch die hBRP verbesserten individuellen Chancen auf Teilhabe der Menschen mit Behinderung am Erwerbsleben in den Fokus zu rücken – innerhalb der Werkstätten oder vermehrt auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Die BAG WfbM in ihrer koordinierenden Funktion als Dachverband der Werkstätten sowie als Projektträger verfolgt mit den hBRP insbesondere das Ziel, die Individualisierung und Personenzentrierung Beruflicher Bildung von Menschen mit Behinderungen weiter zu fördern, die Vergleichbarkeit, Vereinheitlichung und Systematisierung von Bildungsleistungen der Werkstätten zu erhöhen, die Anbindung an vorhandene Standards der (dualen) Berufsausbildung zu stärken und die Anschlussfähigkeit an den Arbeitsbereich der Werkstatt und den allgemeinen Arbeitsmarkt weiter zu fördern.

Vonseiten der wissenschaftlichen Begleitung bestand das Hauptziel darin herauszustellen, wie individualisierte Berufliche Bildung anhand der (h)BRP umgesetzt wird. Gewonnene Erkenntnisse werden der Praxis in Form von Handlungsempfehlungen zur Verfügung gestellt. Durch eine Verdichtung der Ergebnisse zu klaren Empfehlungen kommt die wissenschaftliche Begleitung ihrer Aufgabe der Beratung im Rahmen formativer Evaluationsforschung nach (Döring & Bortz 2016).

Darüber hinaus werden die Ergebnisse einer breiten Fachöffentlichkeit zur Verfügung gestellt, um die wissenschaftliche Diskussion zu befruchten und voranzutreiben.

Im Zentrum einer Nutzbarmachung der Evaluationsergebnisse stehen Menschen mit Behinderung. Durch eine Verbesserung von Bedingungen im Hinblick auf Berufliche Bildung sollen die Ergebnisse insbesondere ihnen zugutekommen.

Die wissenschaftliche Evaluation konzentriert sich auf wesentliche Aspekte, die im Hinblick auf hBRP eine besondere Rolle spielen:

- spezifische Lern- und Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Behinderung zur Teilhabe an Beruflicher Bildung im Rahmen des Berufsbildungsbereiches von Werkstätten (Menschen mit Behinderungen im Sinne des SGB III, §19/ Förderkategorie III; BA 2017);
- Struktur- und Prozessqualität von Angeboten zur Beruflichen Bildung für die umschriebene Zielgruppe im Rahmen des Berufsbildungsbereichs von Werkstätten auf der Grundlage der hBRP;
- Ergebnisqualität von Angeboten zur Beruflichen Bildung auf der Grundlage der hBRP – betrachtet auf Basis individueller Bildungsverläufe der umschriebenen Zielgruppe.

Hiervon ausgehend sind zugleich auch Grenzen der Evaluation zu nennen. Entsprechend der UN-BRK gilt es, Menschen mit Behinderung die Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen (vgl. Artikel 27 UN-BRK). Werkstätten werden vor diesem Hintergrund immer wieder kritisch in den Blick genommen (vgl. etwa BIH 2019, 32). Trotz aktueller Relevanz der Diskussion um Übergänge von Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ist diese Thematik kein Interessengebiet des Forschungsprojektes. Ebenso wird die Organisation WfbM, trotz der aktuellen Debatte um Inklusion, im Rahmen der Evaluation nicht infrage gestellt. Des Weiteren konnte aufgrund begrenzter zeitlicher und finanzieller Ressourcen keine partizipative Forschung umgesetzt werden, die nach Fischer, Kießling und Molnár-Gebert (2016, 51) als „Einbezug von Menschen mit geistiger Behinderung in die sie betreffenden Forschungsfragen“ zu verstehen ist, wobei diese als „Experten in eigener Sache“ in die Untersuchung eingebunden werden. Um jedoch die Perspektive der Betroffenen dezidiert zu berücksichtigen, wurden Interviews mit den teilnehmenden Menschen mit Behinderung geführt. Zudem erfolgte ein Einbezug des jeweiligen Werkstattrates als Vertretung der Mitarbeitenden mit Behinderung in WfbM.

3.2 Projektumsetzung

Projektbeteiligte

Das Forschungsprojekt wurde von einer großen Anzahl an Partnern getragen. Allen voran steht das Bundesministerium für Bildung und Forschung, welches über die Finanzierung das Forschungsvorhaben überhaupt erst ermöglichte. Als direkter Partner fungierte die Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten (BAG WfbM), welche

die Projektkoordination übernahm – und zugleich auch die Hälfte der anfallenden Projektkosten. Das Forschungsteam des Lehrstuhls für Sonderpädagogik V der Julius-Maximilians-Universität Würzburg verantwortete die Konzeption, Durchführung sowie die Berichterstattung zum eigentlichen Forschungsanliegen. Wichtiger und konstruktiv begleitender Partner war der implementierte Projektbeirat (vgl. Kap. 8.2.6), der in regelmäßigen Sitzungen über den fortlaufenden Stand des Projekts informiert wurde und zugleich wichtige Impulse aus verschiedenen Perspektiven (Ordnungs- und Bildungspolitik, Leistungsträger, Bildungspraxis) in den Prozess einspeiste. Darüber hinaus wurde nochmals explizit die Bildungspraxis über einen Expertenworkshop zu Beginn und im weiteren Verlauf über die Neugründung des Arbeitskreises „Berufliche Bildung“ der Bundesarbeitsgemeinschaft in das Forschungsgeschehen miteinbezogen.

Projektkoordination

Umgesetzt wurde die wissenschaftliche Begleitung des Projekts durch den Lehrstuhl für Sonderpädagogik V der Universität Würzburg als neutraler wissenschaftlicher Begleitung – in organisatorischer Kooperation mit dem Projektträger, der BAG WfbM. Die Gestaltung der Zusammenarbeit verdeutlicht Abbildung 2.

In der konkreten Umsetzung warb die BAG WfbM unter den Mitgliedswerkstätten für das Forschungsprojekt, initiierte einen Auswahlprozess und koordinierte im Forschungsverlauf die beteiligten Einrichtungen. Darüber hinaus zeichnete sie für die Abstimmung der hBRP sowie die Abstimmung zwischen beiden beteiligten Gruppen (Untersuchungs- und Vergleichsgruppe) verantwortlich und stellte für die wissenschaftliche Begleitung notwendige Informationen bereit. Sie ermöglichte den Zugang zu Fachveranstaltungen und organisierte Projekttreffen.

Die Universität Würzburg übernahm die Aufarbeitung des Forschungsstandes, die Ausdifferenzierung des methodischen Konzeptes zur Evaluation und die Koordination und Durchführung der vorgesehenen Erhebungen bei Unterstützung durch die BAG WfbM und die beteiligten WfbM. Neben indirekten Kontakten zu den beteiligten Einrichtungen besuchte die wissenschaftliche Begleitung diese vor Ort, um dort Recherchen durchzuführen. Auch wurde an der Universität Würzburg ein entsprechendes Datenschutzkonzept erstellt. Nicht zuletzt lagen die Analyse der Ergebnisse, ihre Diskussion und Einbettung in die Forschungslandschaft sowie die Erstellung des vorliegenden Ergebnisberichtes in deren Zuständigkeitsbereich.

Bei einer klaren Abgrenzung der Aufgabenfelder beider am konkreten Forschungsprojekt beteiligten Institutionen bestanden Schnittstellen insbesondere darin, dass die wissenschaftliche Begleitung im Projektverlauf Rückmeldung und Berichterstattung über Zwischenstände und Ergebnisse an die BAG WfbM sowie den (dreimalig im Projektverlauf einberufenen) Beirat leistete. Des Weiteren bildeten ein Kick-off-Meeting sowie regelmäßige Projekttreffen zentrale Schnittstellen der Zusammenarbeit. Im Rahmen dieser Schnittstellen fanden auch wesentliche Diskussionen und Beratungen zum Projekt ihren Platz, zugleich im Sinne der Impulsgebung und formativen Evaluation.

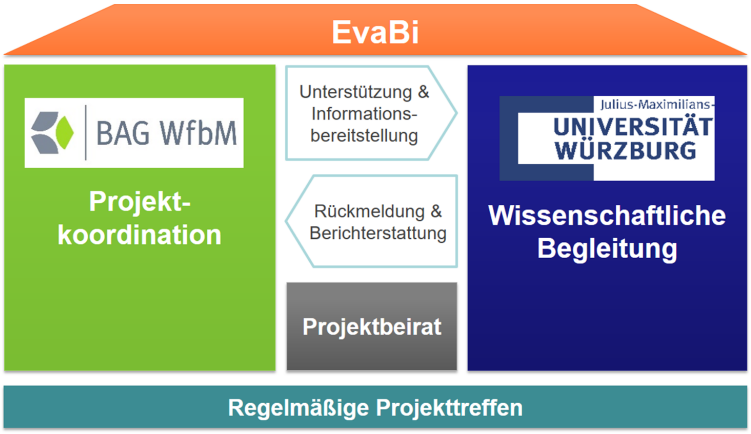


Abbildung 2: Projektumsetzung durch die BAG WfbM und die Wissenschaftliche Begleitung – Aufgabenbereiche und Schnittstellen

Zeitplanung

Die Studie wurde vom 01. Januar 2018 bis zum 29. Februar 2020 durchgeführt. Bezüglich des zeitlichen Ablaufs erfolgte im Projektverlauf eine Adaptation. Abbildung 3 zeigt den entsprechend aktualisierten und so realisierten Zeitplan.

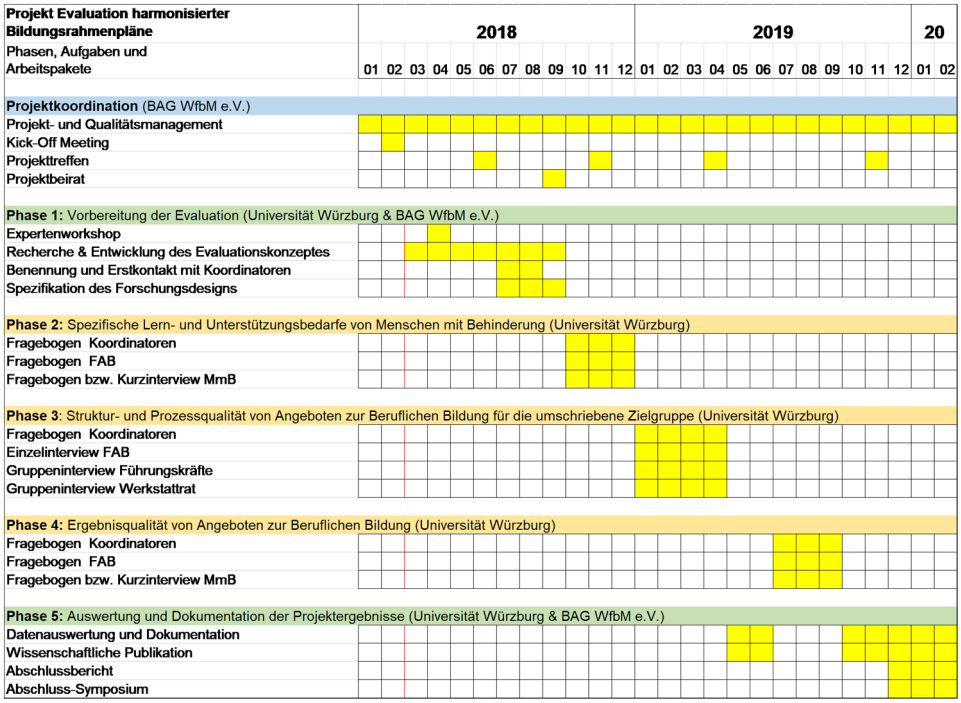


Abbildung 3: Gantt Chart des Forschungsprojektes

Koordinatorinnen und Koordinatoren

Für die Dauer des Forschungsprojektes wurde vonseiten der WfbM jeweils eine Koordinatorin oder ein Koordinator als zentrale Ansprechperson in Bezug auf die Projektdurchführung benannt. Zu zwei Zeitpunkten im Projektverlauf fanden Treffen der Projektteilnehmenden statt, welche insbesondere dazu dienten,

- die zuständigen Koordinator:innen über Zwischenergebnisse sowie den weiteren Projektverlauf zu informieren[2] und
- einen Austausch der Projektteilnehmenden anzuregen, unter anderem auch zu vorgegebenen Themenfeldern aus dem Forschungsprojekt.

2 In diesem Rahmen fand auch eine Information über die sachgemäße Durchführung der Interviews mit den teilnehmenden Menschen mit Behinderung statt. Die Interviews wurden von den zuständigen Koordinator:innen selbst durchgeführt oder es wurden Fachkräfte zur Durchführung beauftragt.

4 Evaluationsdesign

4.1 Form der Evaluation

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes werden die Ergebnisse abschließend zusammengefasst und bewertet, somit handelt es sich im Kern um eine sowohl formative als auch summative Evaluation. Durch eine methodisch organisierte und dokumentierte Datenerhebung wurde Transparenz bezüglich des Vorgehens und der Ergebnisse gewährleistet (vgl. Riedl & Schelten 2013, 84). Im Sinne einer „systemischen Evaluation“ findet eine umfassende Betrachtung des Evaluationsgegenstandes statt. Insofern werden neben der Darstellung der Maßnahmenergebnisse auch Kontextbedingungen sowie die Umsetzungen der beleuchteten Bildungsmaßnahme betrachtet (vgl. Döring & Bortz 2016, 996). Die Grundstruktur der Evaluation orientiert sich am CIPP-Evaluationsmodell nach Daniel Stufflebeam, das ebenso einem systemischen Ansatz folgt (Stufflebeam & Shinkfield 2007). Dieses ganzheitlich zu verstehende Evaluationsmodell integriert vielfältige qualitative und quantitative Datenerhebungsmethoden (vgl. Döring & Bortz 2016, 1008). Die Kernelemente dieses Modells werden mit dem Akronym CIPP bezeichnet, das für die Bereiche „Context“, „Input“, „Process“ und „Product“[3] steht. Zusammengefasst handelt es sich bei der „Context“-Evaluation darum, Ziele und Prioritäten mit Bedarfen, Problemen, Gewinnen und Chancen abzugleichen. Gewinne liegen im vorliegenden Kontext nicht im Fokus der Betrachtung. Dieses Forschungsprojekt stellt vor allem die Zielsetzung einer „guten“, sprich qualitativ hochwertigen Beruflichen Bildung sowie die entsprechenden Bedarfe der teilnehmenden Menschen mit Behinderung in den Mittelpunkt. Bei der „Input“-Evaluation geht es vorwiegend darum, das zu evaluierende Programm bzw. Konzept mit lokalen Programmen sowie den Bedürfnissen der Zielgruppe zu vergleichen. Im Rahmen der „Process“-Evaluation soll unter anderem der tatsächliche Prozess beschrieben werden. Im Rahmen dieses Projektes findet die faktische Umsetzung eine umfassende Betrachtung. Schließlich geht es bei der „Product“-Evaluation darum, Ergebnisse mit den anvisierten Bedarfen und, soweit möglich, mit den Ergebnissen alternativer Programme zu vergleichen sowie die Ergebnisse in Abhängigkeit vom bewerteten „Context“, „Input“ und „Process“ der Bildungsleistung zu interpretieren (vgl. Stufflebeam & Shinkfield 2007, 329).

3 Die englischen Begrifflichkeiten werden hier beibehalten; auf eine Übersetzung wird dementsprechend verzichtet.

4.2 Forschungsfragen

Das Evaluationsdesign differenziert sich hinsichtlich folgender vier Forschungsfragen aus, welche handlungsleitend sind (die Erstgenannte wurde im Rahmen der Konkretisierungsphase des Forschungsdesigns noch ergänzt):

1. Welches Verständnis von Beruflicher Bildung findet sich in Werkstätten?
2. Welchen spezifischen Zielgruppen – hinsichtlich verschiedener Heterogenitätsdimensionen – stellt sich der Berufsbildungsbereich der Werkstätten mithilfe eines individualisierten Bildungsangebotes auf der Grundlage von hBRP?
3. Welche strukturellen und prozessorientierten Rahmenbedingungen hält der Berufsbildungsbereich der Werkstätten vor, um ein individualisiertes und zieldifferentes Lehren für und Lernen von Menschen mit Behinderung zu ermöglichen
   - auf der Grundlage von hBRP (Untersuchungsgruppe)?
   - auf der Grundlage von lokalen Rahmenplänen (Vergleichsgruppe)?

Dabei ist zugleich von Interesse, welche Gemeinsamkeiten, aber auch welche Unterschiede sich in den beteiligten Werkstätten aufgrund der differierenden Konzeptionen des Berufsbildungsbereichs identifizieren lassen respektive welche Fortschritte sich gegebenenfalls hinsichtlich des Ermöglichens individueller Beruflicher Bildungsbiografien von Menschen mit Behinderung auf der Grundlage von hBRP im Vergleich zu lokalen Rahmenplänen ergeben könnten?

4. Welche individuellen Bildungsverläufe bzw. welche Bildungsergebnisse können aufgrund eines Qualifizierungsangebotes auf der Grundlage von hBRP bei den Teilnehmenden mit Behinderung identifiziert werden?

4.3 Gesamtstruktur des Untersuchungsdesigns

4.3.1 Evaluationsphasen

Das Projekt wurde in Phasen konzipiert, welche zyklisch aufeinander abgestimmt waren und die wiederum aus Arbeitspaketen bestanden. Mithilfe dieser Phasen sollte die Datengrundlage zur Beantwortung der Forschungsfragen generiert werden. Eine Übersicht über die fünf Phasen des Forschungsprojektes gibt Abbildung 4.

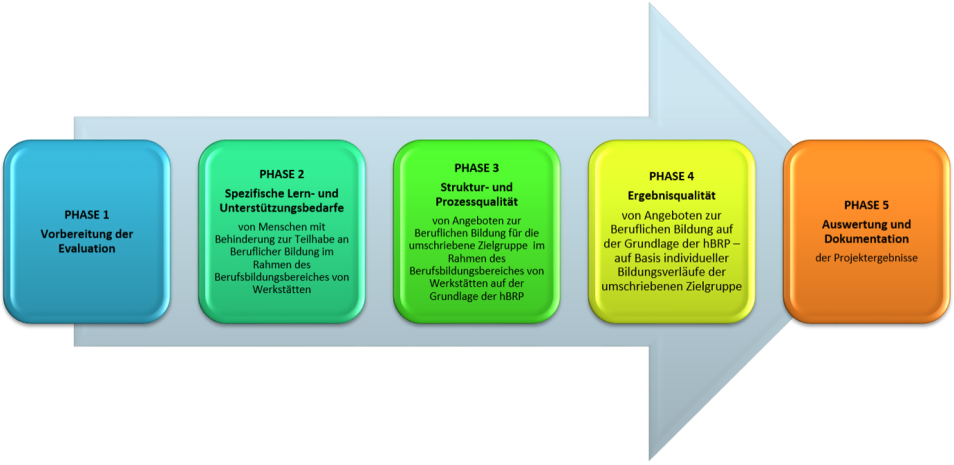


Abbildung 4: Phasenmodell des Forschungsprojektes

4.3.2 Mixed-Methods-Design

Entsprechend eines Mixed-Methods-Designs kamen im Forschungsprojekt sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zur Anwendung. Über den gesamten Forschungsprozess hinweg fand eine Verknüpfung der Methoden statt und es erfolgte eine integrierte Auswertung und Interpretation der Ergebnisse, was für dieses Design maßgeblich ist (Döring & Bortz 2016, 991). Besonders hervorzuheben ist in dieser Hinsicht Kapitel 5.5.2.4. Im Rahmen sogenannter „Falldarstellungen“ werden unterschiedliche Verfahren miteinander kombiniert und zu einem umfassenden Gesamtbild über eine Person bzw. deren Beruflichen Bildungsprozess zusammengeführt, um bestimmte „Typiken“ herauszuarbeiten.

4.4 Methode und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung

4.4.1 Datenschutzkonzept

Zur Sicherstellung des Datenschutzes wurden die Daten der teilnehmenden Menschen mit Behinderung mittels eines Codesystems geführt. Demnach erhielt jede Person innerhalb der WfbM einen numerischen Code. Die entsprechenden Zuordnungslisten verblieben in den Werkstätten. Diese Codierungen ermöglichten es der wissenschaftlichen Begleitung, verschiedene Informationen über Personen zusammenzuführen, beispielsweise in Form individueller Entwicklungsverläufe. Zur Gewährleistung einer informierten und freiwilligen Einwilligung der Projektteilnehmenden in die Erhebung wurde den WfbM von der wissenschaftlichen Begleitung eine entsprechende Erklärung zur Verfügung gestellt. Insbesondere für die teilnehmenden Menschen mit Behinderung respektive deren gesetzliche Betreuer:innen wurde diese vorab eingeholt und vor Ort dokumentiert.

4.4.2 Evaluationsinstrumente

Bei der Auswahl der Evaluationsinstrumente wurde bewusst eine Mischung aus quantitativen und qualitativen Methoden herangezogen. Eine Übersicht über die verwendeten Evaluationsinstrumente gibt Tabelle 1.

Tabelle 1: Übersicht über die verwendeten Evaluationsinstrumente im Rahmen des Forschungsprojektes

Instrument	Inhalt/Funktion	Evaluationszeitpunkte	Evaluationsform
Struktur- und Organisationsdaten	Erfassung von allgemeinen Angaben zur Gesamtorganisation sowie Daten zum Berufsbildungsbereich durch die Koordinator:innen	Phase 2: Okt. 2018	Digitaler Fragebogen
Heterogenitätsdimension	Erhebung persönlicher Daten der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich sowie deren Schullaufbahn und Berufsausbildung durch die Koordinator:innen	Phase 2: Okt. – Dez. 2018	Digitaler Fragebogen
Verhalten und Erleben	Beurteilung des Verhaltens und Erlebens der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich durch die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung	Phase 2: Okt. – Dez. 2018 Phase 4: Jul. – Sept. 2019	Standardisierter Fragebogen
Lern- und Arbeitsverhalten	Beurteilung des Lern- und Arbeitsverhaltens von Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich durch die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung	Phase 2: Okt. – Dez. 2018 Phase 4: Jul. – Sept. 2019	Entwickelter Fragebogen
Perspektive der Teilnehmenden mit Behinderung	Erhebung der Perspektive der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich bezüglich deren persönlicher Einschätzung ihrer Lebens- und Arbeitssituation	Phase 2: Okt. – Dez. 2018 Phase 4: Jul. – Sept. 2019	Interview
Bildungskonzepte	Sichtung inhaltlicher sowie methodisch-didaktischer Konzepte des Berufsbildungsbereiches zur Vorbereitung auf die Vor-Ort-Befragungen; Auswertung der Bildungskonzepte im Hinblick auf Bildungsgangmodelle	Phase 3: Jan. – Apr. 2019	Dokumentenanalyse
Lehren und Lernen	Vor-Ort-Befragung der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung zu deren Bildungspraxis durch die wissenschaftliche Begleitung	Phase 3: Jan. – Apr. 2019	Einzelinterview
Organisations- und Personalentwicklung	Vor-Ort-Befragung der Leitungsebene zu Fragen der Organisations- und Personalentwicklung sowie zu pädagogischen, finanziellen und technischen Fragestellungen durch die wissenschaftliche Begleitung	Phase 3: Jan. – Apr. 2019	Gruppeninterview

(Fortsetzung Tabelle 1)

Instrument	Inhalt/Funktion	Evaluationszeitpunkte	Evaluations-form
Gestaltung Beruflicher Bildung	Vor-Ort-Befragung des Werkstattrates zu Wünschen an Berufliches Lernen und der Gestaltung zukünftiger Arbeitsplätze durch die wissenschaftliche Begleitung	Phase 3: Jan. – Apr. 2019	Gruppen-interview
Bildungs-dokumentation	Dokumentation von Bildungsverläufen und Bildungsergebnissen der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich durch die Koordinator:innen	Phase 4: Jul. – Sep. 2019	Digitaler Fragebogen
Empfehlung für einen Arbeits-platz	Abgabe einer Empfehlung eines zukünftigen Arbeitsplatzes für die Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich durch die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung	Phase 4: Jul. – Sep. 2019	Entwickelter Fragebogen

4.4.3 Untersuchungssample

Die Datengrundlage der Evaluation lieferten 20 Werkstätten, von denen 15 in unterschiedlichen Stadien mit hBRP arbeiteten. Diese bildeten die Untersuchungsgruppe (UG). Als Vergleichsgruppe (VG) wurden fünf weitere Werkstätten herangezogen, die mit lokalen Bildungsrahmenplänen (lBRP) arbeiteten; diese wurden im Gegensatz zu den hBRP auf Ebene der einzelnen Werkstätten gemäß den Vorgaben des Fachkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit (BA 2010) entwickelt und dienen somit jeweils vor Ort als Grundlage für die Ausgestaltung beruflicher Bildungsprozesse. Ziel war es dabei, auch solche Modelle auf Basis von lBRP, ihre Settings sowie ihr Potenzial in die Betrachtung miteinzubeziehen. Da es sich von der Anlage her um keine „Kontrollgruppe“ zu den Werkstätten im Kernuntersuchungsbereich handelte und diese Werkstätten zudem konzeptionell recht unterschiedlich arbeiteten, wurde der Begriff der Vergleichsgruppe gewählt.

Um die Validität der Daten und Ergebnisse sicherzustellen, wurde in einem ersten Forschungsschritt eine repräsentative Stichprobe gebildet. Eine Vorauswahl möglicher Modellwerkstätten erfolgte auf Basis von Daten der BAG WfbM. Die Auswahl der 15 Modellwerkstätten der UG wurde aus einer Vorauswahl von 20 Werkstätten getroffen. Für die VG standen elf mögliche Werkstätten zur Auswahl. Als Auswahlkriterien dienten die folgenden in angegebener Reihenfolge:

- regionale Verteilung;
- Zielgruppen innerhalb der WfbM;
- Betriebsgröße der Gesamtwerkstatt;
- Arbeitslosenquote in der Region.

4.4.3.1 Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe

Vertretene Bundesländer
In der UG waren insgesamt zehn Bundesländer repräsentiert. Bayern, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen waren mit jeweils einer Werkstatt an der Studie beteiligt; Baden-Württemberg, Berlin und Hessen waren mit je zwei WfbM vertreten und Nordrhein-Westfalen mit drei. Kein Teil des Untersuchungssamples sind die Bundesländer Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen-Anhalt.

Wirtschaftsraum und Einzugsgebiet
Hinsichtlich des Wirtschaftsraumes waren 53 % der teilnehmenden Werkstätten im innerstädtischen Raum[4] angesiedelt. 20 % der WfbM befanden sich im ländlichen Raum.[5] Eine Kombination aus diesen Wirtschaftsräumen wurde für 13 % der Werkstätten angegeben. Der städtische Verflechtungsraum[6] war mit 7 % geringfügig vertreten. Für die übrigen 7 % erfolgte keine Angabe. Das Einzugsgebiet der teilnehmenden Werkstätten variierte in Bezug auf die Reichweite erheblich. Während sich dieses Gebiet bei 13 % der Werkstätten auf die jeweilige Stadt beschränkte, umfasste es bei 66 % der Werkstätten (Stadt und) einen Landkreis oder mehrere Landkreise. Im Einzelfall (7 %) bestand ein sehr weites Einzugsgebiet auf Regierungsbezirksebene. Für die übrigen 14 % erfolgte entweder keine Angabe oder es wurde angegeben, dass kein „Einzugsgebiet“ festgelegt sei.

Organisationsgrößen
Um die Größe der Werkstätten[7] grob zu klassifizieren, wurden in Bezug auf die Anzahl der beschäftigten Menschen mit Behinderung folgende Kategorien gebildet:

- Kategorie 1: bis 400
- Kategorie 2: 400 bis 600
- Kategorie 3: 600 bis 900
- Kategorie 4: über 900

Im Untersuchungssample nicht enthalten waren Werkstätten, die Kategorie 1 zuzuordnen wären. Demnach umfasste die „kleinste“ teilnehmende WfbM 452 Beschäftigte. Jeweils 27 % der WfbM waren Kategorie 2 und 3 zuzuordnen. Die Größenkategorie 4 war mit 46 % am häufigsten vertreten. In der „größten“ teilnehmenden WfbM waren 2001 Menschen mit Behinderung beschäftigt. Die teilnehmenden Werkstätten umfassten dabei mehrere Betriebsstätten: Während sich insgesamt 27 % der Werkstätten aus vier oder fünf Betriebsstätten zusammensetzten, bestand der

4 Hauptwerkstatt liegt in einer Stadt mit mind. 20.000 Einwohnern.
5 Hauptwerkstatt liegt nicht im Nahbereich einer solchen Stadt und zugleich in einer Kleinstadt mit max. 20.000 Einwohnern.
6 Hauptwerkstatt liegt im Nahbereich einer Stadt mit mind. 20.000 Einwohnern.
7 Die Größe bezieht sich auf die Anzahl der Mitarbeitenden mit Behinderung zum 01.07.2018 – erfasst wurde die Gesamtzahl der Mitarbeitenden im Eingangsverfahren/Berufsbildungsbereich, in Betriebsstätten Dritter und im Arbeitsbereich.

größte Anteil der Werkstätten mit 67 % aus sechs bis acht Betriebsstätten. Eine WfbM mit 14 Betriebsstätten bildete das Maximum und gleichzeitig die restlichen 6 % ab.

Teilnehmende Berufsbildungsbereiche

Im Hinblick auf die beteiligten Berufsbildungsbereiche zeigte sich ein äußerst heterogenes Bild. Anzahl der Standorte, Größe, Ausrichtung auf spezifische Zielgruppen und Struktur sind nur einige bedeutsame Faktoren, welche diese Vielfalt erzeugten. Insgesamt waren innerhalb der UG 44 Standorte in die Studie involviert.[8] Die Anzahl je Werkstatt reichte dabei von einem Standort bis zu sechs Standorten. Insgesamt nahmen – einschließlich Eingangsverfahren – an den beteiligten Standorten 1051 Menschen mit Behinderung an der Maßnahme des Berufsbildungsbereiches teil, wobei bei zwei Standorten diesbezüglich keine Angabe gemacht wurde. Bei 6 % der Teilnehmenden wurde die Maßnahme betrieblich umgesetzt. Der „kleinste" Standort umfasste einen und der „größte" Standort 127 Menschen mit Behinderung. Hinsichtlich Behinderungsformen der Teilnehmenden zeigte sich, dass bei rund einem Drittel der Standorte entweder überwiegend Menschen mit geistiger Behinderung an der Maßnahme teilnahmen oder sich keine spezifische Zielgruppe herauskristallisierte. Bei rund einem Viertel der Standorte setzte sich die teilnehmende Personengruppe überwiegend aus Menschen mit psychischer Behinderung zusammen. 2 % der Standorte waren auf Menschen mit körperlicher Behinderung ausgerichtet.[9] Für 5 % der Standorte erfolgte keine Angabe.

Auch in der Struktur zeigte sich die Vielfalt deutlich. Demnach waren Werkstätten beteiligt, die den Berufsbildungsbereich auf einen Standort konzentrieren. In einzelnen Fällen existierte ein zentrales Gebäude, in dem die zuständigen Bildungsbegleiter:innen regelmäßig ergänzende Bildungsangebote durchführten. Die Fachpraxis fand dann im Arbeitsbereich, auf ausgelagerten Arbeitsplätzen oder in Betriebsstätten Dritter statt. Die „zentrale" Ausrichtung gestaltete sich in einem Fall jedoch auch so, dass der Berufsbildungsbereich räumlich an einen Arbeitsbereich angegliedert war und die Berufliche Bildung in separaten Gruppen(-räumen) stattfand. Im Untersuchungssample enthalten waren zudem Werkstätten mit mehreren Standorten des Berufsbildungsbereiches, von denen jeweils ein Standort „zentral" strukturiert war. Entweder erfolgte dort ein zeitlich begrenzter Abschnitt des beruflichen Bildungsprozesses oder es fanden über die Dauer der Maßnahme regelmäßige (z. B. wöchentliche), ergänzende Bildungsangebote statt. Dabei traten auch Mischformen innerhalb einer Organisation auf, indem an einem der Standorte zentral in einem separaten Gebäude zusätzliche Bildungsangebote durchgeführt und an einigen anderen Standorten eine „integrierte" Form umgesetzt wurde. Diese Form war die am häufigsten auffindbare. Doch auch hier bestanden, bezogen auf die

8 Eine Teilnahme ergibt sich daraus, ob dort Menschen mit Behinderung beschäftigt sind bzw. an beruflichen Bildungsmaßnahmen teilnehmen, die an der Evaluation beteiligt sind. Daten liegen nur für die teilnehmenden Standorte vor.

9 Erfasst wurde die Verteilung der vorrangigen Behinderungsformen (geistige Behinderung, körperliche Behinderung, psychische Behinderung, Sinnesbeeinträchtigung, Schwerst-Mehrfach-Behinderung) in Prozent. Bei einem Anteil einer Personengruppe von über 80 % wurde die Ausrichtung des Standortes auf diese Zielgruppe festgelegt.

Umsetzung, erhebliche Unterschiede. Zum Teil waren die Menschen mit Behinderung überwiegend in die Gruppen des Arbeitsbereiches integriert und es fanden ergänzend Schulungseinheiten in separaten Räumlichkeiten statt, die von den zuständigen Bildungsbegleiter:innen durchgeführt wurden. Schulungseinheiten wurden hier auch in Form von „Bildungstagen" realisiert. Teils bestanden separate Berufsbildungsbereichsgruppen, die nur räumlich an Arbeitsbereiche angegliedert waren. „Integriert" konnte auch bedeuten, dass die Maßnahmeteilnehmenden beispielsweise am Vormittag in festen Berufsbildungsbereichsgruppen und am Nachmittag in verschiedenen Arbeitsgruppen agierten. Auch eine Umsetzung im „Blocksystem", in Anlehnung an die duale Berufsausbildung, wurde praktiziert. Hier erhielten die Teilnehmenden in Berufsbildungsbereichsgruppen Schulungseinheiten zu Theorie und Praxis und gewannen Erfahrung in den Arbeitsbereichen bzw. auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Nicht zuletzt konnte die „integrierte" Form in Kombination mit „interner" und „externer" Qualifizierung erfolgen; je nachdem welche Zukunftsperspektive ein Mensch mit Behinderung verfolgte, wurde der Lernort entsprechend angepasst. In einigen Fällen bestanden Kooperationen mit Berufsschulen, die ebenso unterschiedlich ausgestaltet waren.

4.4.3.2 Zusammensetzung der Vergleichsgruppe

Vertretene Bundesländer

In der VG waren insgesamt fünf Bundesländer durch jeweils eine WfbM repräsentiert: Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Nicht Teil dieses Untersuchungssamples waren die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

Wirtschaftsraum und Einzugsgebiet

Hinsichtlich des Wirtschaftsraumes waren 80 % der teilnehmenden Werkstätten im innerstädtischen Raum angesiedelt und 20 % befanden sich im städtischen Verflechtungsraum. Das Einzugsgebiet war bei 20 % der Werkstätten auf die jeweilige Stadt begrenzt. Bei 60 % der teilnehmenden WfbM umfasste es (Stadt und) einen Landkreis oder mehrere Landkreise. In 20 % der Fälle reichte das Einzugsgebiet über ein gesamtes Bundesland hinweg.

Organisationsgrößen

Die Größe der Organisationen bezieht sich auch hier auf die in Kapitel 4.4.3.1 dargestellten Kategorien. In der VG waren jeweils 20 % den Größenkategorien 1 und 2 zuzuordnen. Die Größenkategorie 4 war mit 60 % am häufigsten besetzt. Im Untersuchungssample nicht enthalten waren Werkstätten der Kategorie 3. Die „kleinste" WfbM umfasste 22 und die „größte" 1179 Menschen mit Behinderung. Während 40 % der Organisationen aus zwei oder drei Betriebsstätten bestanden, setzten sich die übrigen 60 % aus fünf oder sechs Betriebsstätten zusammen.

Teilnehmende Berufsbildungsbereiche

In Bezug auf die beteiligten Berufsbildungsbereiche zeigte sich auch hier ein heterogenes Bild. In der VG waren insgesamt sieben Standorte an der Studie beteiligt, je Organisation waren es ein bis zwei Standorte. An den beteiligten Standorten nahmen, einschließlich Eingangsverfahren, in der Summe 311 Menschen mit Behinderung an der Maßnahme des Berufsbildungsbereiches teil. Davon befanden sich 8 % der teilnehmenden Menschen mit Behinderung im betrieblichen Berufsbildungsbereich. Der „kleinste" Standort umfasste sechs und der „größte" Standort 94 Menschen mit Behinderung. Was die Behinderungsformen der Teilnehmenden betrifft, so waren in rund einem Drittel der Standorte überwiegend Menschen mit geistiger Behinderung beschäftigt. In etwas über der Hälfte der Standorte fanden sich gemischte Zielgruppen wieder. Für 14 % der Standorte handelte es sich vornehmlich um Menschen mit psychischer Behinderung.

Die Struktur betreffend lassen sich ebenso wie in der UG verschiedene „Berufsbildungsbereichs-Typen" herausarbeiten. Im Einzelfall war der Berufsbildungsbereich in einem zentralen Gebäude organisiert und agierte in Kombination mit weiteren Lernorten innerhalb und außerhalb der WfbM. Daneben waren Werkstätten beteiligt, in welchen die Berufsbildungsbereichsgruppen sich räumlich an den Arbeitsbereich angegliedert und demnach in die WfbM „integriert" fanden. Die Einteilung der „integrierten" Gruppen in den unterschiedlichen Werkstätten erfolgte sowohl anhand von Berufsfeldern als auch durch eine Orientierung an spezifischen Zielgruppen oder am Entwicklungs- und Leistungsstand der teilnehmenden Menschen mit Behinderung. Dass eine Werkstatt mit „integriertem" Berufsbildungsbereich zusätzlich zu den „klassischen" Berufsbildungsbereichsgruppen eine Außenstelle besaß, in der Teilnehmende des Berufsbildungsbereiches in den Betrieb eines Bistros miteinbezogen waren, zeigte auch hier deutlich die strukturelle Vielfalt. In einer anderen Werkstatt wurden ausgelagerte Arbeitsplätze in Kombination mit „fachtheoretischer Bildung" an einem der Standorte des Berufsbildungsbereiches angeboten; auch eine klare Trennung von „Theorie" und „Praxis" durch die Verbindung zweier Lernorte wurde hier realisiert. Zudem war eine Werkstatt Teil der VG, die ein zweijähriges „Modellprojekt" in der Qualifizierung umsetzte. Diesem Projekt lag ein eigenes Curriculum zugrunde, welches die Teilnehmenden über die gesamte Projektlaufzeit hin systematisch zu einem werkstattinternen Abschluss führen sollte.

4.4.3.3 Teilnehmende Menschen mit Behinderung

Je Standort wurden rund 20 Menschen mit Behinderung in mindestens zwei Berufsfeldern in die Evaluation miteinbezogen. Der Abschluss des beruflichen Bildungsprozesses der Teilnehmenden des Berufsbildungsbereiches sollte dabei innerhalb des Projektzeitraumes liegen. Die Auswahl der Mitarbeitenden erfolgte anhand vorgegebener Kriterien, wie Tabelle 2 zeigt.

Tabelle 2: Kriterien zur (Vor-)Auswahl der Menschen mit Behinderung für eine Teilnahme am Forschungsprojekt

Notwendige Kriterien	Nach Möglichkeit
• Abschluss des Berufsbildungsbereiches von Juli bis Dezember 2019 • mindestens zwei Berufsfelder, je zehn Personen pro Berufsfeld (maximal)	• gleichmäßige Verteilung der Binnendifferenzierungsstufen (tätigkeits-, arbeitsplatz-, berufsfeld-, berufsbildorientiert) • ausgeglichenes Verhältnis von männlichen und weiblichen Teilnehmenden

Einen Überblick über die Projektteilnehmenden der UG und VG zum ersten Erhebungszeitpunkt gibt Tabelle 3.

Tabelle 3: Gegenüberstellung von UG und VG hinsichtlich der Anzahl an teilnehmenden Menschen mit Behinderung je Werkstatt

Anzahl der teilnehmenden Menschen mit Behinderung je Werkstatt	Untersuchungsgruppe N = 185	Vergleichsgruppe N = 50
Werkstatt 1	6	14
Werkstatt 2	12	11
Werkstatt 3	11	5
Werkstatt 4	4	14
Werkstatt 5	12	6
Werkstatt 6	16	
Werkstatt 7	27	
Werkstatt 8	4	
Werkstatt 9	12	
Werkstatt 10	6	
Werkstatt 11	10	
Werkstatt 12	21	
Werkstatt 13	7	
Werkstatt 14	18	
Werkstatt 15	19	

Aus den Auswahlkriterien, die durch die Projektlaufzeit grundgelegt waren, ergab sich eine sehr unterschiedliche Anzahl an Teilnehmenden unter den am Projekt partizipierenden Werkstätten. Da das angestrebte Maximum von 400 teilnehmenden Menschen mit Behinderung noch nicht erreicht war, konnten entsprechend mehr Personen der Werkstätten 7 und 12 mit aufgenommen werden.

4.5 Ein Rahmenmodell zur Analyse beruflicher Bildungsgänge in Werkstätten

Zur Analyse von beruflichen Bildungsprozessen in Werkstätten wird ein grundlegendes Rahmenmodell herangezogen, anhand dessen auch die in Kap. 5 gewonnenen Erkenntnisse eingeordnet werden können. Hierfür wird auf die Diskussion um Bildungsgänge und die damit verbundene Bildungsgangarbeit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rekurriert (vgl. etwa Sloane 2007), die im Kontext des Lernfeldansatzes inzwischen eine feste Diskussionslinie bildet und auch in inklusiven Kontexten Berücksichtigung findet (vgl. etwa Zoyke 2016b).

In Orientierung an der International Standard Classification of Education (ISCED) der UNESCO können Bildungsgänge wie folgt beschrieben werden: „a coherent set or sequence of educational activities or communication designed and organized to achieve pre-determined learning objectives or accomplish a specific set of educational tasks over a sustained period. Objectives encompass improving knowledge, skills and competencies within any personal, civic, social and/or employment-related context. Learning objectives are typically linked to the purpose of preparing for more advanced studies and/or for an occupation, trade, or class of occupations or trades but may be related to personal development or leisure. A common characteristic of an education programme is that, upon fulfilment of learning objectives or educational tasks, successful completion is certified“ (UNESCO Institute for Statistics 2012, 7). Die hierin formulierten Kriterien von Zielorientierung, Organisationsgrad, Kontinuität, Lernaktivität sowie Austausch zwischen mehreren Personen treffen in Analogie auf Bildungsprozesse in Werkstätten zu. Ebenso finden non-formales und informelles Lernen Berücksichtigung (vgl. Bohlinger 2012, 17). Lediglich die Frage der Zertifizierung und damit die Erreichung eines anerkannten Abschlusses ist für den hier vorliegenden Kontext (noch) nicht geklärt; die BAG WfbM verfolgt dieses Anliegen in ihrer Rolle als Interessenvertretung. Entsprechend findet der Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ (noch) keine Berücksichtigung in der nationalen Systematisierung von entsprechenden Angeboten auf Basis der ISCED (vgl. BMBF 2020, 86 ff.).

Dennoch werden im Folgenden die vorzufindenden beruflichen Bildungsprozesse im Berufsbildungsbereich von Werkstätten als Bildungsgang betrachtet, was zugleich eine systematische Bildungsgangarbeit erfordert. Nach Sloane (2010, 211) umfasst dies die „didaktisch-organisatorische Gestaltung“ von Bildungsgängen und damit neben mikrodidaktischen Fragestellungen – wie der Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements – auch Fragen zur Makrodidaktik: wie beispielsweise einzelne Lerneinheiten in größeren didaktischen und organisatorischen Gesamtzusammenhängen zu betrachten sind. Für die Weiterentwicklung von beruflichen Bildungsgängen differenziert Sloane (2010, 212) daher zentrale Fragestellungen auf mehreren Ebenen (vgl. Abb. 5):

	Arbeitszusammenhang	Aktuelle Fragestellungen	
Makroebene	Lehrpläne, Bildungsstandards, Prüfungsordnungen etc. Institutionentheorie	„Kompetenzbasierte“ Institutionen Lernfeldorientierung Outcomeorientierung	Konzeption, Förderung und Diagnose von Kompetenz; Fragestellung: Kompetenzmessung
	Fragestellung: Entwicklung von Lehrplänen		
Mesoebene	Schulorganisation und -entwicklung Bildungsgangarbeit	Bildungsgangdidaktik Kompetenzentwicklung (Lernsequenzen)	
	Fragestellung: Entwicklung von Bildungsgängen und schulischen Curricula		
Mikroebene	Unterrichtseinheiten Lern- und Lehrprozesse	„kompetenzorientierter“ Unterricht Kompetenzentwicklung	
	Fragestellung: Entwicklung von Unterricht		

Abbildung 5: Arbeitszusammenhänge und aktuelle Fragestellungen auf unterschiedlichen didaktischen Ebenen (Sloane 2010, 12)

Vergleichbare Fragestellungen sind ebenso für den Werkstättenbereich und die darin implementierten Bildungsprozesse zu diskutieren. So ergeben sich auf Ebene der Makrodidaktik Fragen nach den grundlegenden Bildungszielen in Verbindung mit inhaltlichen Vorgaben, wobei die (harmonisierten) Bildungsrahmenpläne dem letztgenannten Bereich zuzuordnen wären. Unter mesodidaktischer Perspektive sind unterschiedliche Modelle zur Planung und Strukturierung von Bildungsgängen im Berufsbildungsbereich zwingend erforderlich und daher systematisch zu entwickeln. Aufgrund der äußerst heterogenen Zielgruppe des Berufsbildungsbereiches in Verbindung mit höchst variablen und individualisierten Zielsetzungen kann es folglich keine einheitliche Bildungskonzeption geben, wie dies in anderen Bildungsgängen – allgemein- oder berufsbildender Art – vorzufinden ist (vgl. Sloane 2010, 211). Schlussendlich gilt es unter mikrodidaktischen Gesichtspunkten Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren (Pahl 2019) für verschiedene „interne“ Bildungsgangmodelle zu entwickeln und damit ein entsprechendes Methodenportfolio zu generieren und zu entfalten.

In stark „kondensierter“ Form ergibt sich somit folgendes Rahmenmodell zur Analyse beruflicher Bildungsgänge in Werkstätten (vgl. Abb. 6):

Abbildung 6: Rahmenmodell zur Analyse beruflicher Bildungsgänge in Werkstätten

5 Forschungsstand und Evaluationsergebnisse

Dieses zentrale Kapitel des Bandes verknüpft zwei bedeutsame handlungsleitende Elemente miteinander (vgl. Tab. 4): Auf *struktureller Ebene* erfolgt eine Orientierung an dem CIPP-Evaluationsmodell, welches einen komplexen Rahmen anbietet, um Programme, Projekte, aber auch Organisationen zu evaluieren (vgl. Kap. 4.1). Anhand der sich hieraus ergebenden Systematik ist die folgende Ergebnisdarstellung in fünf Teilkapitel strukturiert. Auf *inhaltlicher Ebene* werden die gewonnenen Erkenntnisse in das unter 4.5 entwickelte Rahmenmodell zur Analyse beruflicher Bildungsgänge in Werkstätten eingeordnet. Dies ermöglicht einerseits eine inhaltliche Verortung der Erkenntnisse im Hinblick auf die Entwicklung des Bildungsgangs „Berufsbildungsbereich in Werkstätten", andererseits können hierdurch auch Spezifika wie auch evtl. Desiderata aufgezeigt werden. Eine Übersicht zum Aufbau des vorliegenden Kapitels 5 findet sich in Tabelle 4.

Tabelle 4: Zentrale Strukturelemente des Ergebnisteils

CIPP-Evaluationsmodell nach Stufflebeam (Kap. 4.1)	Zugehöriges Teilkapitel	Rahmenmodell zur Analyse beruflicher Bildungsgänge (Kap. 4.5)
Context-Evaluation	5.1 Berufliche Bildung 5.2 Zielgruppe – Binnendifferenzierung und Individualisierung	Zielsetzung
Input-Evaluation	5. 3 Bildungsrahmenpläne und Berufliche Bildung	Curriculum
Process-Evaluation	5.4 Bildungsrahmenpläne – strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen	Bildungsgangmodelle Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren
Output-Evaluation	5.5 Bildungs- und Entwicklungsverläufe	*

* Das Rahmenmodell dient vornehmlich der strukturellen, konzeptionellen und inhaltlichen Analyse von Bildungsgängen; Bildungsverläufe, d. h. die Entwicklung von Einzelpersonen, sind dabei nicht Gegenstand dieses Modells.

Die nachfolgenden fünf Einzelkapitel sind jeweils in strukturell einheitlicher Art und Weise aufgebaut. Zunächst wird der spezifische Forschungsstand in kompakter Form dargestellt. Die zentralen Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt erfahren in der Folge eine breite Darstellung. Neben quantitativen Daten finden sich hier auch die Analysen aus den zahlreichen Interviews. Dabei sollen die angeführten Interviewpassagen nicht als „Quellenbelege" dienen, sondern vielmehr zur Illustration

der zentralen Erkenntnisse im Sinne der grundsätzlichen inhaltlichen Ausrichtungen. Zur besseren Übersicht werden die jeweiligen Kernaspekte aus den Daten jeweils in einem „Zwischenfazit“ gebündelt. Zur abschließenden Zusammenfassung der einzelnen Teilkapitel wird das oben genannte Rahmenmodell herangezogen. Damit wird in diesem Band aufgrund der Komplexität des Darzustellenden auf ein Gesamtkapitel zum Forschungsstand verzichtet und dieser jeweils bezogen auf die einzelnen Strukturelemente entfaltet, um einen gezielten Überblick der jeweiligen Erkenntnisse aus dem Projekt zum spezifischen Forschungsstand zu ermöglichen und dies im Gesamtzusammenhang direkt diskutieren zu können.

5.1 Berufliche Bildung

Bei der Context-Evaluation geht es zunächst darum, eine thematische Fokussierung vorzunehmen, wodurch eine Grundlage für die Beurteilung der Forschungsergebnisse geschaffen werden soll. Daher wird der Fokus im Folgenden auf eine Darstellung des Kernthemas gelegt; es erfolgt eine Auseinandersetzung mit Beruflicher Bildung (vgl. Stufflebeam & Shinkfield 2007, 336). Nach einer ausführlichen Darstellung des Forschungsstandes sowie des im Forschungsprojekt zu identifizierenden Verständnisses Beruflicher Bildung erfolgt die Darstellung qualitativer Ergebnisse aus der mündlichen Befragung der Leitungsebene, des Werkstattrates sowie der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung.

5.1.1 Forschungsstand

Verständnis Beruflicher Bildung

Das hierzulande geltende Berufsbildungssystem wird maßgebend durch das Berufskonzept beeinflusst, welches als zentrale Ordnungskategorie für das Bildungs-, aber auch für unser Beschäftigungssystem fungiert (vgl. Kranert 2020a, 79). Als oberstes Ziel der Berufsausbildung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt steht gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) die „berufliche Handlungsfähigkeit“ (§ 1 Abs. 3 BBiG). Diese umfasst „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ (ebd.). In dieser Formulierung steckt zudem das richtungsweisende Ziel, eine Bereitschaft der Auszubildenden zu wecken, sich stetig weiterzuentwickeln und dadurch auf neue Anforderungen reagieren zu können. Lebenslanges Lernen ist auch zentrales Anliegen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), der Lernergebnisse zu Kompetenzen bündelt. Dieses ganzheitliche Modell soll Handlungskompetenz umfassend abbilden. Des Weiteren beinhaltet der DQR „die Ausrichtung aller erzielten Lernergebnisse auf das kompetente Agieren unter Bedingungen definierter Anforderungsstrukturen“ (BMBF & KMK 2013, 14 ff.). Kennzeichnend für den beruflichen Bildungsweg ist, dass das „Berufliche“ den Ausgangspunkt für eine Öffnung zur Allgemeinen Bildung darstellt. Geprägt ist dieser Bildungsweg durch

eine Orientierung an „beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten, Berufskönnen und Berufserfahrung“ (Schanz 2006, 104).

Somit zeigt sich auf der einen Seite eine verstärkte Outcome-Orientierung (vgl. Riedl & Schelten 2013). Auf der anderen Seite besteht die Forderung nach einem ganzheitlichen Verständnis Beruflicher Bildung. Deutlich spiegelt sich dies in der Curriculum-Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) wider. Nach Reetz und Seyd (2006) kommt dem Persönlichkeitsprinzip in diesem Rahmen eine besondere Bedeutung zu; hier ergeben sich enge Bezüge zu den Debatten um Bildung und Schlüsselqualifikationen (vgl. Klafki 2007; Riedl & Schelten 2013, 232 ff.). Die curriculare Strukturierung maßgeblich bestimmend wird das Persönlichkeitsprinzip gemeinsam mit dem Situations- und Wissenschaftsprinzip wirksam. Schließlich sind die normativen Vorstellungen im Hinblick auf die Persönlichkeit des Lernenden, seine Bedürfnisse sowie Entwicklungsmöglichkeiten sinn- und richtungsgebend (vgl. ebd., 243). Zentral ist dabei der Bildungsbegriff, den Rauner (2017) wie folgt beschreibt: „‚Bildung' wird in der Tradition der Pädagogik als Prozess der Entfaltung der Wesenskräfte des Menschen verstanden. Das gebildete Individuum erscheint als relativ autonomes Subjekt der gesellschaftlichen Entwicklung“. Im Hinblick auf den beruflichen Lernprozess und damit verbundene Ergebnisse kann Bildung Rauner zufolge als Voraussetzung für „Selbstbewusstsein, Autonomie und Emanzipation“ verstanden werden (vgl. ebd., 215). Bei Rebmann et al. (2011) drückt sich diese Dimension im Begriff der „Selbstbestimmung“ aus, für die jedem Menschen ein Eigenrecht zusteht. Des Weiteren wird ein Menschenbild postuliert, welches durch „Individualität, Universalität und Totalität“ charakterisiert ist. Als Medium für die Entfaltung der Individualität dient dabei die Umwelt. Darüber hinaus sollen menschliche Handlungsmöglichkeiten in Richtung Mündigkeit und Freiheit eröffnet werden, wobei Letzteres in gesellschaftlicher Verantwortung geschehen muss (vgl. ebd., 113; vgl. auch Klafki 2007). „Berufliche Mündigkeit“ in Form einer „geistigen Entwicklung der Lernenden“ sowie einer „Förderung der Individualität“ sieht auch Reinisch (2015) als ein wichtiges Element der Berufserziehung an. Sie muss die Zieldimension der „beruflichen Tüchtigkeit“, die der Autor als „Ertüchtigung für die Erledigung weitgehend fremd bestimmter berufsfachlicher Aufgaben“ versteht, ergänzen (ebd., 37).

(Berufliche) Bildung ist somit nicht auf Ausbildung beschränkt; sie ist deutlich mehr als das. Es geht um eine selbsttätige Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Welt, eine Aneignung von Wissen und schließlich auch eine umfassende Gestaltung ebendieser Bereiche (vgl. Kranert 2020a, 79 f.). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Berufsprinzip wie auch ein breites Verständnis von Bildung die Berufliche Bildung im System der „Regel“-Ausbildung wesentlich prägt. Die beschriebenen Einflussfaktoren Beruflicher Bildung zeigt Abbildung 7. Darin offenbart sich die dichotome Diskussion um Berufliche Bildung, wobei die zunehmende Outcome-Orientierung auf ein Verständnis Beruflicher Bildung als Mündigkeit trifft.

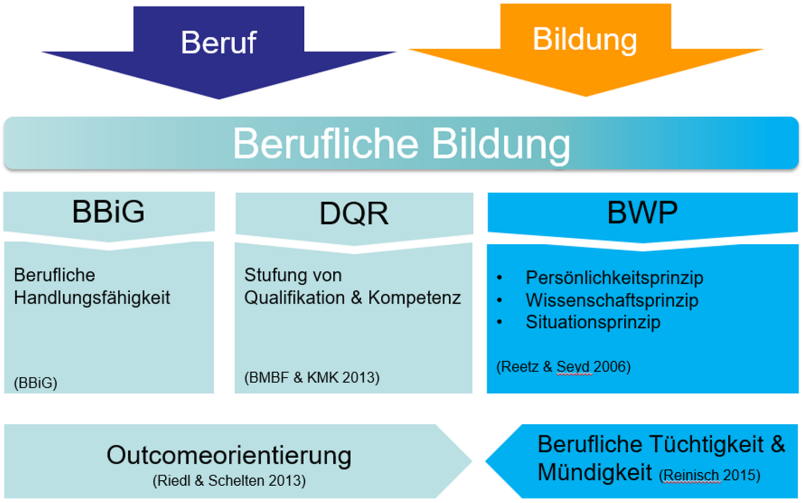


Abbildung 7: Einflussfaktoren Beruflicher Bildung

Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen

Entsprechend der „beruflichen Tüchtigkeit" sollen auch Menschen mit Behinderung – gemäß §64 BBiG – nach Möglichkeit und primär in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. §66 BBiG sieht zudem eine entsprechende Anpassung der Ausbildungsregelung vor. Nach §69 BBiG besteht die Möglichkeit, dass „die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit [...] insbesondere durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten erfolg[t], die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden (Qualifizierungsbausteine)". Auf diese Möglichkeit wird auch im Fachkonzept für den Berufsbildungsbereich hingewiesen (BA 2010).

Jedoch greifen BBiG und DQR nicht, wenn es um Berufliche Bildung in Werkstätten geht, obgleich ein Auftrag der WfbM darin besteht, Menschen mit Behinderung eine „angemessene Berufliche Bildung" zu ermöglichen (§219 Abs. 1 Satz 1 SGB IX). Allerdings war diese Zieldimension ursprünglich kein Teil der Werkstattleistung. Erst mit Inkrafttreten des SGB IX im Jahr 2001 wurde der damalige „Arbeitstrainingsbereich" in den heutigen „Berufsbildungsbereich" umbenannt. Bildungsanforderungen und Bildungsziele gerieten dadurch stärker in den Fokus (Neugebauer & Bauer 2016, 195). Wesentliche Vorgaben, die seither als Grundlage für die Durchführung des Eingangsverfahrens und des Berufsbildungsbereiches (vgl. Kap. 2.1) gelten, sind unter anderem folgende (BA 2010, 2):

- Ausrichtung an anerkannten Berufsausbildungen durch Binnendifferenzierung und Personenorientierung;
- Fokussierung der Maßnahmen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt;
- Umsetzung Beruflicher Bildung im Berufsbildungsbereich auf Basis eines ausdifferenzierten und verbindlichen Gesamtkonzepts;

- Vielfalt beim Einsatz von Lehr- und Vermittlungsmethoden; Orientierung an den Fähigkeiten der Menschen mit Behinderungen unter Einsatz methodisch-didaktischen Fachwissens;
- Gestaltung dialogorientierter Bildungsprozesse.

Überdies ist es Aufgabe des Berufsbildungsbereiches, im Rahmen eines breit angelegten Bildungskonzepts „die personale Entwicklung der Teilnehmer zu fördern, ihre beruflichen und lebenspraktischen Fähigkeiten planmäßig zu entwickeln und sie auf geeignete Tätigkeiten im Arbeitsbereich der WfbM oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorzubereiten“ (BA 2010, 3). Darüber hinaus fokussiert das Fachkonzept eine breit angelegte Aufgabenstellung der Werkstatt. Demzufolge beinhaltet es auch die Forderung nach einer Entwicklung und Förderung einer übergreifenden Kompetenzbildung im Rahmen einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung (vgl. BA 2010, 5).

Übergreifende Aspekte Beruflicher Bildung

Übergreifend findet sich der ganzheitliche Bildungsgedanke bei Kubek (2012) wieder. Sie formuliert allgemeingültige Kriterien zur Analyse und Bewertung von „guter Arbeit“ unter dem Leitbild „humaner beruflicher Teilhabe“, welche sowohl auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt als auch in WfbM gelten sollen. Im Rahmen der entwickelten Kriterien spielt „berufliche Mündigkeit“ eine bedeutsame Rolle. Demnach orientiert sich humane berufliche Teilhabe an den „individuellen Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen der Beschäftigten, stärkt deren Selbstbestimmung und Eigenverantwortung [und] wirkt Beeinträchtigungen hinsichtlich Partizipation und Aktivität entgegen“ (ebd., 249). Es gilt außerdem, fachliche und überfachliche Kompetenzen sowie auch die persönliche Entwicklung zu erhalten bzw. zu fördern und darüber hinaus gesellschaftliche Teilhabe sicherzustellen (vgl. ebd.).

5.1.2 Evaluationsergebnisse

Im Rahmen der Vor-Ort-Befragung wurden Leitungsebene, Werkstattrat (bzw. Sprecher:innen des Berufsbildungsbereiches) und Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung zu ihrem jeweiligen Verständnis von Beruflicher Bildung befragt. Die Darstellung der Ergebnisse aus der Auswertung der Interviews erfolgt mittels der entwickelten Subkategorien, da diese hinsichtlich der Fragestellung einen eindrücklichen Überblick zu den relevanten Aspekten geben. Anhand der Anzahl der codierten Segmente wird zudem eine Tendenz im Hinblick auf die Bedeutsamkeit der Aussageinhalte ersichtlich. Aufgrund der geringen Stichprobengröße dürfen diese Tendenzen jedoch lediglich als Hinweise gewertet werden. Eine genauere Beschreibung zum forschungsmethodischen Vorgehen bezüglich der Interviews findet sich im Anhang unter Kapitel 8.1.4. Dort wird auch das gesamte Kategoriensystem ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel 8.2.4). Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf das Kategorienfeld „Verständnis Beruflicher Bildung“ (VBB).

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Im Hinblick auf die **Leitungsebene (N = 15) der UG** förderte die Interviewauswertung zu deren **Verständnis Beruflicher Bildung** verschiedenste Aspekte zutage, welche in Tabelle 5 dargestellt sind.

Tabelle 5: Verständnis Beruflicher Bildung der Leitungsebene der UG

Kategorie „Verständnis Beruflicher Bildung" (UG_L_VBB) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_VBB_S1	Persönlichkeitsentwicklung	14
UG_L_VBB_S2	lebenslanges Lernen	9
UG_L_VBB_S3	berufliche Perspektive	7
UG_L_VBB_S4	Niederschwelligkeit/Breite der Beruflichen Bildung	7
UG_L_VBB_S5	Berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	6
UG_L_VBB_S6	Beruflichkeit/Fachkompetenzen	6
UG_L_VBB_S7	Teilhabe am Arbeitsleben	5
UG_L_VBB_S8	Anschluss bzw. Vermittlung allgemeiner Arbeitsmarkt	3
UG_L_VBB_S9	„Ausbildung"	3
UG_L_VBB_S10	Theorie und Praxis	3
UG_L_VBB_S11	Qualifizieren, dann Platzieren	3
UG_L_VBB_S12	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	3
UG_L_VBB_S13	Diagnostik/Förderung	2
UG_L_VBB_S14	Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit	2

Innerhalb der UG wurde Berufliche Bildung aus der Perspektive der Leitungsebene häufig mit einer Entwicklung der Persönlichkeit in Verbindung gebracht (vgl. Subkategorie S1).

> L3: „Also ich würde es noch auf eine andere Ebene heben. Ich würde sagen, berufliche Bildung bedeutet auch immer Persönlichkeitsentwicklung. Das ist etwas, das sozusagen den Menschen ausmacht" (Interview: UG10, L1, 129).

Auch der Betrachtungspunkt „Lebenslanges Lernen" (S2) spiegelt sich in vielen Aussagen wider. Möglichkeiten zur eigenen Weiterentwicklung sollten, einigen Führungskräften zufolge, nicht nur im Berufsbildungsbereich, sondern auch im Arbeitsbereich gegeben sein. Des Weiteren wird der Aspekt „Berufliche Perspektive" (S3) in

mehreren Interviews thematisiert, wobei – einer interviewten Person zufolge – diesbezüglich verschiedene Berufswege mitgedacht werden sollten.

> L1: „Letztlich, am Ende der Beruflichen Bildung einen Prozess realisiert zu haben, in dessen Ergebnis eine klare weitere Orientierung für diese Person steht im Sinne von sinnvolle weitere Bildungsgestaltung mit weiteren Bildungswegen, wie z. B. Werkstatt, Außenarbeit, sozialversicherungspflichtiger Arbeitsplatz, weitere Bildungslinie über Schulbesuch oder Sonstiges. Was auch immer. Also die Vorbereitungen für eine erfolgreichere Vermittlung zu gestalten. Das ist für mich berufliche Bildung“ (Interview: UG15, L1, 187).

Thematisiert wurde auch die Breite der Beruflichen Bildung, welche für unterschiedliche Personen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen könne, und insbesondere die Notwendigkeit eines „niederschwelligen“ Verständnisses, wonach auch kleinste Entwicklungsschritte Berücksichtigung finden sollten (vgl. S4). Daneben wird, im Hinblick auf Menschen mit Behinderung, auch deren berufliche Orientierung (vgl. S5) – im Sinne einer Erprobung in verschiedenen Bereichen und dem Erlangen einer realistischen Selbsteinschätzung – angesprochen. Mit der Orientierung an einem Beruf gelte es Fachkompetenzen zu erwerben (vgl. S6). Weitere Bereiche, die im Rahmen der Kategorisierung identifiziert werden können, sind das Thema „Teilhabe am Arbeitsleben“ (S7) sowie ein Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt bzw. zum Berufsbildungssystem unter Betrachtung verschiedener Gesichtspunkte (vgl. S6, S7, S8, S9, S10, S11).

Die Auswertung der Interviews mit dem **Werkstattrat (n = 15) der UG** zu dessen **Verständnis Beruflicher Bildung** führt ebenso zu einem differenzierten Ergebnis, dargestellt in Tabelle 6.

Tabelle 6: Verständnis Beruflicher Bildung des Werkstattrates der UG

Kategorie „Verständnis Beruflicher Bildung“ (UG_W_VBB) – Werkstattrat der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_W_VBB_S1	Weiterentwicklung/Dazulernen	10
UG_W_VBB_S2	lebenslanges Lernen	7
UG_W_VBB_S3	Absolvieren einer Ausbildung	5
UG_W_VBB_S4	(finanzielle) Unabhängigkeit erlangen	4
UG_W_VBB_S5	Selbstständigkeit/Mitbestimmung	4
UG_W_VBB_S6	Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung	4
UG_W_VBB_S7	berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	4
UG_W_VBB_S8	Arbeit entsprechend eigener Wünsche bzw. Vorstellungen	4
UG_W_VBB_S9	passende Arbeitsaufgaben/Zutrauen	3

(Fortsetzung Tabelle 6)

Kategorie „Verständnis Beruflicher Bildung" (UG_W_VBB) – Werkstattrat der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_W_VBB_S10	Austausch/gegenseitige Unterstützung/voneinander lernen	3
UG_W_VBB_S11	Teilhabe am Arbeitsleben (Beschäftigung, Eingebundensein)	2
UG_W_VBB_S12	Beruflichkeit/Fachkompetenzen	1
UG_W_VBB_S13	Werkstatt als „sicherer Ort"	1
UG_W_VBB_S14	Arbeit auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt	1
UG_W_VBB_S15	Besuch einer Berufsschule	1
UG_W_VBB_S16	Abgrenzung vom Arbeitstraining	1

Als zentrale Faktoren, die im Rahmen der Interviews mit dem Werkstattrat der UG häufig erwähnt wurden, sind insbesondere das „Weiterlernen und Dazulernen" (S1) sowie das „Lebenslange Lernen" (S2) zu nennen.

> W1: „Ja, berufliche Bildung. Jeder oder fast jeder, der schon einen gewissen Arbeitsweg gegangen ist bevor er in die Werkstätte gegangen ist sage ich jetzt mal, gibt es ja auch, dann bringt man ja schon etwas mit an Beruflicher Bildung. Teilweise. Und das vielleicht noch weiterentwickeln und verbessern. Das ist berufliche Weiterbildung praktisch" (Interview: UG4, W1,252).

> W1: „Du lernst eigentlich dein Leben lang dadurch, weil du ja immer wieder eine andere Arbeit kriegst, die lernst du dann wieder und dadurch kann du dich immer wieder weiterbilden" (Interview: UG14, W1, 114).

Notwendig sei hier eine differenzierte Betrachtung (vgl. S6): Berufliche Bildung könne bzw. müsse für jeden etwas anderes sein; entscheidend sei somit die Passung. Diese kommt auch im Hinblick auf Arbeitsaufgaben zur Sprache, welche auf die jeweilige Person zugeschnitten sein sollten (vgl. S9).

> W2: „Richtig. Da gibt es sehr Viele, die nicht lesen, rechnen, schreiben können. Manche können nur einen Teil. Manche haben einen sehr hohen Intellekt, die wirklich sehr gebildet sind. Die einen hohen Anspruch haben und die Werkstatt manchmal nicht so umsetzen kann, weil das nicht so gegeben ist" (Interview: UG15, W1, 195).

> W4: „Dass man ganz normal am Leben teilnehmen kann, wie jeder andere. Dass das aber berücksichtigt, dass derjenige Beeinträchtigungen hat, das ist ja nun mal so, das kann man ja nicht ändern. Viele können nun mal nicht z. B. ein Rollstuhlfahrer kann nicht im Stehen an einer Maschine arbeiten. Dann müssen die Arbeitsplätze dementsprechend und da muss man darauf hin und das finde ich ist wichtig, dass man das berücksichtigt und das meintest du glaube ich auch, nicht?" (Interview: UG10, W1, 196).

Auch gegenseitige Unterstützung, Austausch und voneinander lernen (vgl. S10) wurden als bedeutungsvoll herausgestellt. Daneben wurde die Relevanz einer „Regel"-Ausbildung geschildert (vgl. S3). Eine Person berichtete von ihrem eigenen Wunsch nach einer solchen, welchen sie jedoch aufgrund ihrer Behinderung und auch aufgrund äußerer Bedingungen nicht umsetzen konnte (Interview: UG12, W1, 142; W2). Relativ stark vertreten ist auch die Position, dass Berufliche Bildung etwas damit zu tun habe, sich seinen Lebensunterhalt selbst zu erarbeiten und dadurch finanziell unabhängig zu sein (vgl. S4).

> W4: „Aber trotzdem, es ist ja das Ziel und das wollen wir ja auch alle. Es möchte ja keiner immer nur am Limit leben, so mit den Geldern. Ist ja auch so, in den Werkstätten bekommt man ja Geld von den Ämtern und so weiter und das ist ja für viele auch ein Anreiz, dass sie mal richtigen Lohn bekommen. Ist ja auch eine Forderung von uns, dass wir gerne arbeitsähnliche Verhältnisse hätten, mit Lohn aus einer Hand und solche Sachen. Und das finde ich, dass man daraufhin arbeitet, dass sowas gemacht wird. Also, dass diese Bildung das auch ermöglicht, solche Sachen" (Interview: UG10, W1, 196).

Auch sollte Berufliche Bildung zur Selbstständigkeit und Mitbestimmung beitragen (vgl. S5).

> W3: „Also für mich würde berufliche Bildung heißen, dass ich meine eigenen Ideen umsetzen kann und Verbesserungsvorschläge durchkriege manchmal ja und nein. Zum Beispiel wir haben jetzt zum Beispiel eine Information bekommen, da muss der Kunde das Material morgen wiederhaben und da hat der uns so die (unv.) drei Stück gegeben. Dann bin ich kurz in das Lager gegangen habe noch meine Ideen durchgesetzt und dann habe ich denen das gesagt ‚Ja hier sind noch ein paar Dinger und da machen wir morgen weiter. Dann geht das ratz fatz, mit sechs Leuten geht das schneller, wie mit drei Mann'" (Interview: UG5, W1, 136).

Teil der Beruflichen Bildung sei auch die berufliche Orientierung (vgl. S7). Ein Ziel der Beruflichen Bildung bestehe außerdem darin, eine Arbeit entsprechend der eigenen Wünsche bzw. Vorstellungen ausführen zu können (vgl. S8).

> S2: „Weil vorher war ich immer noch so laut und war aggressiv. Und jetzt, nachdem ich gemerkt habe ‚Oh, endlich habe ich es geschafft, ich arbeite, es ist alles gut', da bin ich eigentlich wieder auf mein Niveau heruntergekommen."
>
> I: „Weil Sie jetzt das gefunden haben und das machen können, was Sie gerne machen wollen."
>
> S2: „Genau. Und das war schon von klein auf, seit dem Kindergarten, dass ich gerne in die Küche will. (lachen)" (Interview: UG13, W1, 162–164).

Daneben spiele auch die spätere „Teilhabe am Arbeitsleben" (S11) eine Rolle – so komme man, einer ehemaligen Sprecherin des Berufsbildungsbereiches zufolge, durch die Arbeit nach draußen, lerne neue Leute kennen, wodurch auch feste Freundschaften entstehen könnten (vgl. Interview: UG13, W1, 168–172; S2).

Tabelle 7 zeigt die relevanten Bereiche, die in den Interviews mit den **Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung (N = 15) der UG** im Hinblick auf deren **Verständnis Beruflicher Bildung** thematisiert wurden.

Tabelle 7: Verständnis Beruflicher Bildung der Fachkräfte der UG

Kategorie „Verständnis Beruflicher Bildung" (UG_F_VBB) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_VBB_S1	Beruflichkeit/Fachkompetenzen	6
UG_F_VBB_S2	Persönlichkeitsentwicklung	6
UG_F_VBB_S3	lebenslanges Lernen	3
UG_F_VBB_S4	berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	3
UG_F_VBB_S5	Anschluss bzw. Vermittlung allgemeiner Arbeitsmarkt	3
UG_F_VBB_S6	Niederschwelligkeit bzw. Breite der Beruflichen Bildung	2
UG_F_VBB_S7	breite Wissensvermittlung	2
UG_F_VBB_S8	Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit/-kompetenz	2
UG_F_VBB_S9	berufliche Perspektive	1

Bei der Befragung der Fachkräfte der UG wurden vor allem Beruflichkeit und Fachkompetenzen (vgl. S1) mit Beruflicher Bildung in Verbindung gebracht.

> F1: „Was ist aus meiner Sicht berufliche Bildung? Grundlagen, sagen wir jetzt mal der Metallverarbeitung, vermitteln."
>
> I: „Hm (bejahend). Also Fachwissen vermitteln?"
>
> F1: „Genau" (Interview: UG12, F1, 190–192).

Die Wissensvermittlung solle möglichst breit sein (vgl. S7). Ebenso wurde Bezug zur beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. -kompetenz (vgl. S8) hergestellt, wenn auch eher selten.

> F1: „Ich würde es im weitesten Sinne als eine Steigerung der beruflichen Handlungsfähigkeit sehen. Also das kann sich auf ganz unterschiedliche Bereiche wie jetzt die Grundarbeitsfähigkeiten, aber es kann auch wirklich im Bereich der Fachkompetenzen sein. Aber einfach, dass man sich Fertigkeiten und Kenntnisse aneignet und die dann auch entsprechend umsetzen kann. Also ich denke gerade diese Kompetenz das im Arbeitsalltag umzusetzen ist wirklich ein ganz, ganz großer Baustein von dem Bereich" (Interview: UG3, F1, 182).

Vergleichsweise häufig kam zugleich auch der Zusammenhang von Beruflicher Bildung und „Persönlichkeitsentwicklung" (S2) zur Sprache.

> F1: „Ja, was ich am Anfang gesagt habe. Natürlich die Qualifikation in der Arbeit und halt auch die Persönlichkeitsentwicklung. Oft gehört das einfach zusammen. Beides bedingt sich. Und mir sind halt auch gerade diese Persönlichkeitsentwicklung und auch

> entsprechende Angebote außerhalb der normalen Arbeit wichtig. Ob es jetzt Exkursionen zu Firmen sind, um mal andere Arbeit kennenzulernen, oder zu gucken, was arbeiten andere. Bestimmte Projekte, was auch Richtung Erlebnispädagogik geht, anbieten zu können“ (Interview: UG11, F1, 139).

Zudem wurde dem lebenslangen Lernen Relevanz zugeschrieben (vgl. S3). Eine Rolle spielten des Weiteren auch die berufliche Orientierung der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich (vgl. S4) sowie der Gesichtspunkt „Anschluss bzw. Vermittlung allgemeiner Arbeitsmarkt“ (S5).

> F1: „Und Einige, das sind natürlich sehr wenige, das sind nur 2 %, die dann auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt dann irgendwann Fuß fassen, sozialversicherungspflichtig beschäftigt werden – aber daran arbeiten wir dann auch. Das sind nicht viele, aber doch halt, dass man immer guckt wer das Potential hat, sich so weit zu bilden, sich hier zu stabilisieren und dann halt auch den Anforderungen, die ja auch nicht ohne sind, die dann auch erfüllen zu können und dass wir dann auch mit einem guten Gefühl denjenigen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt platzieren können. Ohne dann die Sorge zu haben ‚Oh Gott, in vier Wochen ist er zusammengebrochen!‘ Das heißt dann auch berufliche Bildung, ihn zu befähigen wo auch immer dann gut arbeiten zu können und ein größeres Maß an Leistungsfähigkeit dann abzubilden, aber ihn auch nicht zu überfordern. Ja“ (Interview: UG15, F1, 115).

Berufliche Bildung sei dabei „niederschwellig“ und „breit“ zu verstehen (vgl. S6). Bei einer teilnehmenden Person könne auch das Schreiben des eigenen Namens als Berufliche Bildung bezeichnet werden, wenn dies ihr persönliches Ziel gewesen sei (vgl. Interview: UG5, F1, 207; F2).

Zwischenfazit

Vergleicht man die drei befragten Gruppen hinsichtlich ihres Verständnisses Beruflicher Bildung, so zeigt sich, dass es zwar durchaus Überschneidungen gibt, die Schwerpunkte jedoch teils unterschiedlich gewichtet werden. Themen, die über alle Gruppen hinweg häufig angesprochen wurden, sind zum einen „Persönlichkeitsentwicklung“ (Leitungsebene, Fachkräfte) bzw. „Weiterentwicklung und Dazulernen“ (Werkstattrat) – und zum andern „lebenslanges Lernen“. Auch die Niederschwelligkeit bzw. Breite der Beruflichen Bildung wurde sowohl in den Interviews mit der Leitungsebene und den Fachkräften thematisiert als auch in den Interviews mit dem Werkstattrat, wobei dieser den Fokus eher auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung legte, im Hinblick auf die Klientel und mit spezifischem Blick auf die Individualität der Personen. Den Aspekt „Vermittlung auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt“ machten insbesondere Fachkräfte und Leitungsebene zum Gegenstand; weniger häufig wurde dieser vom Werkstattrat erwähnt. Vor dem Hintergrund Beruflicher Bildung spiegelten sich beim Werkstattrat dagegen beispielsweise der Wunsch nach Selbstständigkeit und Mitbestimmung sowie die Möglichkeit zum Austausch, gegenseitiger Unterstützung und einem voneinander Lernen wider. Als weitere relevante Bereiche sind hier

das Absolvieren einer Ausbildung und das Erlangen (finanzieller) Unabhängigkeit zu nennen. Bezüglich der Fachkräfte ist in Abgrenzung zu den beiden anderen Befragungsgruppen insbesondere das Thema „Beruflichkeit/Fachkompetenzen“ hervorzuheben. Die Leitungsebene dagegen schreibt der „Persönlichkeitsentwicklung“ und dem „Lebenslangen Lernen“ großes Gewicht zu. Insgesamt wurde aus der Interviewauswertung ersichtlich, dass Berufliche Bildung in Werkstätten durchaus facettenreich diskutiert wird und – je nach Perspektive – unterschiedliche Akzentuierungen bzw. Schwerpunktsetzungen auftreten.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Einen Überblick über relevante Themenfelder, welche von der **Leitungsebene (N = 5) der VG** im Hinblick auf deren **Verständnis Beruflicher Bildung** genannt wurden, gibt Tabelle 8.

Tabelle 8: Verständnis Beruflicher Bildung der Leitungsebene der VG

Kategorie „Verständnis Beruflicher Bildung“ (VG_L_VBB) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_VBB_S1	berufliche Perspektive	4
VG_L_VBB_S2	Individualisierung/Personenzentrierung	3
VG_L_VBB_S3	lebenslanges Lernen	3
VG_L_VBB_S4	Vermittlung allgemeiner Arbeitsmarkt	2
VG_L_VBB_S5	Teilhabe am Arbeitsleben	2
VG_L_VBB_S6	Ausbildung versus Berufliche Bildung	1
VG_L_VBB_S7	berufliche Orientierung	1
VG_L_VBB_S8	Beruflichkeit	1
VG_L_VBB_S9	Niederschwelligkeit/Breite der Beruflichen Bildung	1
VG_L_VBB_S10	Persönlichkeitsentwicklung	1
VG_L_VBB_S11	Qualifizieren, dann Platzieren	1

An oberster Stelle steht hier, bei allerdings breitem Spektrum, die berufliche Perspektive (vgl. S1) als Ziel der Beruflichen Bildung, wobei diese sowohl innerhalb der Werkstatt liegen könne (vgl. Interview: VG5, L1, 118; L2) als auch außerhalb der WfbM, im Rahmen eines sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisses (vgl. S2).

> L2: „Ich habe aber auch einen anderen, da ist mein Wunsch, dass der wirklich nach außen geht und ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis bekommt. So muss ich das immer wieder individuell betrachten. (.) So müssen wir drangehen, meiner Meinung nach. Toll ist es natürlich, wenn die nach außen gehen. Das ist klar. Das ist immer wieder schön zu sehen, (.) macht auch Freude“ (Interview: VG5, L1, 118).

Im Mittelpunkt stehe dabei die Person (vgl. S2), an der berufliche Bildungsprozesse ausgerichtet werden müssten (vgl. Interview: VG3, L1, 186; L1). Die Binnendifferenzierung könne hier einen Beitrag leisten, um jeder einzelnen Person der breit gefächerten Klientel gerecht zu werden (vgl. Interview: VG5, L1, 118; L2).

Jeder Teilnehmer solle dazu befähigt werden, am Arbeitsleben mit anderen teilzunehmen (vgl. S5).

> L2: „[...] jeder Teilnehmer kann im Rahmen seiner Möglichkeiten, seiner Neigungen (.) an eine Tätigkeit herangeführt werden, die mehr ist als Tagesstruktur, die mehr ist als Beschäftigung [...]. Der Aspekt von/ (.) noch nicht Inklusion – so weit sind wir noch lange nicht – aber in diese Richtung zu gehen und zu sagen ‚Jeder wird befähigt zur Teilhabe am Arbeitsleben‘ und am Arbeitsleben mit anderen zusammen auch teilzunehmen“ (Interview: VG3, L1, 191).

Berufliche Bildung sei durch das Attribut „lebenslang“ (vgl. S3) gekennzeichnet, was im Rahmen von Werkstätten bedeute, dass Berufliche Bildung auch nach Abschluss des Berufsbildungsbereiches weitergeführt werden müsse (vgl. Interview: VG3, L1, 186; L1). Abzugrenzen sei Berufliche Bildung, einer Führungskraft zufolge, von „Ausbildung“ (vgl. S6).

> L2: „Und was ich immer wieder höre ist dann ‚Ausbildung‘, wir machen hier keine Ausbildung, wir machen eine berufliche Bildung, das ist eine Grundlage für eine eventuelle Ausbildung. (.) Lernbehindertenbereich oder wie auch immer“ (Interview: VG5, L1, 118).

Die Auswertung der Interviews mit dem **Werkstattrat (N = 4) der VG** zu dessen **Verständnis Beruflicher Bildung** brachte ebenfalls unterschiedliche Akzentuierungen hervor, dargestellt in Tabelle 9.

Tabelle 9: Verständnis Beruflicher Bildung des Werkstattrates der VG

Kategorie „Verständnis Beruflicher Bildung“ (VG_W_VBB) – Werkstattrat der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_W_VBB_S1	Weiterentwicklung/Dazulernen	3
VG_W_VBB_S2	lebenslanges Lernen	2
VG_W_VBB_S3	berufliche Orientierung	2
VG_W_VBB_S4	sorgfältiges Arbeiten	1

(Fortsetzung Tabelle 9)

Kategorie „Verständnis Beruflicher Bildung" (VG_W_VBB) – Werkstattrat der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_W_VBB_S5	Respektvoller Umgang miteinander	1
VG_W_VBB_S6	Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung	1
VG_W_VBB_S7	Arbeitsplatz entsprechend eigener Wünsche bzw. Vorstellungen	1
VG_W_VBB_S8	Besuch einer (Berufs-)Schule	1

Eine wichtige Rolle spielte für den Werkstattrat die Möglichkeit zum Weiter- bzw. Dazulernen (vgl. S1). So formulierte ein Werkstattratsmitglied die Position, man dürfe nie stehen bleiben, wenn man etwas könne (vgl. Interview VG2, W1, 143; W1). Lernen solle somit lebenslang stattfinden (vgl. S2) – während Berufliche Bildung im Berufsbildungsbereich selbstverständlich umgesetzt werde, sei dies, einer Vertrauensperson des Werkstattrates zufolge, im Arbeitsbereich nicht immer der Fall (vgl. Interview: VG2, W1, 148; V1).

Für einen Sprecher des Berufsbildungsbereiches bedeutet Berufliche Bildung auch, sich zu orientieren und herauszufinden, wo bzw. was man zukünftig gern arbeiten möchte (vgl. S3).

> S1: Oh weh. (lachen). Berufliche Bildung. Das bedeutet für mich, dass man (.) dann herausfinden kann was man in der Zukunft machen kann, in welchem Bereich oder so. Wenn es dann Werkstatt sein sollte, dann in welchem Bereich es dann sein soll. Oder wenn es nicht in einer Werkstatt sein sollte – weiß ich jetzt nicht so richtig. Aber wenn es dann in einer Werkstatt sein sollte für eine Person, dann eben herauszufinden, was kann die Person gut oder auch was kann die Person nicht so gut. Also Stärken und Schwächen herausfinden und das dann an den Stärken dann weiterarbeiten sozusagen und das dann weiteraufbauen und herausfinden was dann gut für denjenigen ist in welchem Bereich" (Interview: VG5, W1, 90; S1).

Wichtig sei zudem ein respektvoller Umgang miteinander (vgl. S5), welcher ebenso Teil Beruflicher Bildung sein sollte.

> W1: „Oder auch manchmal, so wie ich jetzt in dem Projekt zur Behindertenrechtskonvention ganz viel mache. Da denke ich auch, da fehlt es manchmal an so einer Art, mh, wie kann ich sagen, an so einem Offenwerden für andere Menschen, wie geht man miteinander um, wie, was weiß ich, Mobbing, Rassismus, all diese Themen. Wie ist man menschlich miteinander oder so, ja."
>
> I: „Meinen Sie, das ist auch Teil der Beruflichen Bildung?"
>
> W1: „Ich würde das gut finden, ja" (Interview: VG4, W1, 176–178).

Aus den Interviews mit den **Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung (N = 5) der VG** heraus konnten im Rahmen der Interviewauswertung in Bezug auf deren **Verständnis Beruflicher Bildung** folgende Aussageinhalte identifiziert werden, dargestellt in Tabelle 10:

Tabelle 10: Verständnis Beruflicher Bildung der Fachkräfte der VG

Kategorie „Verständnis Beruflicher Bildung" (VG_F_VBB) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_VBB_S1	Beruflichkeit/Fachwissen/Qualifizierung	4
VG_F_VBB_S2	Vorbereitung auf bzw. Einstieg in das „Berufsleben"	2
VG_F_VBB_S3	Teilhabe am Arbeitsleben	2
VG_F_VBB_S4	„Ausbildung"	1
VG_F_VBB_S5	Persönlichkeitsentwicklung	1
VG_F_VBB_S6	berufliche Orientierung	1
VG_F_VBB_S7	„Breites Spannungsfeld"	1

Einen hohen Stellenwert schreiben die Fachkräfte der Beruflichkeit sowie dem Erwerb von Fachwissen zu (vgl. S1). Es gehe darum, den Teilnehmenden eine Qualifizierung zu ermöglichen. Während eine Fachkraft diesbezüglich den Unterschied von Beruflicher Bildung im Rahmen der WfbM gegenüber einer „Ausbildung" betont (vgl. Interview: VG4, F1, 396–398; F1), setzt eine andere Fachkraft diese – zumindest begrifflich – auf die gleiche Ebene (vgl. S4).

> F1: „Was ist aus meiner Sicht berufliche Bildung? Ich würde es sehen auch als eine Ausbildung, so wie ich meine Ausbildung zur Hauswirtschaftlerin gemacht habe und zum Betriebswirt. Und bei uns berufliche Bildung würde ich sagen, ist eine Ausbildung, die sehr vielfältig ist" (Interview: VG2, F1, 198).

Hinsichtlich der Inhalte umfasse Berufliche Bildung ein breites Spannungsfeld, welches von „lebenspraktischen Fähigkeiten" über eine „Tagesstrukturierung" bis hin zu „berufsspezifischen Inhalten" bzw. „Fachthemen" reiche (vgl. Interview: VG4, F1, 401; F2).

Zwischenfazit

Hinsichtlich des Verständnisses Beruflicher Bildung innerhalb der Vergleichsgruppe lässt sich feststellen, dass hier – gleichermaßen wie in der Untersuchungsgruppe – bei Betrachtung der unterschiedlichen befragten Gruppen verschiedene Dimensionen Beruflicher Bildung zutage treten, wobei auch hier

durchaus Überschneidungen zwischen den Gruppen vorliegen. In Bezug auf die Leitungsebene sind insbesondere die „berufliche Perspektive“ der Teilnehmenden sowie eine personenzentrierte Ausrichtung der Beruflichen Bildung von wesentlicher Bedeutung. Des Weiteren spielt „Lebenslanges Lernen“ eine Rolle. Beim Werkstattrat wurde letztgenanntes Thema ebenso aufgegriffen und spiegelt sich zudem im Punkt „Weiterentwicklung/Dazulernen“ wider, welcher hier insgesamt am häufigsten zur Sprache kommt. Aus Sicht der Fachkräfte müsse Berufliche Bildung insbesondere eine Qualifizierung ermöglichen – unter Einbezug von Fachwissen und mit einer Orientierung an einem Berufsfeld („Beruflichkeit“). Zudem müsse sie eine Vorbereitung auf das Berufsleben bieten sowie auch den Einstieg in das Berufsleben befördern.

5.1.3 Einordnung in das Rahmenmodell

In Orientierung an dem in Kapitel 4.5 entwickelten Rahmenmodell können die vorstehenden Evaluationsergebnisse in Verbindung mit dem zuvor aufgezeigten Forschungsstand eingeordnet werden.

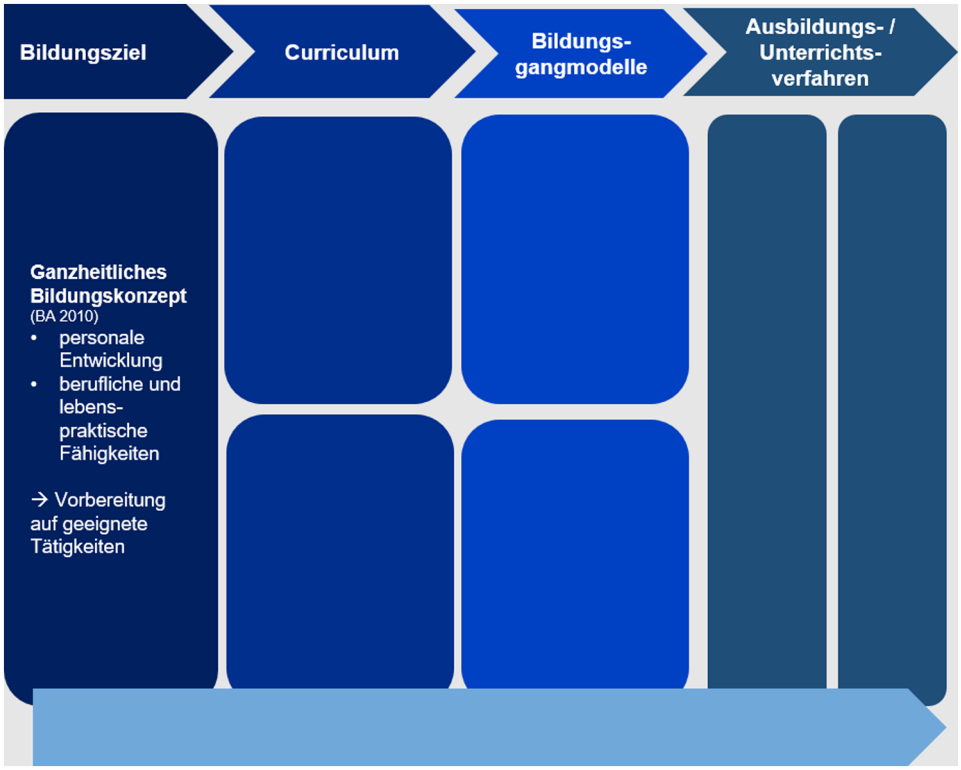


Abbildung 8: Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – hier: Bildungsziel

Hier zeigt sich, dass, ausgehend vom handlungsleitenden Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (2010, 3), für den Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ klare Bildungsziele postuliert werden. So geht es vornehmlich um eine Vorbereitung auf „geeignete Tätigkeiten“ (ebd.). Hierzu wird von den Werkstätten ein ganzheitlicher Bildungsansatz verfolgt, der sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch die Entwicklung von beruflichen und lebenspraktischen Fähigkeiten miteinschließt. Damit verfolgt der Leistungsträger nicht primär das Ziel, einen beruflichen Bildungsabschluss für die Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich anzuzielen, sondern diese zu einer fachlich kompetenten Bewältigung von beruflichen Aufgabenstellungen in einem individuell zu klärenden Rahmen zu befähigen. Das hierfür zugrunde gelegte breite Bildungsverständnis ist kompatibel mit der im Kapitel 5.1.1 dargestellten Diskussionslinie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Auch in dieser pädagogischen Subdisziplin werden unter beruflicher Handlungsfähigkeit nicht nur fachliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen subsumiert, sondern auch Persönlichkeitsentwicklung als besonders bedeutsam für berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit definiert. Damit wird zugleich der Prozess der (Beruflichen) Bildung als grundsätzlich nicht abgeschlossen eingeordnet; eine Perspektive hin zu einem lebenslangen Lernen wird eröffnet.

5.2 Zielgruppe – Individualisierung und Binnendifferenzierung

Im Rahmen der Context-Evaluation besteht ein weiteres Hauptziel darin, die Zielgruppe zu identifizieren und deren Bedürfnisse zu bewerten (vgl. Stufflebeam & Shinkfield 2007, 336). Im Folgenden wird daher die Zielgruppe unter dem Blickpunkt der Binnendifferenzierung und Individualisierung beleuchtet.

5.2.1 Forschungsstand

Zugangsberechtigter Personenkreis

Der Zugang zum Berufsbildungsbereich einer WfbM ist einem bestimmten Personenkreis vorbehalten. Grundsätzlich richtet sich das Angebot an die Personengruppe, „die im sozialrechtlichen Sinne als voll erwerbsgemindert und nicht ausbildungsfähig“ gilt (Neugebauer & Bauer 2016, 193). In Bezug auf die Zielgruppe der WfbM definiert der Gesetzgeber in § 219 Abs. 2 SGB IX, dass die Werkstatt nur denjenigen Personen offensteht, bei denen nach Teilnahme am Berufsbildungsbereich ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung zu erwarten ist; diese sind jedoch dann auch von der zuständigen Werkstatt aufzunehmen. Das Angebot wird Menschen verwehrt, bei denen trotz einer der Behinderung angemessenen Betreuung eine erhebliche Selbst- oder Fremdgefährdung zu erwarten ist. Gemäß § 219 Abs. 3 SGB IX sollen diese Menschen in Einrichtungen oder Gruppen betreut und gefördert werden, die an die WfbM angegliedert sind.

Zusammensetzung der Werkstattklientel

Insgesamt ist das Spektrum der zugangsberechtigten Personen sehr breit gefächert. Einen Überblick über die Verteilung der wesentlichen Behinderungsarten gibt die BAG WfbM in ihrer jährlichen Statistik – in der zuletzt veröffentlichten, aus dem Jahr 2019, wurden 75,16 % Menschen mit geistiger Behinderung, 21,35 % Menschen mit psychischer Behinderung und 3,50 % Menschen mit körperlicher Behinderung verzeichnet (vgl. BAG WfbM 2019). In der Analyse des Datenpanels zur beruflichen Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit zeigt sich jedoch, dass neben den drei genannten Zielgruppen auch Menschen mit Lernbehinderung – wenn auch mit 4 % des Personenkreises in geringem Umfang – nach Beendigung einer Maßnahme der beruflichen Rehabilitation in der WfbM Aufnahme finden (Reims et al. 2018, 47; vgl. auch Reims et al. 2016). Diese Personengruppe verweist häufiger auf multiple Problemlagen und wird unter dem Schlagwort „Junge Wilde" (siehe unten) in Werkstätten diskutiert. Betrachtet man die Entwicklung seit dem Jahr 2006, so zeigt sich (auf Basis von Daten der BAG WfbM) über alle Zielgruppen hinweg ein Zuwachs von belegten Plätzen in Werkstätten – von bundesweit ca. 250.000 Arbeitsplätzen auf etwa 308.000 in 2016 (Hirschberg et al. 2017, 44). Auffällig ist dabei der vergleichsweise starke Anstieg des Anteils der Menschen mit psychischer Behinderung (ca. 50 %) im Vergleich mit den anderen Zielgruppen der Menschen mit geistiger bzw. körperlicher Behinderung mit etwa 17 % (vgl. ebd., 45).

Eine derartige Entwicklung ist auch in Bezug auf Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich festzustellen. So zeigen Ergebnisse einer Studie von Sommer et al. (2015), die auf Daten von 28 WfbM aus dem Bundesland Brandenburg basiert, dass in 22 WfbM im Zeitraum von 2007 bis 2013 der Anteil an ins Eingangsverfahren aufgenommenen Personen bei Menschen mit geistiger Behinderung von 67 % auf 55 % sank, während bei Menschen mit psychischer Behinderung ein Anstieg von 20 % auf 32 % festgestellt wurde (vgl. ebd., 71). Eine sehr ähnliche Verlagerung der Behinderungsformen zeichnet sich im Berufsbildungsbereich ab (vgl. ebd., 33 ff.). Auf einen hohen Anteil von Menschen mit psychischer Behinderung im Eingangsverfahren deutet auch die Studie von Bunn et al. (2016) hin, wonach der Personenkreis von Menschen mit psychischer Behinderung 42 % der Aufnahmeberatungen ausmacht. Der Anteil von Menschen mit geistiger Behinderung liegt hier vergleichsweise niedrig – bei 26 % (vgl. ebd., 47). Nachdem sich eine solche Verschiebung der Zielgruppen abzeichnet, soll im Folgenden ein näherer Blick auf diese Gruppe mit den deutlichen Anteilszuwächsen gerichtet werden.

Menschen mit psychischer Behinderung in der beruflichen Rehabilitation

Im Rahmen der beruflichen Rehabilitation[10] sind, gemäß einer Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Personen mit psychischen Behinde-

10 „Im Bereich der beruflichen Rehabilitation wird zwischen beruflicher Erst- und Wiedereingliederung unterschieden. Die Ersteingliederung dient vor allem dazu, jungen Menschen mit Behinderung eine Berufsausbildung zu ermöglichen und/ oder den Arbeitsmarkteinstieg zu erleichtern. […] Der beruflichen Wiedereingliederung sind Personen zuzuordnen, die entweder eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine mindestens dreijährige Berufserfahrung aufweisen" (Reims, Tisch und Tophoven 2016, 1).

rungen, die ein Rehabilitationsverfahren beginnen, im Vergleich zur Gruppe der Rehabilitand:innen insgesamt etwas älter. Zudem verfügt die Personengruppe tendenziell über ein höheres Bildungsniveau (Reims et al. 2018, 49). Im Rahmen der Wiedereingliederung stellen Menschen mit psychischer Behinderung nach Personen mit einer Behinderung des Stütz- und Bewegungsapparates die zweitgrößte Gruppe dar (vgl. ebd., 106). Im Bereich der Ersteingliederung weisen etwa ein Fünftel der Personen eine psychische Behinderung auf, wobei der Anteil in den letzten Jahren angestiegen ist. Kennzeichnend sind für diese Teilgruppe längere Übergangsphasen von der Schule in den Beruf, teils einhergehend mit Krankheitsepisoden oder Arbeitslosigkeit (vgl. ebd., 55). Bei Zunahme der psychischen Diagnosen hinsichtlich der Ersteingliederungsfälle machen junge Menschen mit Lernbehinderung noch immer den größten Anteil der Rehabilitand:innen aus, die unmittelbar vor der Maßnahme die allgemeinbildende Schule verlassen haben (vgl. ebd., 104). Im Rahmen des mehrteiligen Forschungsvorhabens des IAB wurde auch die Perspektive der Leistungserbringer in den Blick genommen. Die Erhebung kam zu dem Ergebnis, dass „57 % der befragen Leistungserbringer mehr Teilnehmende mit psychischer Erkrankung als eine zentrale Herausforderung“ sehen (Reims et al. 2020, 39).

„Junge Wilde“ als Personenkreis in der Werkstatt für behinderte Menschen

Im Kontext WfbM belegen Studien den Anstieg eines Personenkreises, der im internen Diskurs als „Junge Wilde“[11] bezeichnet wird (Detmar et al. 2008; Sommer et al. 2015; Wüllenweber 2012a); bei dieser Gruppe treten unter anderem erhebliche Verhaltensauffälligkeiten zutage. Bortenschlager (2020, 36) misst dem Aufeinandertreffen von Lernbehinderung und verschiedenen Aspekten sozialer Benachteiligung im Hinblick auf diese besondere Zielgruppe einen erheblichen Stellenwert bei, weist darüber hinaus jedoch auf die Multidimensionalität einer Begriffsbestimmung hin. Charakteristisch für diesen Personenkreis sei zudem das Durchlaufen vielzähliger (gescheiterter) Maßnahmen (ebd., 65). Dementsprechend beschreibt Radatz (2008, 229), dass „Menschen mit einer Lernbehinderung und zusätzlichen Diagnosen sowie Menschen, die eine milieubedingte ‚Negativkarriere‘ durchlaufen, bereits Aufnahme in Werkstätten finden“. Nach Wüllenweber (2012b, 390) würden dem Personenkreis seitens der Fachkräfte oftmals Verhaltensauffälligkeiten zugeschrieben. Eine eigene Untersuchung des Autors zeigt, dass der Anteil dieser Klientel im Berufsbildungsbereich durchschnittlich bei rund 21,8 % zu verorten ist – und damit etwa doppelt so hoch wie im Arbeitsbereich (9,4 %) (Wüllenweber 2012a, 68).

Psychische Belastung von Teilnehmenden als Querschnittsthema in der Beruflichen Bildung

Im Kontext Beruflicher Bildung können psychische Belastungen als beeinträchtigender Faktor in das Bildungsgeschehen hineinwirken bzw. sich aus dem Bildungsgeschehen heraus als Belastungsfaktoren entwickeln.

11 Wüllenweber kritisiert den Terminus „Junge Wilde“ ebenso wie eine Vielzahl weiterer Bezeichnungen für den besagten Personenkreis. Ihm folgend beziehen unterschiedliche Bezeichnungen häufig den Begriff der Lernbehinderung mit ein, da „hier anscheinend der Kern der Problematik vermutet [wird]“. Daneben werden auch der Hilfebedarf oder die Problembeschreibung fokussiert (vgl. Wüllenweber 2012, 132 f.).

Diese werden als Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens verstanden, welche von den Betroffenen und/oder von ihrer Umwelt als solche wahrgenommen werden. In jedem Fall führen diese zu Einschränkungen der Teilhabemöglichkeiten an Bildungsprozessen. Aus einer primär pädagogischen Betrachtungsweise heraus werden dabei psychische Belastungen als Ausdruck einer Störung der Interaktion zwischen dem Subjekt und seiner jeweiligen aktuellen (Lebens-) Situation verstanden (vgl. Stein 2019). Diese interaktionistische Zugangsweise eröffnet auf der Handlungsebene einen mehrperspektivischen Zugang. Unter qualitativen Gesichtspunkten spielen hierbei sowohl externalisierende als auch – und vor allem – internalisierende Belastungsformen eine Rolle, ebenso wie delinquentes und nicht altersentsprechendes Verhalten (vgl. Myschker & Stein 2018, 63).

Psychische Belastungen stellen ein Querschnittsthema dar, welches sich über sozialrechtliche Kategoriensysteme „hinwegsetzt". So konstatiert beispielsweise der Ausbildungsreport des Deutschen Gewerkschaftsbundes (2016), dass sich etwa die Hälfte der in diesem Rahmen bundesweit befragten circa 13.000 Auszubildenden in mindestens einem Bereich als belastet erleben. Als zentrale Faktoren wurden dabei Leistungs- und Zeitdruck, lange Fahrtzeiten, die Arbeitszeiten, aber auch Schwierigkeiten im sozialen Miteinander am Ausbildungsplatz genannt (vgl. ebd., 11 ff.). Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben konnten die Verfasser bei Berufsschülerinnen und -schülern aufdecken, deren Klassen an einem landesweiten Modellversuch teilnahmen (vgl. Stein, Kranert & Wagner 2016). So konnte beispielsweise bei solchen ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf ein Belastungserleben mit einem Anteil von etwa 23 % (externalisierend) bzw. 31 % (internalisierend) in der Selbstauskunft erhoben werden (vgl. ebd., 108). Ausgehend vom Behinderungsbegriff finden sich psychische Belastungen bei jungen Menschen vielfach und in den vergangenen Jahren ansteigend im Handlungsfeld der Beruflichen Rehabilitation wieder (vgl. Reims et al. 2018). Dies trifft sowohl auf Berufsbildungswerke zu, in welchen diese Zielgruppe mittlerweile bundesweit die größte Gruppe der Auszubildenden darstellt (Henkelmann 2014; BAG BBW 2014) – als auch auf Werkstätten für behinderte Menschen (siehe oben). Auch in Angeboten der beruflichen Wiedereingliederung ist inzwischen ein Drittel der Rehabilitand:innen der Personengruppe mit psychischer Behinderung zuzuordnen (vgl. Reims et al. 2017). Entsprechend erheblich veränderte sich in den letzten Jahren beispielsweise auch die Teilnehmerstruktur in Berufsförderungswerken (vgl. Weber et al. 2015).

Daneben finden sich im Bereich der Benachteiligtenförderung bzw. Jugendberufshilfe genuin Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. BMBF 2005). Die Gruppe der „Benachteiligten" im Sinne des SGB III bildet letztlich eine „Sammelkategorie", die Unterstützungsleistungen jenseits der allgemeinen Instrumente, aber auch jenseits behindertenspezifischer Angebote erforderlich macht. Dieses Subsystem wendet sich einer äußerst heterogenen Gruppe marginalisierter Jugendlicher zu, welche offenkundig durch ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren (Person, Umwelt und/oder Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) in ihren Teilhabechancen beeinträchtigt sind. Folglich ist eine quantitative Erfassung von psychischen Belas-

tungen in diesem Subsystem schwer möglich, da es sich in der Regel um komplexe Gemengelagen der Benachteiligung handelt. Dennoch werden von der Grundkonzeption dieses Subsystems her Fragen der psychischen Belastung systematisch aufgegriffen (vgl. Enggruber 2018; Niedermair 2017).

Psychische Belastungen sind somit als ubiquitäres Phänomen im Segment der Beruflichen Bildung anzusehen. So finden sich einerseits die hohen Prävalenzraten aus dem Kindes- und Jugendalter (vgl. Stein 2019, 56 ff.) auch in diesem Bildungssektor wieder; andererseits ist eine Akzentuierung der damit verbundenen Fragestellungen in den Subsystemen der Benachteiligtenförderung sowie vor allem auch im Bereich der beruflichen Rehabilitation zu beobachten. Diese Querlage von psychischen Belastungen jenseits von sozialrechtlichen Kategorien erschwert eine Entwicklung passgenauer Angebote sowie auch den Kompetenztransfer zwischen den Subsystemen. Aus der Perspektive der Betroffenen sind vor allem die Übergänge risikobehaftet (Kölch & Felgert 2013; Reims et al. 2018, 55). Dabei spielen offensichtlich schon das Erkennen der Probleme, aber auch der Aufbau von Unterstützungsstrukturen sowie der Umgang mit psychischen Belastungen eine wichtige Rolle. Insgesamt zeichnet sich so angesichts psychischer Belastungen eine Beeinträchtigung der beruflichen Bildungschancen wie auch der (nachfolgenden) Teilhabe am Arbeitsleben ab (vgl. BMBF 2005; Fasching & Niehaus 2008; Reims et al. 2018).

Individualisierung und Binnendifferenzierung im Werkstättenkontext

Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe ergeben sich sehr unterschiedliche Bedarfe, woraus sich in Bezug auf berufliche Bildungsprozesse die Notwendigkeit ableitet, binnendifferenzierte und individualisierte (Bildungs-)Angebote zu generieren und vorzuhalten. Sowohl Binnendifferenzierung als auch Individualisierung sind hierbei zwei grundlegend zentrale Konzepte, um mit dem Phänomen der Heterogenität innerhalb von Lerngruppen umzugehen. Zugleich bedürfen diese beiden Konzepte einer inhaltlichen Schärfung und Konkretisierung. Unter Individualisierung werden alle Maßnahmen dahingehend subsumiert, ausgehend von den Unterstützungsbedarfen wie auch Lernmöglichkeiten des Einzelnen individuelle Bildungsziele zu eruieren (vgl. Feuser 1995; 2011; 2013). Dies bedeutet, dass hieraus unterschiedliche Bildungsziele und damit auch unterschiedliche Bildungsinhalte abgeleitet werden können. Zunächst zu unterscheiden ist hiervon das Konzept der Binnendifferenzierung – als Teilkonzept von differenzierenden Maßnahmen –, mit dem innerhalb einer Lerngruppe verschiedene Kleingruppen gebildet werden (vgl. Klafki 2007, 173 ff.; Bönsch 2015). Dies impliziert zunächst einmal gleiche Bildungsziele und ggf. auch identische Bildungsinhalte für alle Teilnehmenden; die Bildungswege werden jedoch unter Umständen differenziert. Damit resultiert nicht aus jeder Differenzierung zwangsläufig eine Individualisierung; jedoch erfordert im umgekehrten Falle eine Individualisierung von Bildungsprozessen in der Regel differenzierende Maßnahmen, um im Kontext von Lerngruppen das Erreichen der vereinbarten Bildungsziele zu gewährleisten. Im Kontext Beruflicher Bildung haben diese Konzepte bereits seit einiger Zeit Einzug gefunden (vgl. Severing & Weiß 2014; Albrecht et al.

2014). Unter dem Blickwinkel des Inklusionsdiskurses rückte auch in der Beruflichen Bildung die Frage nach der Gestaltung von Lernsituationen in heterogenen Gruppen wiederum stärker in den Vordergrund. Während hier zu Beginn vor allem die Differenzierung bei Lernzielgleichheit dominierte, werden zwischenzeitlich auch Konzepte diskutiert, welche innerhalb einer Lerngruppe zielbezogen individualisierende Lernmöglichkeiten eröffnen (vgl. Niethammer & Schweder 2018). Im Kontext des Subsystems der Beruflichen Rehabilitation (vgl. Biermann 2008) war hingegen seit jeher Individualisierung Bestandteil von spezifischen Bildungskonzeptionen; insbesondere die Arbeits- und Bildungsangebote der WfbM erforderten schon seit langem ein individualisierendes Vorgehen und waren damit zugleich essenzieller Baustein in der Organisationskonzeption.

Der Ansatz der Binnendifferenzierung wird im Rahmen von Werkstätten seit Längerem diskutiert. Die Forderung, Bildungsmaßnahmen müssten „so differenziert sein, dass aufbauende bzw. ergänzende Maßnahmen – bis hin zu Berufsabschlüssen nach § 48 BBiG/§ 42 HWO wahrgenommen werden können", wurde erstmals in den von der Bundesanstalt für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für Behinderte vereinbarten „Rahmenprogrammen für das Eingangsverfahren und den Arbeitstrainingsbereich in Werkstätten für Behinderte" gefordert (Schäfer 1998, 97). Wie eine solche Binnendifferenzierung in Form einer tätigkeits-, arbeitsplatz-, berufsfeld- und berufsbildorientierten Qualifizierung ausgestaltet sein könnte, beschreibt Klammer anhand eines konkreten Beispiels (Klammer 2000, 3 f.). Eine weitere Auseinandersetzung erfuhr das Konzept der Binnendifferenzierung durch Hirsch (2006), wobei dieser den Fokus auf eine Spezialisierung der Teilnehmenden entsprechend deren Fähigkeiten und Neigungen anhand von Bildungsrahmenplänen legte (vgl. ebd., 131 f.). Hier wird für eine Stufung von Qualifizierungsinhalten (bis zum Niveau der Helferausbildung[12]) plädiert, um das Berufsfeld weiteren Personen zugänglich zu machen (vgl. ebd., 134 f.). Eine Weiterentwicklung erfuhr Hirschs Konzept im Rahmen der harmonisierten Bildungsrahmenpläne (siehe Kapitel 5.3).

Thesing (2018) beleuchtet das Konzept der Binnendifferenzierung aus kritischer Perspektive. Ausgehend von einer grundlegenden Betrachtung der Binnendifferenzierung in ihren pädagogisch-didaktischen Ursprüngen stellt der Autor fest, dass die Verwendung des Begriffes in den Fachkonzepten für Werkstätten und bei anderen Leistungsanbietern (vgl. Kap. 2.1) hiervon abweicht. Während der Begriff ursprünglich eine Form der „*Gestaltung* von Bildungssituationen" (ebd., 105; Herv. i. O.) in heterogenen Lerngruppen beschrieben habe, werde er in den Fachkonzepten auf „Qualifizierungsstufen" mit dem Ziel einer Orientierung an anerkannten Berufsausbildungen angewendet. Dabei sei eine personale Orientierung zu gewährleisten (vgl. ebd., 104 f.).

12 Die gesetzliche Grundlage der hier erwähnten „Helferausbildung" bildete die „Empfehlung für Ausbildungsregelungen nach §§ 44 und 48 BBiG bzw. §§ 41 und 42b Handwerksordnung (HWO)", in der die Berufsausbildung Jugendlicher mit Behinderungen, mit dem Ziel bundeseinheitliche Regelungen zu schaffen, festgeschrieben wurde (BiBB-Hauptausschuss 1978). Eine Fortführung findet dieser Diskurs unter dem Begriff des „Fachpraktikerberufs" nach § 66 BBiG bzw. § 42r HwO (vgl. Kap. 5.4.2.1).

Thesing interpretiert die Formulierungen dahingehend, dass „die binnendifferenzierte Aufbereitung von Ausbildungsinhalten [.] in verschiedenen Stufen münden“ soll (ebd., 105). Er konstatiert, dass die „Qualifizierungsstufen“, wie sie in den Fachkonzepten beschrieben sind, als unterschiedliche Formen der Anleitung und Bildungsbegleitung verstanden werden müssen. Im Sinne einer „Qualifizierung“ müsse der Fokus auf den (Bildungs-)Prozess gelegt werden, nicht auf das formale (Lern-)Ergebnis, wie es dagegen bei der „Qualifikation“ der Fall ist (Grampp 2014 zit. n. Thesing 2018, 106). Von diesen Überlegungen her nimmt Thesing auch das Instrument der „harmonisierten Bildungsrahmenpläne“ kritisch in den Blick. Ausgehend von den Ursprüngen des Konzeptes der binnendifferenzierten Qualifizierungsstufen im Kontext von WfbM konzipiert Thesing einen eigenen Vorschlag, wobei er das Konzept der Binnendifferenzierung ausfächert und erweitert, um dem bisherigen Ausschluss des Personenkreises von Menschen mit komplexen Behinderungen entgegenzuwirken (vgl. ebd., 108). Der Autor selbst sieht in seiner Konzeption eine Konkretisierung und Weiterentwicklung der in den Fachkonzepten beschriebenen Qualifizierungsstufen (vgl. Thesing 2018, 111).

5.2.2 Evaluationsergebnisse

Die Erhebung der Heterogenitätsdimension bezogen auf die Teilnehmer:innen erfolgte über einen digitalen Fragebogen (vgl. Kap. 8.2.1; zum forschungsmethodischen Vorgehen bei der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes siehe Kap. 8.1.1).

5.2.2.1 Behinderungsformen

Allgemeine Angaben

Alter und Geschlecht der Teilnehmenden

In der UG (N = 185) zeigt sich eine Verteilung von 40 % weiblichen zu 60 % männlichen Menschen mit Behinderung (vgl. Abb. 9).

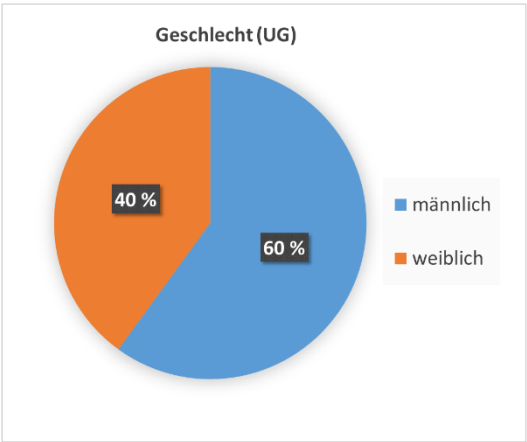


Abbildung 9: Geschlechterverteilung der UG (N = 185)

Betrachtet man die VG ($N = 50$), so sind männliche Teilnehmende hier mit 66 % verhältnismäßig noch häufiger vertreten. Dementsprechend sind 34 % der Teilnehmenden weiblichen Geschlechts (vgl. Abb. 10).

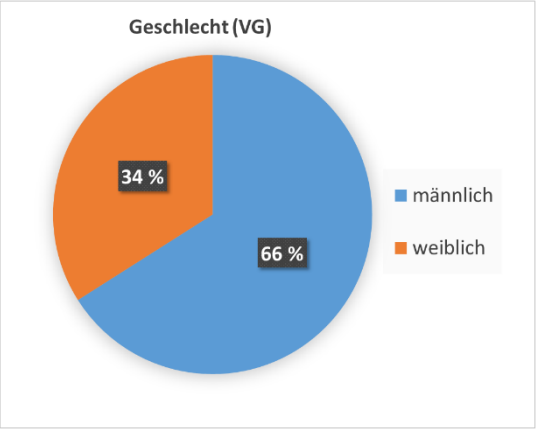


Abbildung 10: Geschlechterverteilung der VG (N = 50)

Der Altersdurchschnitt der Teilnehmenden liegt in der UG bei 27,18 Jahren, bei erheblicher Streubreite (sd = 12,039). Ein Großteil der Teilnehmenden ist hier zwischen 17 und 25 Jahre alt, wie in Abbildung 11 zu sehen ist. Personengruppen mittleren Alters sind weniger stark vertreten. Nur 14,1 % der Teilnehmenden liegen über dem Alter von 45 Jahren.

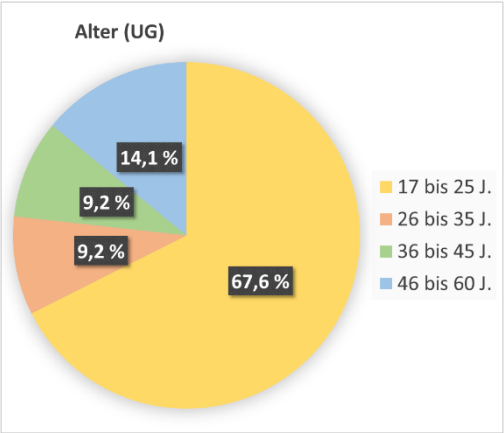


Abbildung 11: Altersverteilung der UG (N = 185)

Die VG besteht dagegen etwa zur Hälfte aus jungen Menschen, die zwischen 17 und 25 Jahre alt sind. Die Gruppe der 26- bis 35-Jährigen (20 %) und die Gruppe der 36- bis 45-Jährigen (18 %) sind zu geringeren Anteilen vertreten. Über 45 Jahre alt sind

hier nur 10 % der Menschen mit Behinderung. Das Durchschnittsalter liegt dabei mit 29,56 Jahren (bei zugleich ebenfalls erheblicher Streubreite; sd = 10,316) leicht über dem der UG (vgl. Abb. 12).

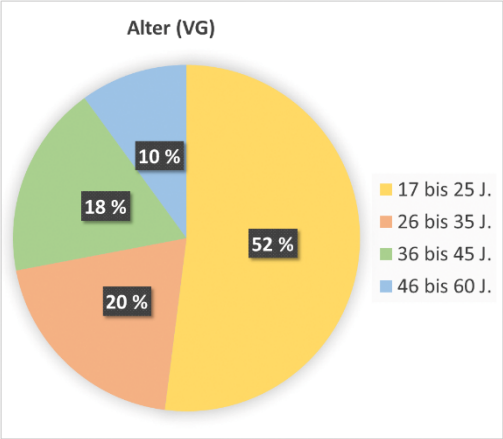


Abbildung 12: Altersverteilung der VG (N = 50)

Vorrangige Behinderung

Im Rahmen der Erhebung wurden die vorrangige Behinderungsform sowie weitere Behinderungen erfasst. Tabelle 11, die sich auf die vorrangige Behinderungsform bezieht, zeigt, dass anhand der Verteilung der primären Behinderungsformen **drei Zielgruppen** herausgearbeitet werden können:

- Menschen mit Lernbehinderung (UG: N = 18; VG: N = 15)
- Menschen mit geistiger Behinderung (UG: N = 90; VG: N = 17)
- Menschen mit psychischer Behinderung (UG: N = 48; VG: N = 12)

Diese drei Zielgruppen sollen im Folgenden genauer in den Blick genommen und schließlich gegenübergestellt werden. Da UG und VG getrennt voneinander untersucht wurden, liegt für die Gruppe von Menschen mit körperlicher Behinderung, mit N = 4 Teilnehmenden, für die VG keine ausreichend große Stichprobe zur Durchführung statistischer Berechnungen vor. Diese Personengruppe wird daher in den nachfolgenden Analysen nicht weiter betrachtet.[13] Auch Menschen mit schwerer/schwerster Intelligenzminderung (UG: N = 7/1; VG: N = 0/1) können in den folgenden Ausführungen aus diesem Grund keine Berücksichtigung finden. Das Gleiche gilt für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung sowie Menschen mit Taubheit oder Schwerhörigkeit, welche in der Stichprobe mit nur jeweils einer Person vertreten sind. Anhand der drei identifizierten Zielgruppen ergibt sich eine neue Grundgesamtheit von 100 % bei einer Anzahl von 200 Teilnehmenden.

13 Denkbar sind Auswertungen im Nachgang, bei welchen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe zusammengenommen eine größere Stichprobe von N = 20 Personen für weitere Untersuchungen ergeben würden.

Tabelle 11: Verteilung der Behinderungsformen bezüglich UG, VG und Gesamtstichprobe

Form der Behinderung	Untersuchungs-gruppe		Vergleichsgruppe		Untersuchte Gesamtstichprobe	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Lernbehinderung	18	9,7 %	15	30 %	33	16,5 %
leichte Intelligenzminderung	46	24,9 %	7	14 %	107	53,5 %
mittelgradige Intelligenzminderung	44	23,8 %	10	20 %		
schwere Intelligenzminderung	7	3,8 %				
schwerste Intelligenzminderung	1	0,5 %	1	2 %		
körperliche Behinderung	16	8,6 %	4	8 %		
psychische Behinderung	48	25,9 %	12	24 %	60	30 %
Blindheit und Sehbehinderung	1	0,5 %				
Taubheit oder Schwerhörigkeit			1	2 %		
keine Angabe	4	2,2 %				
Gesamt	185	100 %	50	100 %	200	100 %

Menschen mit Lernbehinderung

Alter

Das zumeist junge Alter der Menschen mit Lernbehinderung (UG: N = 18; VG: N = 15) liegt bei der UG zwischen 17 und 41 Jahren (M = 22,72 Jahre, sd = 6,824; siehe Abbildung 13). In der VG ist diese Personengruppe insgesamt älter; auch Teilnehmende zwischen 46 und 60 Jahren sind hier vertreten (M = 34,4 Jahre, sd = 9,869; siehe Abbildung 14).

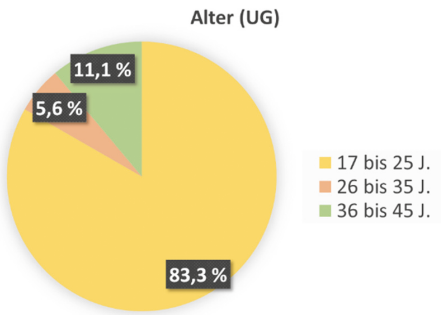


Abbildung 13: Alter der Teilnehmenden mit Lernbehinderung (UG: N = 18)

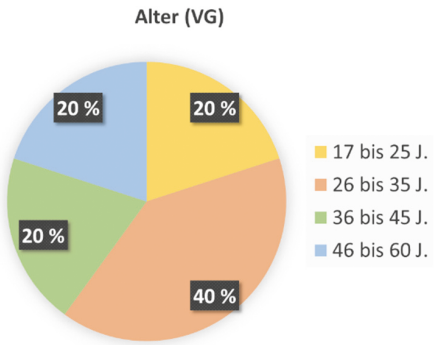


Abbildung 14: Alter der Teilnehmenden mit Lernbehinderung (VG: N = 15)

Eintritt der Behinderung

Bei über der Hälfte der Teilnehmenden besteht die Behinderung seit der Geburt (55,6 % der UG; 60 % der VG), doch auch ein Eintritt der Behinderung im Kindesalter (1 bis 13 Jahre) ist mit 38,9 % insbesondere innerhalb der UG festzustellen; hier spielt der Eintritt im Jugendalter (14 bis 18 Jahre) mit nur 5,6 % eine untergeordnete Rolle, ein Eintritt im Erwachsenenalter liegt nicht vor. In der VG entspricht der Anteil derer, bei denen die Behinderung im Kindes- und Jugendalter eintrat, jeweils 6,7 %. Im Erwachsenenalter erwarben 13,3 % der Teilnehmenden ihre Behinderung.

Schullaufbahn

Hinsichtlich des Schulbesuchs lässt sich feststellen, dass die meisten Teilnehmenden mit Lernbehinderung der UG eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen (44,4 %) oder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (38,9 %) besuchten. In seltenen Fällen liegt ein Förderschulbesuch im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (11,1 %) sowie auch dem zusammengefassten Förderschwerpunkt Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (5,6 %) vor (vgl. Abb. 15).

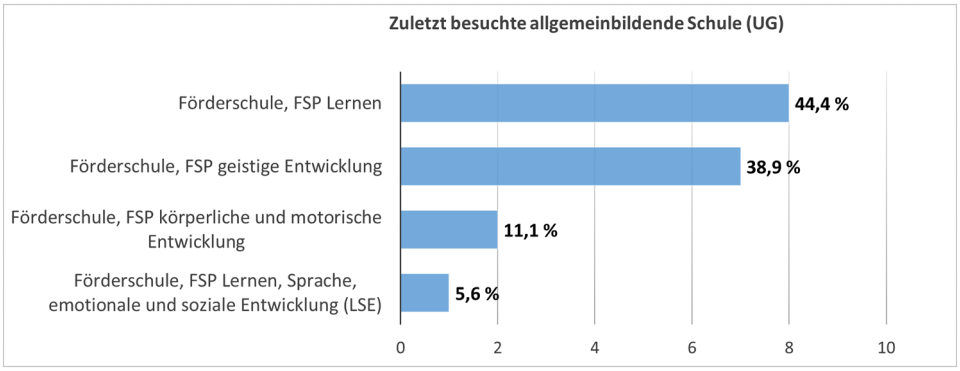


Abbildung 15: Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule der Teilnehmenden mit Lernbehinderung (UG: N = 18)

In der VG kam rund ein Viertel der Menschen mit Lernbehinderung aus einer Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung; je 13,3 % der Teilnehmenden waren entweder in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder in einer Haupt- bzw. Mittelschule – und lediglich 6,7 % in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Abb. 16).

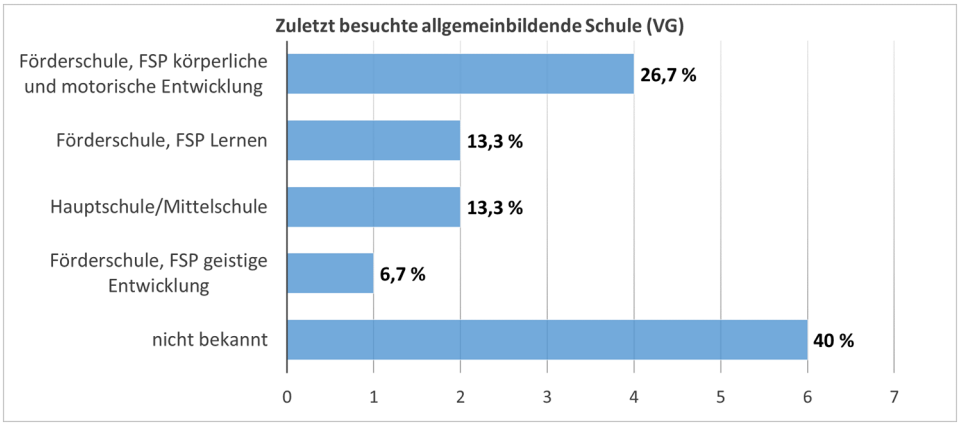


Abbildung 16: Zuletzt besuchte allgemeinbildene Schule der Teilnehmenden mit Lernbehinderung (VG: N = 15)

In der UG erreichten 66,7 % der Teilnehmenden den Förderschulabschluss, 27,8 % verfügen über keinen Schulabschluss und ein sehr geringer Anteil erwarb einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss (vgl. Abb. 17).

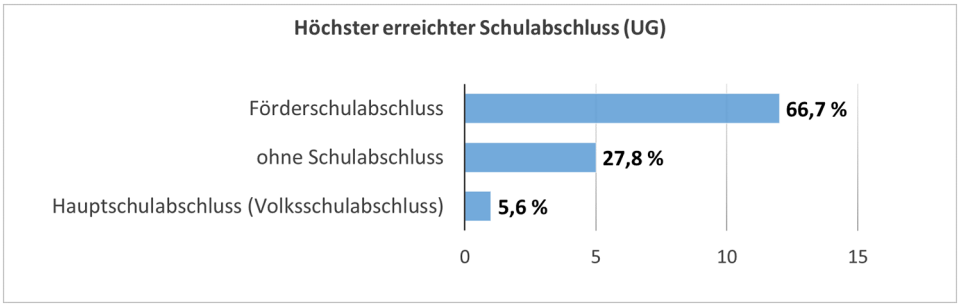


Abbildung 17: Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit Lernbehinderung (UG: N = 18)

Auch in der VG überwiegt der Anteil der Personen, die einen Förderschulabschluss erreichten, mit 40 %. Hier verfügen 20 % der Teilnehmenden über einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss. In 6,7 % der Fälle liegt kein Schulabschluss vor (vgl. Abb. 18).

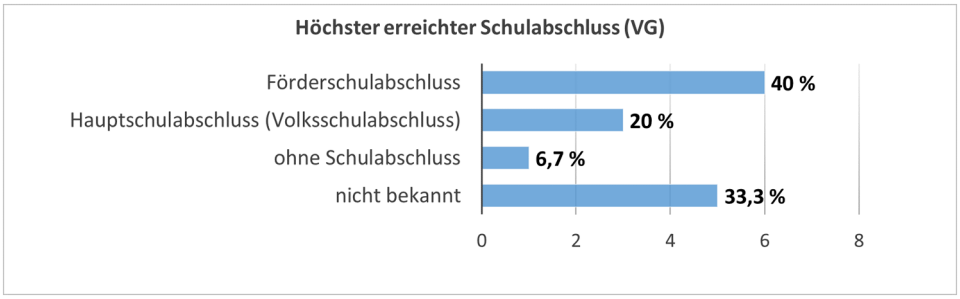


Abbildung 18: Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit Lernbehinderung (VG: N = 15)

Berufsausbildung

Innerhalb der UG verfügt der Großteil der Menschen mit Lernbehinderung über keinen beruflichen Abschluss (61,1 %). Doch auch Teilnehmende, die bereits eine berufsvorbereitende Maßnahme abschlossen (entsprechend der Stufe 1 des DQR[14]), sind mit 27,8 % vertreten. Über eine abgeschlossene drei- bis dreieinhalbjährige Berufsausbildung oder den Abschluss einer Berufsfachschule verfügt ein geringer Anteil der Menschen mit Lernbehinderung (vgl. Abb. 19).

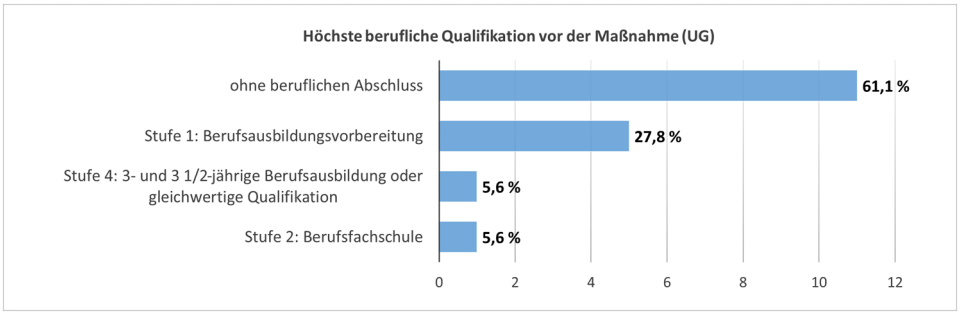


Abbildung 19: Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit Lernbehinderung (UG: N = 18)

In der VG ist der Anteil der Teilnehmenden ohne beruflichen Abschluss etwas geringer (40 %). Hier absolvierten über die Hälfte der Menschen mit Lernbehinderung (53,3 %) eine drei- bis dreieinhalbjährige Berufsausbildung und 6,7 % erreichten die Stufe der Berufsausbildungsvorbereitung (vgl. Abb. 20).

14 Die Antwortmöglichkeiten orientieren sich am DQR, der Qualifikationen acht verschiedenen Niveaustufen zuordnet. Stufe 1 der „Berufsausbildungsvorbereitung" stellt dabei die unterste Stufe dar. Die achte und damit höchste Niveaustufe entspricht der Promotion.

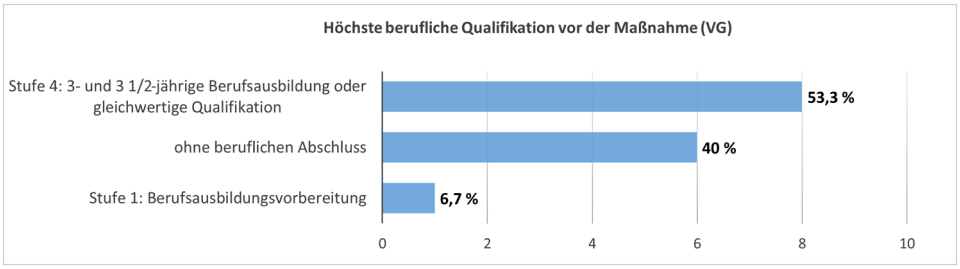


Abbildung 20: Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit Lernbehinderung (VG: N = 15)

Erwerbsbiografie

Unmittelbar vor der Maßnahme des Berufsbildungsbereiches hatten 55,6 % der Menschen mit Lernbehinderung in der UG den Schüler:innen-Status und rund ein Drittel waren Teilnehmende einer berufsvorbereitenden Maßnahme.[15] Jeweils 5,6 % der Teilnehmenden waren arbeitssuchend mit vorheriger Beschäftigung auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt, hatten einen Auszubildendenstatus oder es wurde „Sonstiges" angegeben, was hier der Maßnahme zur „Diagnose der Arbeitsmarktfähigkeit" (DIA-AM) entspricht (vgl. Abb. 21).

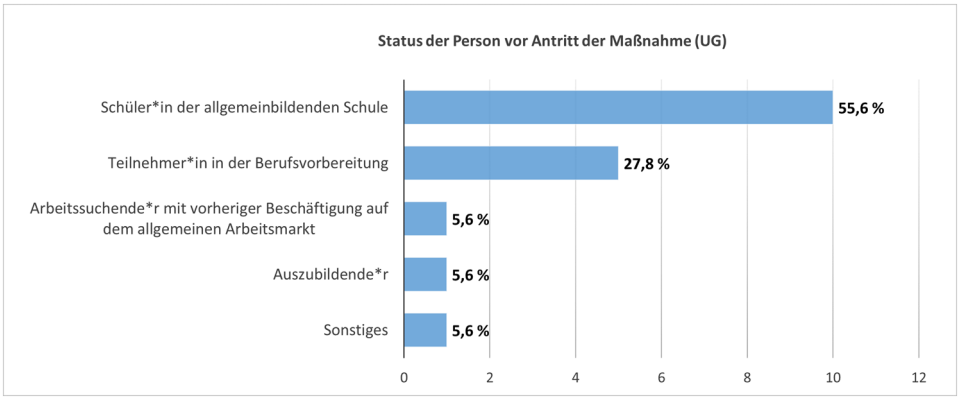


Abbildung 21: Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit Lernbehinderung (UG: N = 18)

In der VG wurde für 80 % der Teilnehmenden „Sonstiges" angegeben. Davon waren 83,3 % vor Antritt der Maßnahme des Berufsbildungsbereiches im Arbeitsbereich einer WfbM beschäftigt[16], 16,7 % waren bereits in einem Berufsbildungsbereich. 6,7 % der Teilnehmenden hatten zuvor den Auszubildendenstatus inne (vgl. Abb. 22).

15 Dazu zählen z. B. die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ).
16 Unter den teilnehmenden Werkstätten der VG befindet sich eine Institution mit „Sonder- bzw. Projektstatus". Ein Teil der Menschen mit Behinderung war hier vor Beginn der Maßnahme bereits im Arbeitsbereich einer WfbM beschäftigt.

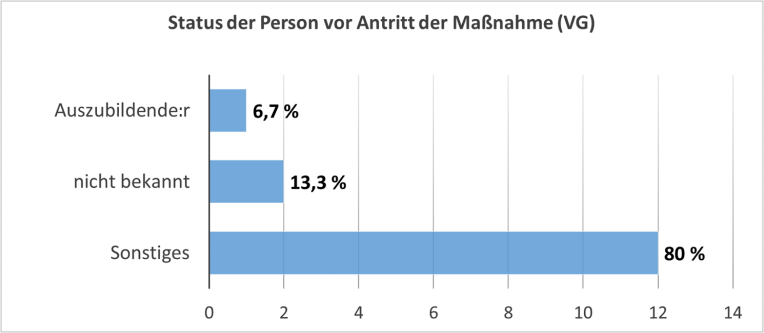


Abbildung 22: Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit Lernbehinderung (VG: N = 15)

Zwischenfazit

Die betrachtete Zielgruppe der Menschen mit Lernbehinderung ist tendenziell eher jünger und kommt überwiegend direkt aus dem schulischen Kontext in den Berufsbildungsbereich. Die Schulbiografien beziehen sich vornehmlich auf den Besuch von Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Einen Berufsabschluss können in der Untersuchungsgruppe lediglich etwa 11 % der Teilnehmenden vorweisen, während dies in der Vergleichsgruppe immerhin für die Hälfte zutrifft. In einem direkten Vergleich von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe zeigen sich damit teilweise erhebliche Unterschiede (z. B. hinsichtlich Erwerbsbiografie, Schulabschluss, Alter). Bei der Analyse dieser Daten ist jedoch zu bedenken, dass es sich hierbei insgesamt um sehr kleine Stichproben handelt.

Menschen mit geistiger Behinderung

Alter

Menschen mit geistiger Behinderung (UG: N = 90; VG: N = 17) sind in der untersuchten Stichprobe im Durchschnitt sehr jung; dies zeigt sich sowohl in der UG (M = 22,31 Jahre, sd = 7,571) als auch in der VG (M = 24,47 Jahre, sd = 9,894). Die Streuungen sind erheblich. Die Altersgruppe der 26- bis 35-Jährigen ist in der UG mit 2 % deutlich unterrepräsentiert und in der VG nicht vorhanden. Sowohl in der UG (vgl. Abb. 23) als auch in der VG (vgl. Abb. 24) entspricht der Anteil der Personen zwischen 36 und 60 Jahren etwa 10 %.

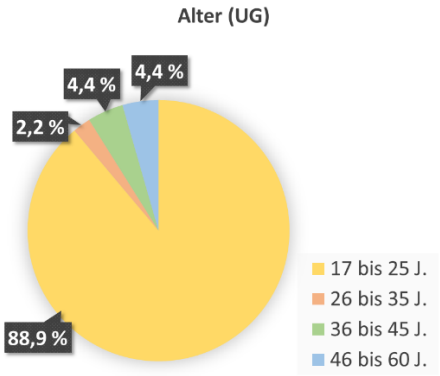


Abbildung 23: Alter der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (UG: N = 90)

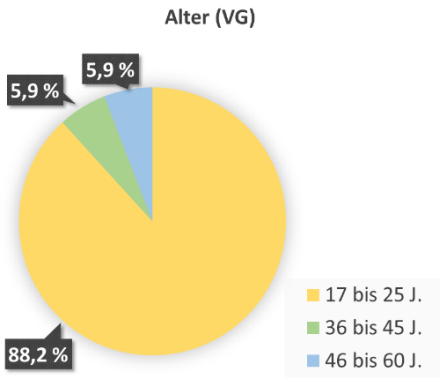


Abbildung 24: Alter der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (VG: N = 17)

Eintritt der Behinderung

Bei den teilnehmenden Menschen mit geistiger Behinderung besteht die Behinderung in den meisten Fällen seit der Geburt (UG: 83,3 %; VG: 94,1 %). Bei den übrigen Teilnehmenden der UG trat die Behinderung im Kindesalter ein. Keine Angabe wurde zu 5,9 % der Teilnehmenden der VG gemacht.

Schullaufbahn

Menschen mit geistiger Behinderung in der UG besuchten überwiegend eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Dies trifft auf 70 % der Teilnehmenden zu. Dagegen waren nur 15,6 % in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Einige weitere Schulformen sind mit sehr geringen Anteilen vertreten (vgl. Abb. 25).

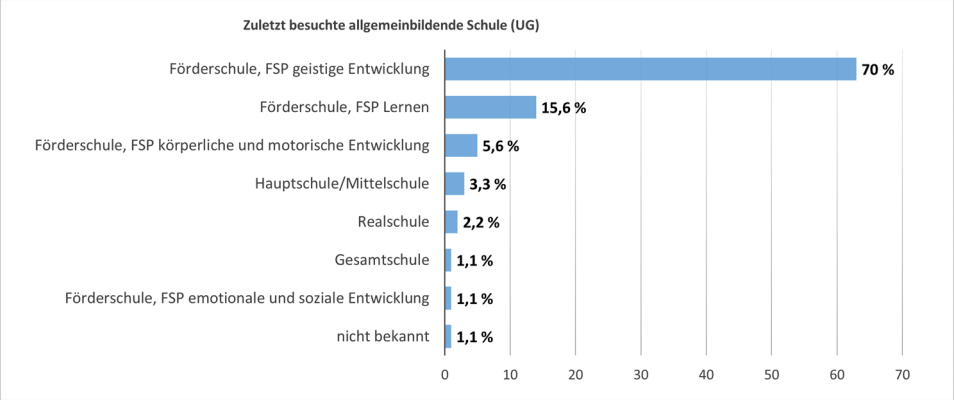


Abbildung 25: Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (UG: N = 90)

Auch in der VG dominiert der Anteil der Personen, die eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besuchten, mit 82,4 % deutlich. Nur in Einzelfällen wurde eine andere Schulform besucht (vgl. Abb. 26).

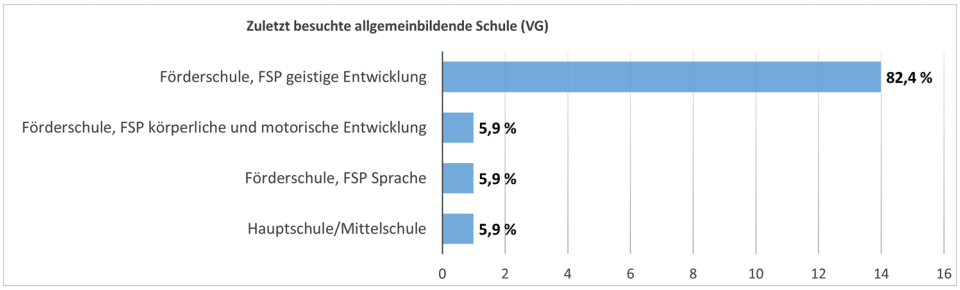


Abbildung 26: Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (VG: N = 17)

In der UG erreichte knapp über die Hälfte der Teilnehmenden den Förderschulabschluss; etwa ein Drittel hat keinen Schulabschluss. Ein sehr geringer Anteil der Personen (2,2 %) absolvierte einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss (vgl. Abb. 27).

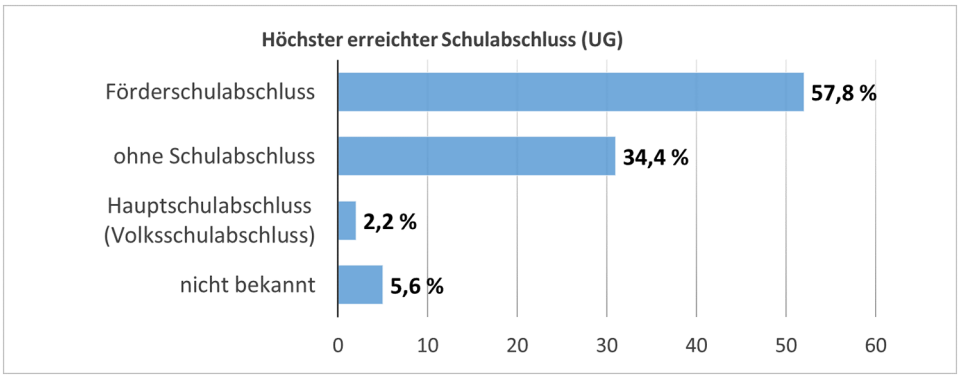


Abbildung 27: Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (UG: N = 90)

Auch in der VG überwiegt der Anteil der Personen, die einen Förderschulabschluss erlangten. 29,4 % der Teilnehmenden verfügen über keinen Schulabschluss und 5,9 % absolvierten einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss (vgl. Abb. 28).

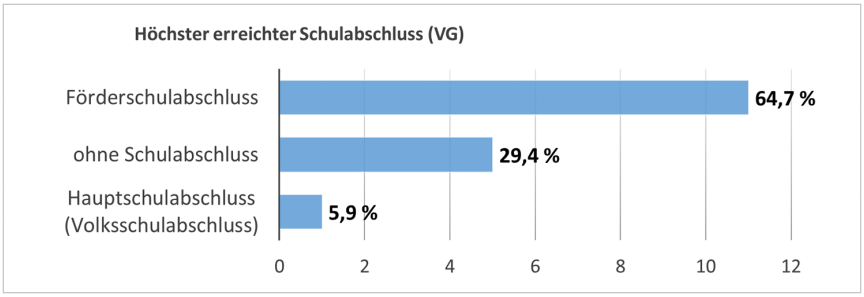


Abbildung 28: Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (VG: N = 17)

Berufsausbildung

Innerhalb der UG erwarb der Großteil der Menschen mit geistiger Behinderung keinen beruflichen Abschluss (94,4 %). Ein geringer Anteil der Personengruppe absolvierte entweder eine drei- bis dreieinhalbjährige Berufsausbildung (3,3 %) oder eine berufsvorbereitende Maßnahme (2,2 %) (vgl. Abb. 29).

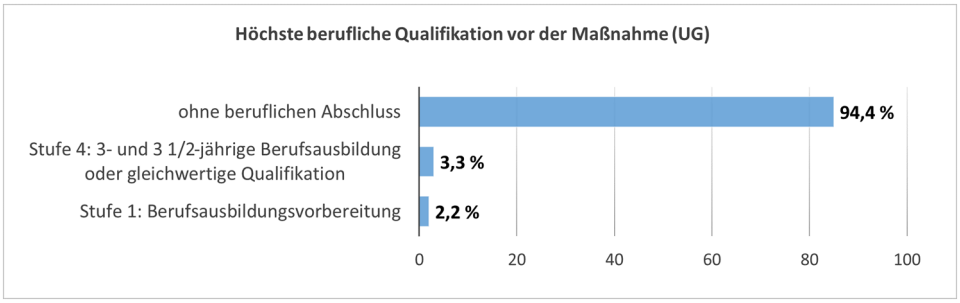


Abbildung 29: Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (UG: N = 90)

In der VG ist der Anteil der Teilnehmenden ohne beruflichen Abschluss (70,6 %) etwa ein Viertel niedriger als in der UG. 17,6 % erreichten die Stufe der Berufsausbildungsvorbereitung und 11,8 % schlossen eine Berufsfachschule ab (vgl. Abb. 30).

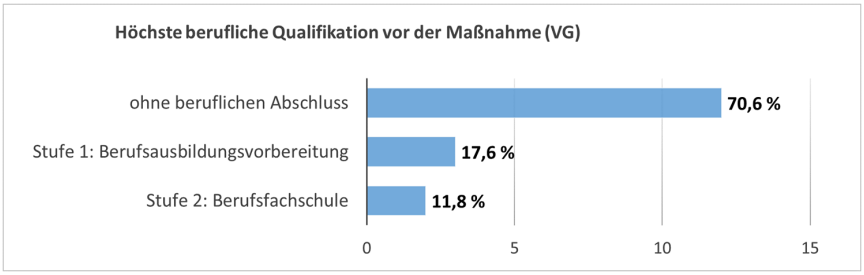


Abbildung 30: Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (VG: N = 17)

Erwerbsbiografie

Wie in Abbildung 31 zu sehen ist, waren 82,2 % der Teilnehmenden der UG unmittelbar vor der Maßnahme des Berufsbildungsbereiches Schüler:innen der allgemeinbildenden Schule. An berufsvorbereitenden Maßnahmen nahmen 6,7 % teil. Eine sehr geringe Anzahl an Teilnehmenden war zuvor entweder auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt[17] oder arbeitssuchend gemeldet (mit und ohne vorherige Beschäftigung auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt). Bei den Personen mit dem Status „Sonstiges" wurden folgende Maßnahmen bzw. (Nicht-)Tätigkeiten angegeben:

- einfachste Bürohilfe im elterlichen Betrieb
- häusliche Pflege der Mutter
- nicht tätig/„arbeitslos"
- Unterstützte Beschäftigung (UB)

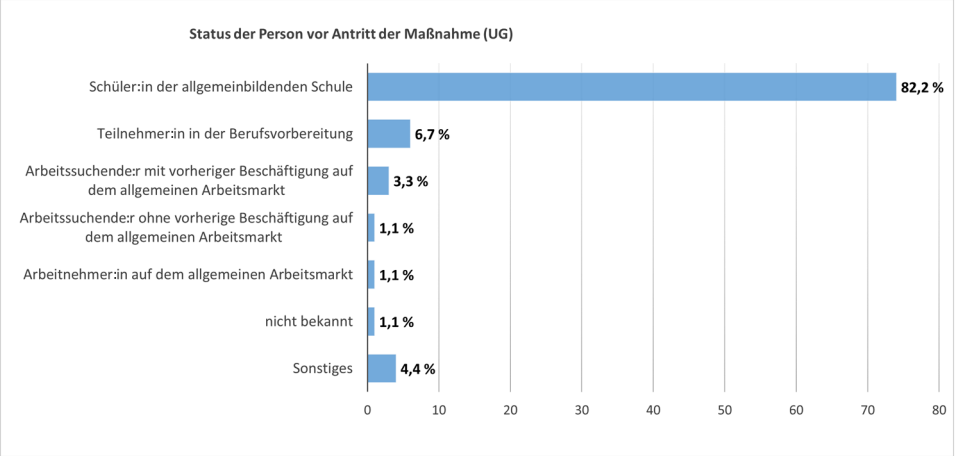


Abbildung 31: Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (UG: N = 90)

Auch in der VG waren die meisten teilnehmenden Menschen mit geistiger Behinderung unmittelbar vor dem Berufsbildungsbereich Schüler:innen einer allgemeinbildenden Schule. Der Anteil an Personen, die zuvor in der Berufsvorbereitung teilnahmen, ist hier mit 17,6 % etwas höher. Die übrigen Teilnehmenden waren Arbeitssuchende, mit oder ohne vorherige Beschäftigung auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt.

17 Das Inklusionsprojekt nach §132 SGB IX wurde separat abgefragt.

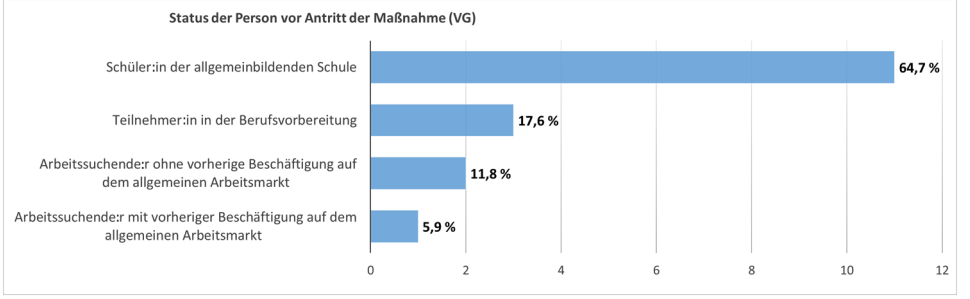


Abbildung 32: Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (VG: N = 17)

Zwischenfazit

Die Teilnehmenden mit geistiger Behinderung besuchten zu einem sehr hohen Anteil im Vorfeld der Werkstätten eine entsprechende Förderschule mit ebendiesem Förderschwerpunkt. In Konsequenz verfügt diese Zielgruppe in der Regel über keinen Schul- bzw. Berufsabschluss. Unmittelbar vor dem Berufsbildungsbereich waren sie Schüler:innen der allgemeinbildenden Schule und wechselten meist direkt in den Berufsbildungsbereich. Bezogen auf das Lebensalter ist diese Gruppe insgesamt als sehr jung zu beschreiben. Tendenziell verfügt ein größerer Anteil der Teilnehmenden in der VG über Erfahrungen am Arbeitsmarkt; auch findet sich hier eine größere Anzahl von Teilnehmenden mit beruflichen Vorkenntnissen, jedoch ausschließlich auf Ebene von absolvierten berufsvorbereitenden Angeboten.

Menschen mit psychischer Behinderung

Alter

Bezüglich des Alters setzt sich die Personengruppe der Menschen mit psychischer Behinderung (UG: N = 48; VG: N = 12) sehr heterogen zusammen. Alle Altersgruppen sind vertreten. Der Altersdurchschnitt liegt in der UG bei 38,77 Jahren (bei großer Streuung; sd = 12,565). Wie in Abbildung 33 zu sehen ist, macht die Altersgruppe der über 46-Jährigen hier den größten Anteil von 37,5 % aus. In der VG (Abb. 34) sind die Teilnehmenden dieser Zielgruppe durchschnittlich etwas jünger (M = 33,75, sd = 9,037); die größte Altersgruppe bilden hier mit 40 % die 26- bis 35-jährigen Personen.

Eintritt der Behinderung

Bei der Zielgruppe der Menschen mit psychischer Behinderung trat die Behinderung in 50 % der Fälle erst im Erwachsenenalter ein. Eine eher untergeordnete Rolle spielen dagegen der Eintritt im Jugendalter (UG: 22,9 %; VG: 16,7 %), im Kindesalter (UG: 14,6 %; VG: 8,3 %) sowie eine Behinderung, die seit der Geburt besteht (UG: 12,5 %; VG: 25 %).

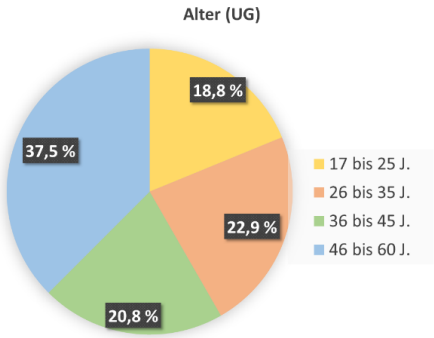


Abbildung 33: Alter der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (UG: N = 48)

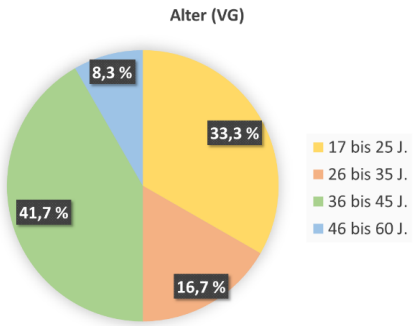


Abbildung 34: Alter der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (VG: N = 12)

Schullaufbahn

Auch hinsichtlich der besuchten Schulformen zeigt sich ein sehr heterogenes Bild. Der größte Anteil der Teilnehmenden besuchte eine Haupt- bzw. Mittelschule. Doch auch die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie das Gymnasium sind zu gleichen Anteilen relativ häufig vertreten (jeweils 23,4 %). Es folgen Realschule, Gesamtschule und Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Den Abschluss bildet die (Polytechnische) Oberschule (vgl. Abb. 35). Die einschlägige Schule mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ist hier nicht vertreten.

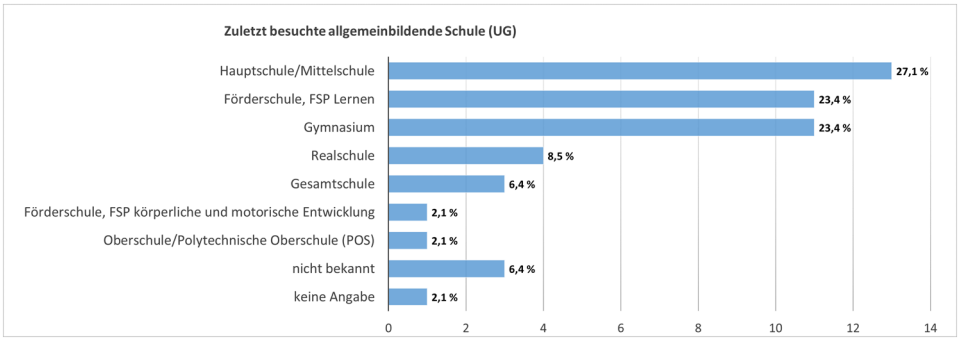


Abbildung 35: Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (UG: N = 48)

Zu je einem Viertel besuchten Menschen mit psychischer Behinderung in der VG Gymnasium, Realschule oder Haupt- bzw. Mittelschule (vgl. Abb. 36). In Einzelfällen wurde eine Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder eine (Polytechnische) Oberschule besucht.

Auch hier erscheint die einschlägige Schule mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung nicht.

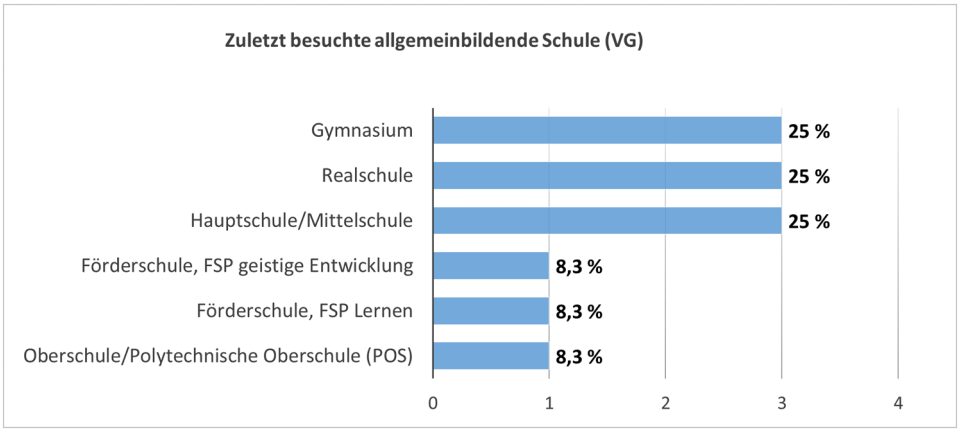


Abbildung 36: Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (VG: N = 12)

Entsprechend der Heterogenität der besuchten Schulformen sind auch die Schulabschlüsse in der UG durchaus vielfältig (vgl. Abb. 37). Am häufigsten wurde der Haupt- bzw. Volksschulabschluss erreicht. 14,6 % schlossen die allgemeinbildende Schule mit der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife ab.

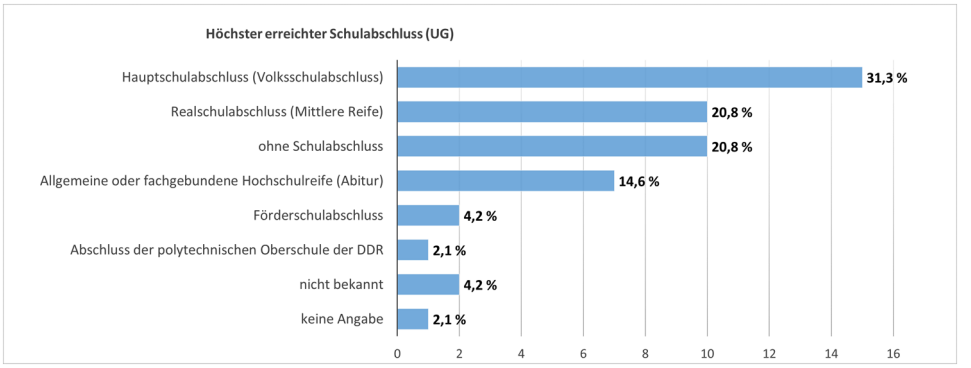


Abbildung 37: Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (UG: N = 48)

In den erreichten Schulabschlüssen der Teilnehmenden der VG spiegeln sich deren Schulbesuche deutlich wider. So wurden Gymnasium, Realschule, Haupt- bzw. Mittelschule und Förderschule mit den entsprechenden Abschlüssen beendet (vgl. Abb. 38).

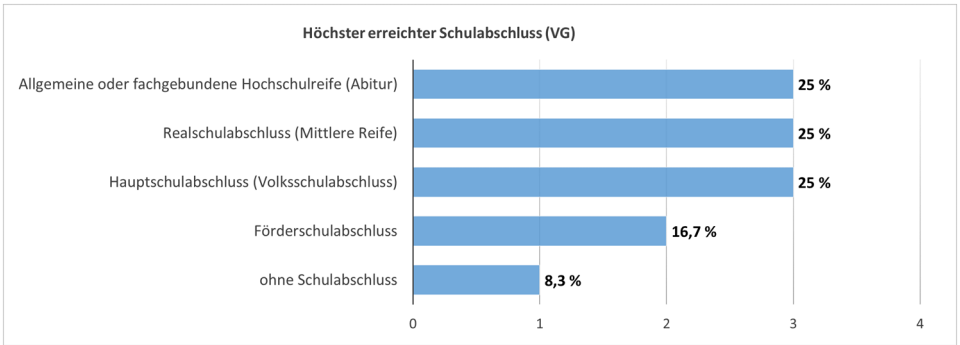


Abbildung 38: Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (VG: N = 12)

Berufsausbildung

Innerhalb der UG besitzt die Hälfte der Menschen mit psychischer Behinderung keinen Berufsabschluss. Doch auch drei- bis dreieinhalbjährige Berufsausbildungen sind mit fast 40 % recht häufig vorhanden. In Einzelfällen reicht der Abschluss bis zum Master bzw. Diplom, sprich der zweithöchsten Niveaustufe 7 nach DQR (vgl. Abb. 39).

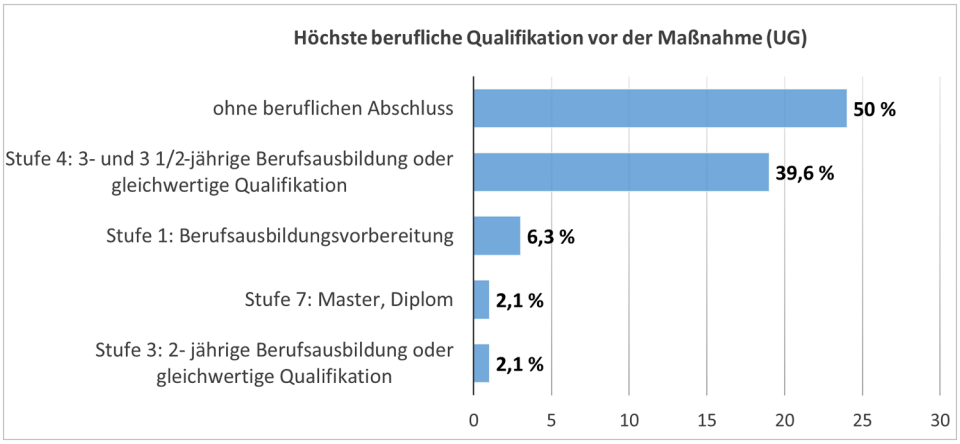


Abbildung 39: Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (UG: N = 48)

Auch in der VG beträgt der Anteil der Menschen mit psychischer Behinderung ohne beruflichen Abschluss 50 % (vgl. Abb. 40). Die höchste erreichte Qualifikation ist hier auf Stufe 6 des DQR einzuordnen (Bachelor, geprüfter Fachwirt, geprüfter Meister oder gleichwertige Qualifikation).

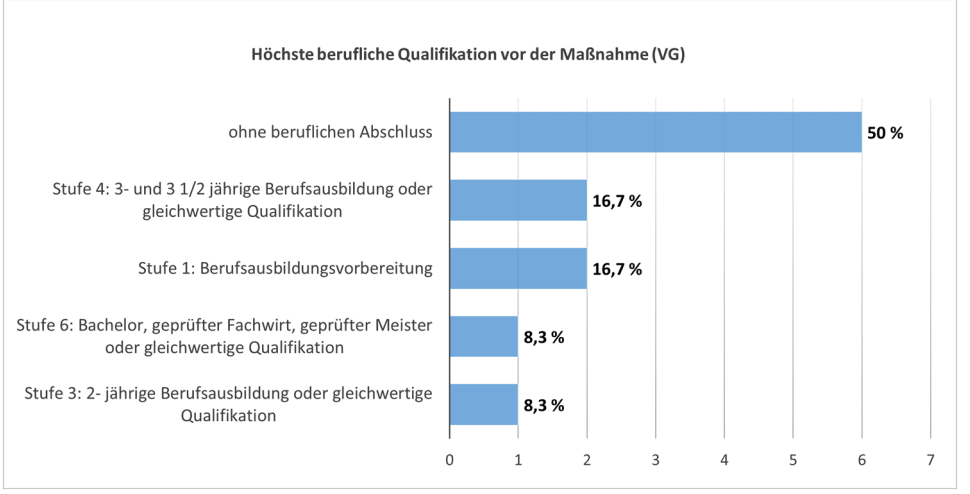


Abbildung 40: Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (VG: N = 12)

Erwerbsbiografie

Der Status vor Antritt der Maßnahme des Berufsbildungsbereiches ist bei Menschen mit psychischer Behinderung innerhalb der UG sehr vielfältig. So waren beispielsweise 4,2 % der Teilnehmenden zuvor Arbeitnehmer:in in einem Inklusionsprojekt.[18] Bei fast der Hälfte der Personen wurde ein „anderer" Status angegeben (vgl. Abb. 41). Am häufigsten wurden hier genannt:

- medizinische Langzeittherapie/klinische Rehabilitationsmaßnahme oder Vergleichbares (38,8 %)
- (längere) Krankheitsphase (26 %)

Weitere Einzelnennungen waren beispielsweise „diverse Arbeitstherapien", „geförderte Maßnahmen", „nach Schulentlassung ein Jahr zu Hause gewesen", „oft wechselnde helfende Tätigkeiten" oder „in Rente".

18 Gemeint sind Inklusionsprojekte nach §132 SGB IX.

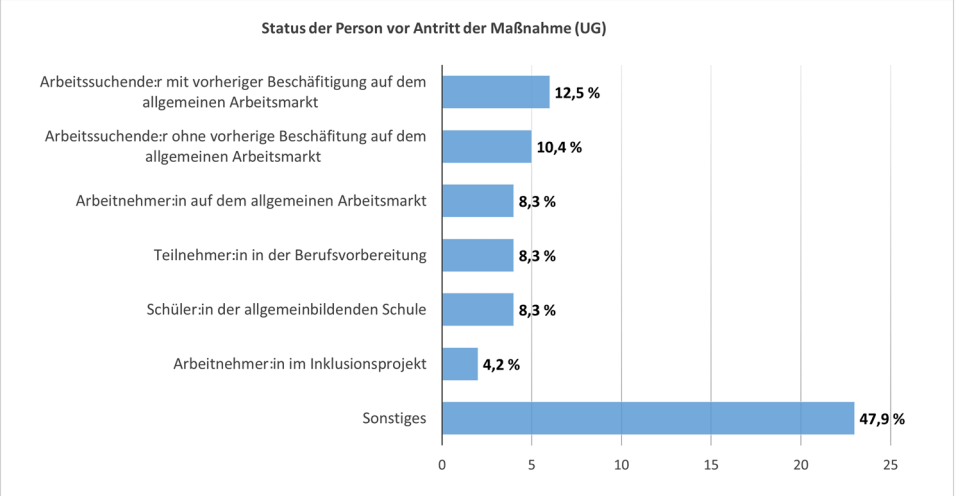


Abbildung 41: Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (UG: N = 48)

In der VG nahmen die meisten Teilnehmenden mit psychischer Behinderung an berufsvorbereitenden Maßnahmen teil. Insgesamt tritt auch hier ein heterogenes Bild zutage, wie in Abbildung 42 zu sehen ist.

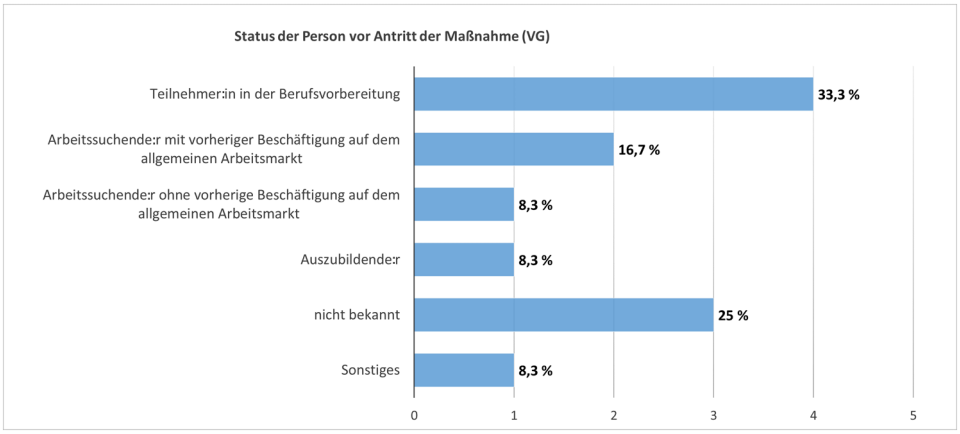


Abbildung 42: Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (VG: N = 12)

Zwischenfazit

Das höchste durchschnittliche Lebensalter mit etwa Mitte 30 weist die Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung auf. Auch ist hier die Behinderung häufig erst im Verlauf des Erwachsenenalters aufgetreten. Hinsichtlich der Schullauf-

bahn ergibt sich ein äußerst heterogenes Bild. Die Schulformen reichen dabei von Förderschulen bis hin zum gymnasialen Bildungsgang; etwa die Hälfte verfügt dadurch über einen Schulabschluss auf Ebene der Volksschule bzw. der Realschule. Auffällig ist, dass die Gruppe mit psychischen Behinderungen nicht aus Schulen im einschlägigen Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung kommt. Über die Hälfte der betrachteten Teilnehmer können auf berufliche Vorerfahrungen in verschiedenen Bildungsgängen zurückgreifen, wobei insbesondere berufsvorbereitende Maßnahmen eine zentrale Rolle spielen; aber auch vorangegangene Tätigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sind teilweise zu verzeichnen. Die Qualifizierungen reichen in Einzelfällen bis in die Niveaustufen 6 und 7 nach DQR. Längere Phasen der medizinischen Rehabilitation finden sich ebenso bei etwa der Hälfte der Zielgruppe unmittelbar vor dem Eintritt in den Berufsbildungsbereich wieder.

Vergleich der Gruppen hinsichtlich ausgewählter Kriterien

Alter

Vergleicht man die drei Zielgruppen der UG miteinander, so wird deutlich, dass sich diese hinsichtlich der Altersstruktur unterscheiden. Wie in Tabelle 12 zu sehen ist, fällt besonders die Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung heraus. Während Menschen mit Lernbehinderung und Menschen mit geistiger Behinderung im Durchschnitt relativ jung sind, so zeigt sich bei Menschen mit psychischer Behinderung ein deutlich höheres Durchschnittsalter. Zudem sind in dieser Zielgruppe alle Altersgruppen vertreten, wobei die 17- bis 25-Jährigen mit 18,8 % den geringsten und die 46- bis 60-Jährigen mit 37,5 % den größten Anteil ausmachen.

Tabelle 12: Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der UG hinsichtlich des Alters

	Menschen mit Lernbehinderung		**Menschen mit geistiger Behinderung**		**Menschen mit psychischer Behinderung**	
Alters-durchschnitt	**M = 22,72; sd = 6,824**		**M = 22,31; sd = 7,571**		**M = 38,77; sd = 12,565**	
Altersgruppen	**Anzahl**	**Prozent**	**Anzahl**	**Prozent**	**Anzahl**	**Prozent**
17 bis 25 J.	15	83,3 %	80	88,9 %	9	18,8 %
26 bis 35 J.	1	5,6 %	2	2,2 %	11	22,9 %
36 bis 45 J.	2	11,1 %	4	4,4 %	10	20,8 %
46 bis 60 J.			4	4,4 %	18	37,5 %
Gesamt	18	100 %	90	100 %	48	100 %

In der VG zeigen sich diese Unterschiede weniger deutlich (vgl. Tab. 13). Hier ist die Gruppe der Menschen mit Lernbehinderung durchschnittlich sogar etwas älter als

die Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung. Während innerhalb der Gruppe der Menschen mit Lernbehinderung die meisten Personen zwischen 26 und 35 Jahre alt sind (40 %), sind es bei Menschen mit psychischer Behinderung die 36- bis 45-Jährigen, die mit 41,7 % den größten Anteil ausmachen.

Tabelle 13: Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der VG hinsichtlich des Alters

	Menschen mit Lernbehinderung		**Menschen mit geistiger Behinderung**		**Menschen mit psychischer Behinderung**	
Alters-durchschnitt	**M = 34,4; sd = 9,869**		**M = 24,47; sd = 9,894**		**M = 33,75; sd = 9,037**	
Altersgruppen	**Anzahl**	**Prozent**	**Anzahl**	**Prozent**	**Anzahl**	**Prozent**
17 bis 25 J.	3	20 %	15	88,2 %	4	33,3 %
26 bis 35 J.	6	40 %			2	16,7 %
36 bis 45 J.	3	20 %	1	5,9 %	5	41,7 %
46 bis 60 J.	3	20 %	1	5,9 %	1	8,3 %
Gesamt	15	100 %	17	100 %	12	100 %

Schulabschluss

Hinsichtlich des Schulabschlusses zeigt sich in der UG, dass von den teilnehmenden Menschen mit Lernbehinderung sowie mit geistiger Behinderung der Haupt- bzw. Volksschulabschluss, der hier den höchsten Abschluss darstellt, nur in Einzelfällen erreicht wurde (vgl. Tab. 14). Bei Menschen mit psychischer Behinderung reichen die Schulabschlüsse dagegen bis zum Realschulabschluss (Mittlere Reife) sowie zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife (Abitur).

Tabelle 14: Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der UG hinsichtlich des höchsten Schulabschlusses

Schulabschluss	**Menschen mit Lern-behinderung**		**Menschen mit geisti-ger Behinderung**		**Menschen mit psychi-scher Behinderung**	
	Anzahl	**Prozent**	**Anzahl**	**Prozent**	**Anzahl**	**Prozent**
ohne Schulabschluss	5	27,8 %	31	34,4 %	10	20,8 %
Förderschulabschluss	12	66,7 %	52	57,8 %	2	4,2 %
Hauptschulabschluss (Volksschulabschluss)	1	5,6 %	2	2,2 %	15	31,3 %
Abschluss der Polytechnischen Oberschule der DDR					1	2,1 %
Realschulabschluss (Mittlere Reife)					10	20,8 %
Fachhochschulreife, Abschluss einer Fachoberschule						

(Fortsetzung Tabelle 14)

Schulabschluss	Menschen mit Lernbehinderung		Menschen mit geistiger Behinderung		Menschen mit psychischer Behinderung	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Abitur)					7	17,6 %
nicht bekannt			5	5,6 %	2	4,2 %
Keine Angabe					1	2,1 %
Gesamt	18	100 %	90	100 %	48	100 %

Das Gesamtbild der VG (vgl. Tab. 15) unterscheidet sich nur geringfügig von dem der UG. Der Anteil an Personen, die in der Gruppe psychische Behinderung einen Realschulabschluss (Mittlere Reife) oder die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Abitur) erreicht haben, ist verhältnismäßig etwas größer. Bei Menschen mit geistiger Behinderung stellt der Abschluss einer Förderschule den höchsten Schulabschluss dar. Dieser wurde in 64,7 % der Fälle erreicht. Bei der Personengruppe der Menschen mit Lernbehinderung erreichten 20 % den Haupt- bzw. Volksschulabschluss, welcher bei dieser Zielgruppe insgesamt den höchsten Schulabschluss darstellt.

Tabelle 15: Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der VG hinsichtlich des höchsten Schulabschlusses

Schulabschluss	Menschen mit Lernbehinderung		Menschen mit geistiger Behinderung		Menschen mit psychischer Behinderung	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Ohne Schulabschluss	1	6,7 %	5	29,4 %	1	8,3 %
Förderschulabschluss	6	40 %	11	64,7 %	2	16,7 %
Hauptschulabschluss (Volksschulabschluss)	3	20 %			3	25 %
Abschluss der Polytechnischen Oberschule der DDR						
Realschulabschluss (Mittlere Reife)					3	25 %
Fachhochschulreife, Abschluss einer Fachoberschule						
Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Abitur)					3	25 %
Nicht bekannt	5	33,3 %				
Gesamt	15	100 %	17	100 %	12	100 %

Höchste berufliche Qualifikation

Ein Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der UG bezüglich der höchsten beruflichen Qualifikation zeigt, dass über alle Zielgruppen hinweg oftmals (noch) kein beruflicher Abschluss vorliegt (vgl. Tab. 16). Bei den Teilnehmenden mit geistiger Behinderung ist dieser Anteil mit 94,4 % am höchsten, bei Menschen mit psychischer Behinderung mit 50 % am geringsten. Betrachtet man die Stufe 1 nach DQR, Berufsausbildungsvorbereitung, so zeigt sich, dass diese mit 27,8 % am häufigsten von Teilnehmenden mit einer Lernbehinderung erreicht wurde. Über drei- bis dreieinhalbjährige Berufsausbildungen verfügen dagegen häufiger Menschen mit psychischer Behinderung. Der Anteil beträgt hier 39,6 %, wohingegen nur 3,3 % der Menschen mit geistiger Behinderung diese Stufe erreichten. In einem Fall findet sich in der Gruppe psychische Behinderung ein Master- bzw. Diplomabschluss.

Tabelle 16: Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der UG hinsichtlich der höchsten beruflichen Qualifikation

Berufliche Qualifikation	Menschen mit Lernbehinderung		Menschen mit geistiger Behinderung		Menschen mit psychischer Behinderung	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Ohne beruflichen Abschluss	11	61,1 %	85	94,4 %	24	50 %
Stufe 1: Berufsausbildungsvorbereitung (z. B. BvB, BVJ)	5	27,8 %	2	2,2 %	3	6,3 %
Stufe 2: Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)	1	5,6 %				
Stufe 3: 2-jährige Berufsausbildung oder gleichwertige Qualifikation					1	2,1 %
Stufe 4: 3- und 3 1/2-jährige Berufsausbildung oder gleichwertige Qualifikation	1	5,6 %	3	3,3 %	19	39,6 %
Stufe 5: Zertifizierter IT-Spezialist oder geprüfter Servicetechniker						
Stufe 6: Bachelor, geprüfter Fachwirt, geprüfter Meister oder gleichwertige Qualifikation						
Stufe 7: Master, Diplom					1	2,1 %
Stufe 8: Promotion						
Gesamt	18	100 %	90	100 %	48	100 %

Wie in der UG, so ist der Anteil der Personen ohne beruflichen Abschluss bei Menschen mit geistiger Behinderung mit etwa 70 % auch in der VG im Vergleich zu den anderen Zielgruppen am höchsten und ebenso liegt auch hier bei der Hälfte der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung (noch) kein Berufsabschluss vor. Bei

Menschen mit Lernbehinderung ist der Anteil der Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung mit 40 % geringer als bei der UG (etwa 60 %). Auffallend ist, dass rund die Hälfte der Menschen mit Lernbehinderung über eine drei- bis dreieinhalbjährige Berufsausbildung verfügt. Bei Menschen mit psychischer Behinderung entspricht die Stufe 6 der höchsten erreichten beruflichen Qualifikation.

Tabelle 17: Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der VG hinsichtlich der höchsten beruflichen Qualifikation

Berufliche Qualifikation	Menschen mit Lernbehinderung		Menschen mit geistiger Behinderung		Menschen mit psychischer Behinderung	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Ohne beruflichen Abschluss	6	40 %	12	70,6 %	6	50 %
Stufe 1: Berufsausbildungsvorbereitung (z. B. BvB, BVJ)	1	6,7 %	3	17,6 %	2	16,7 %
Stufe 2: Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)			2	11,8 %		
Stufe 3: 2-jährige Berufsausbildung oder gleichwertige Qualifikation					1	8,3 %
Stufe 4: 3- und 3 1/2-jährige Berufsausbildung oder gleichwertige Qualifikation	8	53,3 %			2	16,7 %
Stufe 5: Zertifizierter IT-Spezialist oder geprüfter Servicetechniker						
Stufe 6: Bachelor, geprüfter Fachwirt, geprüfter Meister oder gleichwertige Qualifikation					1	8,3 %
Stufe 7: Master, Diplom						
Stufe 8: Promotion						
Gesamt	15	100 %	17	100 %	12	100 %

Zwischenfazit

Die drei Zielgruppen unterscheiden sich hinsichtlich der Altersstruktur erheblich. So weisen über 80 % der Teilnehmenden mit Lern- bzw. geistiger Behinderung eine Altersspanne von 17 bis 25 Jahren auf, wobei etwa ein Drittel der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung über 46 Jahre alt sind. Während fast alle Personen mit Lern- bzw. geistiger Behinderung über keinen oder maximal einen Förderschulabschluss verfügen, ist dies bei der Gruppe mit psychischer Behinderung allenfalls bei etwa einem Viertel der Fall. Hinsichtlich des Berufsabschlusses unterscheiden sich die drei Zielgruppen sogar diametral voneinander. Während

Menschen mit geistiger Behinderung über nahezu keinen beruflichen Abschluss verfügen, ist dies bei Menschen mit Lernbehinderung bei zwei Dritteln bzw. bei Menschen psychische Behinderung bei etwa der Hälfte der Fall. Über Ausbildungsabschlüsse hingegen verfügt etwa ein Drittel der Menschen mit psychischer Behinderung, während sich diese Rate bei den anderen beiden Zielgruppen im niedrigen einstelligen Prozentbereich bewegt. Lediglich in der VG weisen etwa 50 % der Teilnehmenden mit Lernbehinderung einen Berufsabschluss auf.

Insgesamt verfügen gemessen an der Niveaustufung des DQR innerhalb der Vergleichsgruppe immerhin etwa 50 % der Personen über berufliche Qualifikationen (mindest. DQR-Stufe 1), wohingegen innerhalb der Untersuchungsgruppe mehr als drei Viertel nicht eine solche berufliche Vorerfahrung aufweisen.

5.2.2.2 Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben

Die Erkenntnisse zu diesem Feld wurden mithilfe einer Fremdeinschätzung durch die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung gewonnen. Hierzu wurde das standardisierte Verfahren Adult Behavior Checklist for Ages 18–59 (ABCL/18–59) (vgl. Kap. 8.1.2) herangezogen.

Das gewonnene Datenmaterial aus der VG und UG wurde analysiert und bereinigt. Es wurden aus methodischen Gründen nur vollständige Antwortbögen miteinbezogen aus den drei großen Zielgruppen: Teilnehmende mit geistiger Behinderung, psychischer Behinderung und Lernbehinderung. Dadurch ergab sich eine Gesamtstichprobe für die UG von N = 149 sowie für die VG von N = 42.

In Tab. 18 werden die Beurteilungen anhand der acht Dimensionen der ABCL dargestellt, ergänzt um die übergreifenden Skalen. Dabei wurden die Daten mithilfe der vorliegenden Normen des Instruments in die drei Gruppen „unauffällig“, „grenzwertig“ und „auffällig“ aufgeteilt. Zur besseren Vergleichbarkeit der Einzelskalen sind in der Spalte „jenseits unauffällig“ kumulativ sowohl die Scores „grenzwertig“ als auch „auffällig“ enthalten.

Tabelle 18: Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben in der UG und VG

Skala	UG (N = 149)		VG (N = 42)	
	unauffällig	jenseits unauffällig	unauffällig	jenseits unauffällig
ängstlich-depressiv	84,6 %	15,4 %	88,1 %	11,9 %
zurückgezogen	79,2 %	20,8 %	73,8 %	26,2 %
körperliche Beschwerden	94,0 %	6,0 %	95,2 %	4,8 %
Denkprobleme	86,6 %	13,4 %	85,7 %	14,3 %
Aufmerksamkeitsprobleme	81,9 %	18,1 %	76,2 %	23,8 %
aggressives Verhalten	89,3 %	10,7 %	95,2 %	4,8 %
regelverletzendes Verhalten	91,9 %	8,1 %	90,5 %	9,5 %
demonstratives Verhalten	87,2 %	12,8 %	76,2 %	23,8 %

(Fortsetzung Tabelle 18)

Skala	UG (N = 149)		VG (N = 42)	
	unauffällig	jenseits unauffällig	unauffällig	jenseits unauffällig
internale Probleme	68,5 %	31,5 %	76,2 %	23,8 %
externale Probleme	71,8 %	28,2 %	59,5 %	40,5 %
Gesamtprobleme	77,9 %	22,1 %	83,3 %	16,7 %

In einer deskriptiven Betrachtung, auch bei Vergleich zwischen UG und VG, fällt zunächst auf, dass internalisierende Problematiken bei etwa zwei Drittel bis drei Viertel der Teilnehmenden keine Bedeutung einnehmen. Auch die zugehörigen Einzelskalen – ängstlich-depressiv, zurückgezogen und körperliche Beschwerden – sind in etwa gleich verteilt. Ein deutlicher Problemschwerpunkt ist jedoch mit der Skala „zurückgezogenes Verhalten“ sowohl mit 20,8 % in der UG als auch mit 26,2 % in der VG zu identifizieren. Eine weitere Herausforderung stellen Denk- sowie Aufmerksamkeitsprobleme dar. Hinsichtlich letzteren Aspektes werden in der UG 18,1 % und in der VG 23,8 % der Teilnehmenden als „jenseits von unauffällig“ beschrieben.

Bezogen auf externalisierende Problemlagen ergeben sich jedoch deutlichere Differenzen zwischen UG und VG. So werden in der UG etwa ein Viertel der Teilnehmenden als „jenseits von unauffällig“ eingeordnet, während dies in der VG sogar 40,5 % sind. Insbesondere hinsichtlich des demonstrativen Verhaltens zeigt sich hierbei ein größerer Unterschied zuungunsten der VG. Aggressives Verhalten wird tendenziell leicht höher in der UG (10,7 %) als in der VG (4,8 %) eingeschätzt.

Hinsichtlich eines zusammenfassenden Gesamtproblemwertes erkennen die Fachkräfte sowohl in der UG als auch in der VG eine erhebliche Zahl von Teilnehmenden in der Kategorie „jenseits von unauffällig“. Im Falle der UG sind dies 22,1 %, in der VG immerhin auch 16,1 %, hier bei einem deutlicheren Belastungsschwerpunkt im Bereich der externalisierenden Problematiken.

Für die jeweiligen Einzelstichproben (UG und VG) wurden Unterschiede zwischen den Skalen mithilfe des non-parametrischen Verfahrens Kruskal-Wallis H-Test berechnet (vgl. Janssen & Latz 2017, 666 f.). Hierzu wurden als Gruppenfaktoren das Alter, das Geschlecht sowie auch die Behinderungsform herangezogen. Aufgrund der Dreifachtestung des gleichen Datenmaterials wurde eine Alpha-Fehler-Adjustierung nach Bonferroni (vgl. Bortz & Schuster 2010, 232) vorgenommen, sodass ein Signifikanzniveau von $p = 0{,}017$ resultierte.

Dabei ergaben sich in der UG keine signifikanten Unterschiede in den einzelnen Skalen bzgl. der Gruppenfaktoren Alter, Geschlecht oder Behinderungsform. Auch in der VG konnte kein Einfluss des Merkmals Geschlecht auf die Skalenwerte ermittelt werden. Im Hinblick auf das Alter ergab sich lediglich auf den Skalen „Aufmerksamkeitsprobleme“ ($p = 0{,}016$) sowie „Gesamtproblemwert“ ($p = 0{,}015$) ein Hinweis auf einen potenziellen Einflussfaktor. In den anschließend durchgeführten Post-hoc-Tests nach Bonferroni ergab sich jedoch in beiden Fällen kein signifikanter Unterschied zwischen den Altersgruppen.

Unter der Gruppierungsvariable Behinderung ergab sich ein signifikanter Unterschied auf der Skala „demonstratives Verhalten“ mit p = 0,004. Hier erzielten die Teilnehmenden mit psychischer Behinderung deutlich niedrigere Werte als die Teilnehmenden mit geistiger Behinderung (korrigierte Signifikanz p = 0,004). Die Effektstärke nach Cohen (1988) ist mit d = 0,362 allerdings als klein einzustufen.

Zur weiteren Analyse – und damit für die Beschreibung der Zielgruppe des Berufsbildungsbereichs – wurden die Datensätze aus der UG und VG zusammengeführt, wodurch sich eine Gesamtstichprobe von n = 191 ergab. Auch hier wurden mithilfe des non-parametrischen Verfahrens Kruskal-Wallis H-Test Unterschiede zwischen den Skalen berechnet. Als Gruppierungsmerkmale wurden wiederum das Geschlecht, das Alter sowie auch die Behinderungsform herangezogen; in analoger Weise wurde eine Alpha-Fehler-Adjustierung nach Bonferroni durchgeführt.

Die nachfolgende Tabelle 19 zeigt beispielgebend die prozentuale Verteilung der Scores für die Einzel- wie auch für die übergeordneten Skalen, gruppiert nach den Behinderungsformen:

Tabelle 19: Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben in der Gesamtstichprobe, getrennt nach Zielgruppen

Skala	Menschen mit Lernbehinderung (N = 32)		Menschen mit geistiger Behinderung (N = 103)		Menschen mit psychischer Behinderung (N = 56)		Gesamtstichprobe (N = 191)	
	unauffällig	jenseits unauffällig	unauffällig	jenseits unauffällig	unauffällig	jenseits unauffällig	unauffällig	jenseits unauffällig
ängstlich-depressiv	84,4 %	15,6 %	91,3 %	8,7 %	75,0 %	25,0 %	85,3 %	14,7 %
zurückgezogen	71,9 %	28, 1 %	83,5 %	16,5 %	71,4 %	28,6 %	78,0 %	22,0 %
körperliche Beschwerden	87,5 %	12,5 %	96,1 %	3,9 %	94,6 %	5,4 %	94,2 %	5,8 %
Denkprobleme	81,3 %	18,8 %	90,3 %	9,7 %	82,1 %	17,9 %	86,4 %	13,6 %
Aufmerksamkeitsprobleme	75,0 %	25,0 %	82,5 %	17,5 %	80,4 %	19,6 %	80,6 %	19,4 %
aggressives Verhalten	87,5 %	12,5 %	90,3 %	9,7 %	92,9 %	7,1 %	90,6 %	9,4 %
regelverletzendes Verhalten	81,3 %	18,8 %	97,1 %	2,9 %	87,5 %	12,5 %	91,6 %	8,4 %
demonstratives Verhalten	75,0 %	25,0 %	83,5 %	16,5 %	92,9 %	7,1 %	84,8 %	15,2 %
internale Probleme	65,6 %	34,4 %	78,6 %	21,4 %	57,1 %	42,9 %	70,2 %	29,8 %
externale Probleme	56,3 %	43,8 %	68,9 %	31,1 %	76,8 %	23,2 %	69,1 %	30,9 %
Gesamtprobleme	78,1 %	21,9 %	82,5 %	17,5 %	73,2 %	26,8 %	79,1 %	20,9 %

Bei deskriptiver Betrachtung zeigt sich, dass die Gruppe der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung nahezu durchgängig die geringsten Belastungsraten aufweist. Lediglich hinsichtlich aggressiven und insbesondere demonstrativen Verhaltens zeigen sich hier höhere Belastungswerte als für die Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung. Dadurch liegt diese Gruppe in der übergeordneten Skala „externale Probleme“ im Feld zwischen der Gruppe der Menschen mit Lernbehinderung und denjenigen mit psychischer Behinderung. Insgesamt weist somit die Gruppe der Teilnehmenden mit Lernbehinderung die höchsten Auffälligkeitsraten in nahezu allen Skalen auf – mit Ausnahme der Skalen „ängstlich-depressiv“ sowie „zurückgezogen“ und damit infolge auch für die übergeordnete Skala „internale Probleme“. In den drei genannten Skalen zeigt erwartungsgemäß die Gruppe mit psychischen Behinderungen die höchsten Belastungswerte. Hinsichtlich einer statistischen Signifikanz ergeben sich jedoch nur in zwei Skalen bedeutsame Unterschiede:

- Zum einen für die Skala „demonstratives Verhalten“ ($p = 0{,}003$): Hier unterscheidet sich die Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung signifikant – zuungunsten der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung; d. h. hier moderiert offensichtlich die Behinderungsform die Ausprägung dieser Skala (korrigierte Signifikanz $p = 0{,}003$). Die Effektstärke nach Cohen (1988) ist mit $d = 0{,}165$ allerdings als allenfalls klein einzustufen.
- Dies trifft ebenso auf die übergreifende Skala der internalen Probleme zu ($p = 0{,}012$). Auch hier unterscheiden sich die beiden Gruppen signifikant voneinander (korrigierte Signifikanz $p = 0{,}008$), wobei jedoch hier die Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung belasteter ist. Die Effektstärke nach Cohen (1988) ist mit $d = 0{,}33$ wiederum als klein einzuschätzen.

Wird darüber hinaus noch ein Vergleich der Scores im Hinblick auf den Aspekt des Alters durchgeführt, so ergeben sich auf zwei Skalen signifikante Unterschiede:

- Zum einen auf der Skala „regelverletzendes Verhalten“ ($p = 0{,}01$): Hier erscheint die Gruppe der 26- bis 35-jährigen Teilnehmenden als deutlicher belastet als diejenige der 46- bis 60-Jährigen (korrigierte Signifikanz $p = 0{,}01$). Ein Effekt (Effektstärke nach Cohen 1988 mit $d = 0{,}056$) ist allerdings nicht vorhanden.
- Dies trifft ebenso auf die Skala „demonstratives Verhalten“ zu ($p = ,011$): Hier werden die 17- bis 25-Jährigen im Vergleich zu den 36- bis 45-Jährigen als signifikant auffälliger eingestuft (korrigierte Signifikanz $p = 0{,}013$); aber auch hier lässt sich mit $d = 0{,}037$ kein Effekt nach Cohen (1988) nachweisen.

Hinsichtlich des Faktors Geschlecht zeigen sich über alle Skalen hinweg auch in der Gesamtstichprobe wiederum keine signifikanten Unterschiede.

Zwischenfazit

Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben spielen im Kontext Beruflicher Bildungsprozesse in Werkstätten eine bedeutsame Rolle. Die erhobenen Prävalenzraten in den Teilstichproben wie auch in der untersuchten Gesamtgruppe weisen zum Teil auf erhebliche Belastungsraten hin. Dabei spielen das Geschlecht der Teilnehmenden keine und das Alter eine stark untergeordnete Rolle bzgl. der Ausprägung der einzelnen Skalen. Bezogen auf die Behinderungsform ergeben sich durchweg hohe Problemraten. Dabei treten im Vergleich für die Teilgruppe mit Lernbehinderungen externalisierende Probleme, für diejenige mit psychischen Behinderungen hingegen internalisierende Probleme deutlich in den Vordergrund (vgl. Tab. 19).

Limitierend ist hier anzumerken, dass die zugrunde liegende Normierung des eingesetzten Verfahrens über eine US-amerikanische Stichprobe erfolgte, sodass die Ergebnisse vor diesem Hintergrund nochmals gesondert zu betrachten sind, wobei deutliche Analogien zu deutschen Stichproben aufgezeigt werden konnten (vgl. Kap. 8.1.2). Zudem ist die Erfassung über eine Fremdeinschätzung kritisch zu bedenken.

5.2.2.3 Lern- und Arbeitsverhalten

Das Lern- und Arbeitsverhalten der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich wurde vonseiten der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung anhand eines durch die wissenschaftliche Begleitung neu entwickelten Fragebogens erfasst, da hierzu kein standardisiertes Verfahren für dieses spezifische Feld verfügbar war (vgl. Kapitel 8.1.1). Die insgesamt 30 Items hierzu wurden nach inhaltlichen Kriterien sechs zentralen Merkmalsbereichen zugeordnet. Die Fremdeinschätzung wurde auf einer sechsstufigen Bewertungsskala vorgenommen, wobei jedoch die einzelnen Bewertungsschritte jeweils zur besseren Einordnung der eigenen Beobachtung mit qualitativen Aussagen hinterlegt wurden (vgl. Kapitel 8.2.1).

Das Datenmaterial aus der UG bzw. der VG wurde im Anschluss eingehend analysiert und bereinigt. Lediglich vollständig unausgefüllte Antwortbögen wurden herausgenommen. Die weiter vorzufindenden Einzel-Missings erwiesen sich jedoch als unsystematisch, sodass sich insgesamt eine Stichprobe für die UG von N = 149 bzw. für die VG von N = 42 ergab.

Zur besseren Übersichtlichkeit wurden die vorgenommenen Antworten folgenden drei Bereichen zugeordnet: „hoher Unterstützungsbedarf“ (Antwort Stufe 1 oder 2), „geringer Unterstützungsbedarf“ (Stufe 3 oder 4) sowie „kein Unterstützungsbedarf“ (Stufe 5 oder 6).

Die nachstehenden Tabellen zeigen das beobachtete Lern- und Arbeitsverhalten in der UG wie auch in der VG im Vergleich anhand von Prozentangaben; die Spalte „fehlend“ beinhaltet nicht gegebene Antworten.

Tabelle 20: Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – kognitive Merkmale

	UG (N = 149)				VG (N = 42)			
Unterstützungsbedarf / kognitive Merkmale	Hoch	Gering	Kein	Fehlend	Hoch	Gering	Kein	Fehlend
Arbeitsplanung	43,0 %	40,9 %	14,1 %	2,0 %	38,1 %	52,4 %	9,5 %	0,0 %
Merkfähigkeit für Arbeitsschritte	14,8 %	43,6 %	41,6 %	0,0 %	9,5 %	50,0 %	40,5 %	0,0 %
Anweisungsverständnis	4,0 %	81,9 %	14,1 %	0,0 %	2,4 %	85,7 %	11,9 %	0,0 %
Konzentration	13,4	57,7 %	28,9 %	0,0 %	11,9 %	61,9 %	26,2 %	0,0 %

In deskriptiver Betrachtung fällt auf, dass die befragten Fachkräfte hinsichtlich der kognitiven Merkmale vor allem einen hohen Unterstützungsbedarf im Kontext der Arbeitsplanung sehen: hier sind über 40 % der Teilnehmenden auf eine Vorstrukturierung von Arbeitsprozessen angewiesen. Demgegenüber können ca. 40 % der Teilnehmenden mehrere Arbeitsschritte über einen bestimmten Zeitraum memorieren. Ca. 80 % setzen zumindest einfache Arbeitsanweisungen korrekt um; etwa ein Viertel kann sich über einen längeren Zeitraum konzentrieren.

Tabelle 21: Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – soziale Merkmale

	UG (N = 149)				VG (N = 42)			
Unterstützungsbedarf / Soziale Merkmale	Hoch	Gering	Kein	Fehlend	Hoch	Gering	Kein	Fehlend
Durchsetzung	40,9 %	51,0 %	6,7 %	1,3 %	33,3 %	59,5 %	7,1 %	0,0 %
Kritisierbarkeit	18,8 %	47,7 %	31,5 %	2,0 %	9,5 %	50,0 %	40,5 %	0,0 %
Teamarbeit	12,1 %	68,5 %	19,5 %	0,0 %	14,3 %	69,0 %	16,7 %	0,0 %
Kontaktfähigkeit	5,4 %	40,3 %	53,7 %	0,7 %	0,0 %	45,2 %	52,4 %	2,4 %
Integration in die Gemeinschaft	6,7 %	82,6 %	10,7 %	0,0 %	7,1 %	73,8 %	19,0 %	0,0 %
Verantwortungsbereitschaft für andere	19,5%	65,1%	11,4%	4,0%	16,7%	64,3%	16,7%	2,4%

Im Bereich der sozialen Merkmale weisen etwa 40 % (UG) bzw. 33 % (VG) einen hohen Unterstützungsbedarf im Bereich der Durchsetzung auf, d. h. es bereitet ihnen Schwierigkeiten, eigene Ziele und Interessen zu formulieren und diese auch erfolgreich einzubringen. Etwa 60 % der Teilnehmenden werden im Bereich der Kritisier-

barkeit individuelle Förderbedarfe zugeschrieben. Etwa zwei Drittel der Teilnehmenden bedarf zur Zusammenarbeit mit anderen gelegentlicher Unterstützung; auch ist eine Verantwortungsbereitschaft für andere bei einer vergleichbaren Anzahl von Teilnehmenden zumindest vorhanden. Etwa 50 % der Teilnehmenden weisen im Bereich der Kontaktfähigkeit keinerlei Unterstützungsbedarfe auf. Bei der Integration in die Gemeinschaft ist ein überwiegender Teil der Teilnehmenden allenfalls auf eine geringe Unterstützung von außen angewiesen.

Tabelle 22: Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – Merkmale zur Arbeitsausführung

	UG (N = 149)				VG (N = 42)			
Unterstützungsbedarf / Merkmale zur Arbeitsausführung	Hoch	Gering	Kein	Fehlend	Hoch	Gering	Kein	Fehlend
Ausdauer	13,4 %	53,7 %	32,2 %	0,7 %	9,5 %	71,4 %	19,0 %	0,0 %
Kritische Kontrolle	12,8 %	59,7 %	24,8 %	2,7 %	19,0 %	54,8 %	26,2 %	0,0 %
Misserfolgstoleranz	18,8 %	59,1 %	17,4 %	4,7 %	16,7 %	54,8 %	26,2 %	2,4 %
Selbstständigkeit	34,9 %	44,3 %	20,8 %	0,0 %	31,0 %	47,6 %	19,0 %	2,4 %
Ordnungsbereitschaft	17,4 %	49,7 %	32,2 %	0,7 %	16,7 %	52,4 %	31,0 %	0,0 %
Verantwortungsbereitschaft	40,3 %	49,0 %	9,4 %	1,3 %	31,0 %	52,4 %	16,7 %	0,0 %
Pünktlichkeit	15,4 %	35,6 %	47,7 %	1,3 %	21,4 %	31,0 %	47,6 %	0,0 %
Arbeitsausführung	17,4 %	57,7 %	23,5 %	1,3 %	21,4 %	57,1 %	21,4 %	0,0 %

Für die Ausführung übertragener Arbeiten benötigt etwa die Hälfte (UG) bzw. knapp drei Viertel der Teilnehmenden (VG) gelegentlich weiterführende Impulse („Ausdauer“). Die Einschätzung der eigenen Arbeitsergebnisse wie auch die Misserfolgstoleranz erfordert bei etwas mehr als der Hälfte der Teilnehmenden gelegentliche Unterstützungsleistungen. Das Treffen einfacher Entscheidungen im Arbeitsablauf („Selbstständigkeit“) bereitet etwa einem Drittel der Teilnehmenden erhebliche Probleme. Hingegen ist es für etwa die Hälfte möglich, ihre Arbeitsmaterialien in angemessener Ordnung zu halten sowie auch häufig die Verantwortung für den eigenen Arbeitsprozess zu übernehmen. Das Einhalten von vorgegebenen Arbeitszeiten stellt für etwa die Hälfte der Teilnehmenden in beiden Gruppen keinerlei Schwierigkeit dar. Gleichfalls etwa die Hälfte der Teilnehmenden führen übertragene einfache Arbeiten auch vollständig zu Ende.

Besondere pädagogische Aufgabenstellungen liegen hier für die deutlich größere UG in den Feldern „Selbstständigkeit“, „Verantwortungsbereitschaft“ sowie „Misserfolgstoleranz“.

Tabelle 23: Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – psychomotorische Merkmale

	UG (N = 149)				VG (N = 42)			
Unterstützungsbedarf / Psychomotorische Merkmale	Hoch	Gering	Kein	Fehlend	Hoch	Gering	Kein	Fehlend
Feinmotorik	0,7 %	34,9 %	63,1 %	1,3 %	0 %	35,7 %	61,9 %	2,4 %
Grobmotorik	1,3 %	25,5 %	71,1 %	2,0 %	2,4 %	31,0 %	66,7 %	0 %
körperliche Belastbarkeit	14,8 %	70,5 %	12,8 %	2,0 %	9,5 %	78,6 %	11,9 %	0 %
psychische Belastbarkeit	26,2 %	67,8 %	4,7 %	1,3 %	35,7 %	59,5 %	4,8 %	0 %

Hinsichtlich der psychomotorischen Merkmale weisen etwa zwei Drittel der Teilnehmenden sowohl im Bereich der Fein- als auch der Grobmotorik keinerlei Unterstützungsbedarf auf. Hingegen ist es für zwei Drittel nur möglich, Arbeiten mit mittlerer körperlicher Belastung auszuführen. Ebenso zeigt etwa ein Viertel der Teilnehmenden eine eingeschränkte psychische Belastbarkeit, was dazu führt, dass Tätigkeiten nicht oder nur unzureichend ausgeführt werden können.

Tabelle 24: Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – Kulturtechniken und Kommunikation

	UG (N = 149)				VG (N = 42)			
Unterstützungsbedarf / Kulturtechniken und Kommunikation	Hoch	Gering	Kein	Fehlend	Hoch	Gering	Kein	Fehlend
Lesen	14,8 %	31,5 %	51,0 %	2,7 %	11,9 %	31,0 %	54,8 %	2,4 %
Schreiben	14,1 %	57,0 %	23,5 %	5,4 %	7,1 %	42,9 %	47,6 %	2,4 %
Rechnen	48,3 %	25,5 %	18,8 %	7,4 %	45,2 %	28,6 %	26,2 %	0 %
verbale Ausdrucksfähigkeit	0,7 %	14,1 %	84,6 %	0,7 %	0 %	14,3 %	85,7 %	0 %

Im Bereich der Kulturtechniken benötigt über die Hälfte der Teilnehmenden im Bereich Lesen keinerlei Unterstützung. Auch im Bereich Schreiben gelingt es etwa der Hälfte der Zielgruppe, zumindest auf Wort- bzw. einfacher Satzebene Sachverhalte zu verschriftlichen. Den größten Unterstützungsbedarf weisen hier etwa die Hälfte der Teilnehmenden im Bereich des Rechnens auf. Hingegen ist die verbale Ausdrucksfähigkeit bei über 80 % als unauffällig zu charakterisieren.

Tabelle 25: Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – Fachkompetenz und Arbeitsergebnis

	UG (N = 149)				VG (N = 42)			
Unterstützungsbedarf / Fachkompetenz und Arbeitsergebnis	Hoch	Gering	Kein	Fehlend	Hoch	Gering	Kein	Fehlend
Fachwissen	31,5 %	54,4 %	12,8 %	1,3 %	35,7 %	47,6 %	16,7 %	0 %
kognitive Fertigkeiten	22,1 %	62,4 %	15,4 %	0 %	19,0 %	61,9 %	19,0 %	0 %
praktische Fertigkeiten	10,7 %	53,7 %	35,6 %	0 %	11,9 %	52,4 %	35,7 %	0 %
Arbeitsergebnis	13,4 %	40,9 %	45,0 %	0,7 %	23,8 %	45,2 %	31,0 %	0 %

Die Einschätzung zur beruflichen Fachkompetenz sowie zum Arbeitsergebnis wurde von den Fachkräften jeweils in Bezug zu einem bestimmten Berufsfeld vorgenommen; dieses Berufsfeld kann sich zwischen den Teilnehmenden jeweils unterscheiden. Insgesamt weist ungefähr ein Drittel der Teilnehmenden nur geringes Fachwissen auf, welches sie in die Lage versetzt, bestimmte Tätigkeiten an einem Arbeitsplatz auszuführen. Etwa zwei Drittel verfügen über kognitive Fähigkeiten, um anstehende Probleme im Arbeitsprozess zumindest teilweise zu lösen. Die praktischen Fertigkeiten sind bei etwa der Hälfte der Teilnehmenden dergestalt, dass sie Tätigkeiten zumindest mit punktueller Unterstützung an mehreren Arbeitsplätzen bzw. in verschiedenen Arbeitsbereichen ausführen können. Knapp die Hälfte (UG) bzw. ein Drittel (VG) erreicht im Arbeitsprozess zumindest gute Ergebnisse. Brennpunkte sind hier eindeutig Unterstützungsbedarfe in den Feldern „Fachwissen“ sowie „kognitive Fertigkeiten“.

Zur weiteren Analyse und damit zur Beschreibung der Zielgruppe des Berufsbildungsbereichs wurden die Datensätze aus der UG und VG zusammengefasst, wodurch sich eine Gesamtstichprobe von N = 191 ergab. Unterschiede zwischen den einzelnen Items wurden mithilfe des non-parametrischen Verfahrens Kruskal-Wallis H-Test berechnet (vgl. Janssen & Latz 2017, 666 f.). Hierzu wurden als Gruppenfaktoren wiederum das Alter, das Geschlecht sowie auch die Behinderungsform herangezogen. Aufgrund der Dreifachtestung des gleichen Datenmaterials wurde eine Alpha-Fehler-Adjustierung nach Bonferroni (vgl. Bortz & Schuster 2010, 232) vorgenommen, sodass ein Signifikanzniveau von $p = 0{,}017$ zugrunde gelegt wurde.

Bezogen auf den Gruppenfaktor Geschlecht ergaben sich keine signifikanten Unterschiede; hinsichtlich des Alters konnten auf insgesamt zehn Items signifikante Unterschiede nachgewiesen werden, die hier jedoch wegen der extremen Spezifität der Befunde keine vertiefende Darstellung finden können. Stattdessen findet sich exemplarisch in der nachfolgenden Tabelle 26 die prozentuale Verteilung des Be-

reichs „kein Unterstützungsbedarf“ für die Gesamtstichprobe, gruppiert nach Behinderungsformen. Ergänzend werden die zweiseitigen Signifikanzen angegeben.

Tabelle 26: Lern- und Arbeitsverhalten – „kein Unterstützungsbedarf“ in der Gesamtstichprobe, getrennt nach Zielgruppe

Merkmalsgruppe	Item	Menschen mit Lernbehinderung (N = 32)	Menschen mit geistiger Behinderung (N = 103)	Menschen mit psychischer Behinderung (N = 56)	Gesamtstichprobe (N = 191)
		Kein Unterstützungsbedarf			
Kognitive Merkmale	Arbeitsplanung	3,1 %*	6,8 %**	30,4 %*/**	13,1 %
	Merkfähigkeit für Arbeitsschritte	40,6 %	29,1 %**	64,3 %**	41,4 %
	Anweisungsverständnis	12,5 %	6,8 %**	26,8 %**	13,6 %
	Konzentration	25,0 %	27,2 %	32,1 %	28,3 %
Soziale Merkmale	Durchsetzung	15,6 %	1,9 %	10,7 %	6,8
	Kritisierbarkeit	40,6 %	28,2 %	39,3 %	33,5
	Teamarbeit	18,8 %	15,5 %	25,0 %	18,8
	Kontaktfähigkeit	65,6 %	48,5 %	55,4 %	53,4
	Integration in die Gemeinschaft	15,6 %	8,7 %	17,9 %	12,6
	Verantwortungsbereitschaft für andere	18,8 %	10,7 %	12,5 %	12,6
Merkmale zur Arbeitsausführung	Ausdauer	21,9 %	27,2 %	37,5 %	29,3
	Kritische Kontrolle	18,8 %	14,6 %**	48,2 %**	25,1
	Misserfolgstoleranz	18,8 %*	10,7 %**	35,7 %*/**	19,4
	Selbstständigkeit	15,6 %*	11,7 %**	39,3 %*/**	20,4
	Ordnungsbereitschaft	34,4 %	27,2 %	39,3 %	31,9
	Verantwortungsbereitschaft	12,5 %	6,8 %**	17,9 %**	11,0
	Pünktlichkeit	53,1 %	42,7 %	53,6 %	47,6
	Arbeitsausführung	18,8 %*	16,5 %**	37,5 %*/**	23,3

(Fortsetzung Tabelle 26)

Merkmalsgruppe	Item	Menschen mit Lernbehinderung (N = 32)	Menschen mit geistiger Behinderung (N = 103)	Menschen mit psychischer Behinderung (N = 56)	Gesamtstichprobe (N = 191)
		Kein Unterstützungsbedarf			
Psychomotorische Merkmale	Feinmotorik	65,6	57,3**	71,4**	62,8
	Grobmotorik	81,3	64,1	75,0	70,2
	Körperliche Belastbarkeit	12,5	13,6	10,7	12,6
	Psychische Belastbarkeit	6,3	5,8	1,8	4,7
Kulturtechniken und Kommunikation	Lesen	56,3*	35,9**	78,6*/**	51,8
	Schreiben	31,3*	10,7**	60,7*/**	28,8
	Rechnen	15,6*	4,9**	51,8*/**	20,4
	Verbale Ausdrucksfähigkeit	90,6	76,7**	96,4**	84,8
Fachkompetenz und Arbeitsergebnis	Fachwissen	0*	5,8**	28,6*/**	13,6
	Kognitive Fertigkeiten	12,5	7,8**	33,9*/**	16,2
	Praktische Fertigkeiten	34,4	26,2**	53,6**	35,6
	Arbeitsergebnis	18,8*	39,8	58,9*	41,9

Anmerkung: * bzw. ** bzw. *** die mittlere Differenz ist auf einem Niveau von .02 (zweiseitig) signifikant

Hinsichtlich der kognitiven Merkmale zeigen sich in drei Items signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung und derjenigen mit geistiger Behinderung. Dies gilt für die Arbeitsplanung (korr. Signifikanz p = 0,0), die Merkfähigkeit für Arbeitsschritte (korr. Signifikanz p = 0,0) sowie das Anweisungsverständnis (korr. Signifikanz p = 0,0). Im Bereich der Arbeitsplanung ergibt sich ebenso ein signifikanter Unterschied zwischen der Personengruppe der Menschen mit psychischer Behinderung zu denen mit Lernbehinderung (korr. Signifikanz p = 0,004). Im Bereich der Konzentration konnten keine Unterschiede festgestellt werden. Insgesamt findet sich damit in der Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung die größte Zahl an Personen, für die in dieser Merkmalskategorie keinerlei Unterstützungsbedarf attestiert wurde.

Im Bereich der sozialen Merkmale ergeben sich unter statistischen Bedingungen keinerlei signifikante Unterschiede in den einzelnen Items bezogen auf die drei untersuchten Behinderungsformen. Während im Bereich der Kritisierbarkeit etwa ein Drittel der Teilnehmenden und bei der Kontaktfähigkeit mindestens die Hälfte

keinen Unterstützungsbedarf aufweist, trifft dies bezüglich der anderen Aspekte auf weniger als 20 % der jeweiligen Zielgruppen zu.

Signifikante Unterschiede finden sich ebenso nicht bezüglich der Items zu Ausdauer, Ordnungsbereitschaft sowie Pünktlichkeit, die der Kategorie der Arbeitsausführung zugeordnet wurden. Hierin werden etwa ein Drittel (Ausdauer und Ordnungsbereitschaft) sowie etwa die Hälfte als nicht unterstützungsbedürftig eingeschätzt – jenseits von zugrunde liegenden Behinderungsformen. Hingegen zeigen sich bei der kritischen Kontrolle (korr. Signifikanz $p = 0{,}0$) sowie auch bei der Verantwortungsbereitschaft (korr. Signifikanz $p = 0{,}0$) signifikante Unterschiede zwischen Menschen mit psychischer Behinderung und der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung. Ergänzend ergeben sich neben Unterschieden zwischen diesen beiden Gruppen auch noch signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung zu denjenigen mit Lernbehinderung für die Items Misserfolgstoleranz (korr. Signifikanz $p = 0{,}0$ bzw. 0,007), Selbstständigkeit (korr. Signifikanz $p = 0{,}0$ bzw. 0,004) und Arbeitsausführung (korr. Signifikanz $p = 0{,}001$ bzw. 0,007). In allen Unterschiedskonstellationen ist der Anteil an Personen mit keinem Unterstützungsbedarf in der Gruppe der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung am höchsten.

Innerhalb der Gruppe der psychomotorischen Merkmale ergeben sich nur im Bereich der Feinmotorik (korr. Signifikanz $p = 0{,}01$) signifikante Unterschiede zwischen Menschen mit psychischer Behinderung und Menschen mit geistiger Behinderung. Für alle weiteren Items, insbesondere in der psychischen Belastbarkeit, ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilgruppen. Während im Bereich der Grob- und Feinmotorik bei etwa zwei Drittel aller Teilnehmenden kein Unterstützungsbedarf gesehen wird, ist dies bei der körperlichen Belastbarkeit lediglich bei etwa 12 % und hinsichtlich der psychischen Belastungsfähigkeit allenfalls bei etwa 5 % zutreffend.

Für Kulturtechniken ergeben sich erwartungsgemäß signifikante Unterschiede zwischen mehreren Teilgruppen. So hebt sich die Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen signifikant zu ihren Gunsten sowohl von der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung (korr. Signifikanz $p = 0{,}0$ bzw. 0,0 bzw. 0,0) als auch von der Gruppe der Menschen mit Lernbehinderung ab (korr. Signifikanz $p = 0{,}003$ bzw. 0,007 bzw. 0,0). Auch in der verbalen Ausdrucksfähigkeit weist die Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung die höchsten Werte – im Sinne von keinem Unterstützungsbedarf – auf und unterscheidet sich dadurch signifikant von denjenigen Menschen mit geistiger Behinderung (korr. Signifikanz $p = 0{,}0$). Über 95 % der Personen dieser Teilgruppe wird kein Unterstützungsbedarf im verbalen Ausdruck bescheinigt.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich ab, wenn die Fachkompetenz sowie auch das Arbeitsergebnis betrachtet werden. Auch hier schneidet die Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung wiederum am stärksten ab und unterscheidet sich dadurch im Bereich von Fachwissen (korr. Signifikanz $p = 0{,}0$), kognitiven (korr. Signifikanz $p = 0{,}0$) wie auch praktischen Fertigkeiten (korr. Signifikanz $p = 0{,}0$) signifi-

kant von der Personengruppe der Menschen mit geistiger Behinderung, d. h. auch hier ist der Anteil von Teilnehmenden, die in diesen Bereichen keinen Unterstützungsbedarf haben, wiederum am größten. Hinsichtlich des Fachwissens (korr. Signifikanz p = 0,0) zeigen sich zusätzlich signifikante Unterschiede zu Teilnehmenden mit Lernbehinderung. Im Arbeitsergebnis ist der Anteil der Menschen mit psychischer Behinderung ohne Unterstützungsbedarf jedoch nur signifikant höher als bei Menschen mit Lernbehinderung (korr. Signifikanz p = 0,0), nicht jedoch gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung

Zwischenfazit

Das Lern- und Arbeitsverhalten gilt als wesentliche Komponente für das Gelingen von beruflichen Bildungsprozessen aufseiten der Teilnehmenden. Hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs in den insgesamt 30 Items ergeben sich letztlich keine gravierenden Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe. Von daher ist für diesen Bereich von einem ähnlichen Leistungsspektrum in beiden Gruppen auszugehen.

Wird jedoch die Gesamtstichprobe betrachtet, insbesondere bei Berücksichtigung der Gruppierung nach den zugrunde liegenden Behinderungsformen, ergibt sich ein deutlich heterogenes Bild. Die Gruppe der Menschen mit psychischer Behinderung weist hier für viele Items den höchsten Prozentsatz an Teilnehmenden auf, die nach Auffassung der Fachkräfte keinen weiteren Unterstützungsbedarf haben. In Entsprechung zu ihrer Biografie (vgl. Kap. 5.2.2.1) schneidet diese Gruppe im Bereich der kognitiven Merkmale gegenüber den anderen Gruppen zumindest teilweise signifikant besser ab, wohingegen für den Bereich der Konzentration keine Unterschiede festgestellt werden konnten. Dies trifft ebenso auf die sozialen Merkmale zu.

Hinsichtlich der Arbeitsausführung zeigen sich für die Personengruppe mit psychischer Behinderung insbesondere im Bereich der kritischen Kontrolle, der Selbstständigkeit sowie auch der Arbeitsausführung deutlich bessere Leistungen als für die anderen beiden Gruppen; auch im Bereich der Misserfolgstoleranz zeigen sich hier deutliche (günstige) Unterschiede zu den anderen beiden Gruppen.

Mit Blick auf die psychomotorischen Merkmale treten hingegen lediglich (wiederum günstige) Unterschiede im Bereich der Feinmotorik zutage. Gerade im Bereich der psychischen Belastbarkeit zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, d. h. auch für die Gruppen der Menschen mit geistiger Behinderung bzw. Lernbehinderung muss von einem hohen Unterstützungsbedarf in diesem Bereich ausgegangen werden.

Vermutlich aufgrund der spezifischen Bildungsbiografien der Menschen mit psychischer Behinderung (vgl. Kap. 5.2.2.1) schneiden diese auch im Bereich der Kulturtechniken signifikant besser ab als die anderen beiden Gruppen. Unter anderem als Folge hiervon ist anzunehmen, dass sie im Bereich des Fachwissens

sowie der praktischen und kognitiven Fertigkeiten bessere Leistungen erzielen als beispielsweise Menschen mit geistiger Behinderung. Im Arbeitsergebnis selbst hingegen kann sich diese Gruppe nur von der Gruppe der Menschen mit Lernbehinderung deutlich abheben.

5.2.2.4 Eigenes Erleben Beruflicher Bildung

Um auch die Perspektive der teilnehmenden Menschen mit Behinderung differenziert zu erfassen, wurden diese auf Basis eines durch die wissenschaftliche Begleitung entwickelten und bereitgestellten Interviewleitfadens durch die Fachkräfte vor Ort befragt (vgl. Kap. 4.4.2). Die Interviewauswertung erfolgte auch hier separat für die drei Zielgruppen: Menschen mit Lernbehinderung (L), Menschen mit geistiger Behinderung (G) und Menschen mit psychischer Behinderung (P). Diese Differenzierung findet auch in der Ergebnisdarstellung Berücksichtigung. Eine genauere Beschreibung zum forschungsmethodischen Vorgehen bezüglich der Interviews findet sich im Anhang (Kap. 8.1.4). Dort wird auch das entwickelte Kategoriensystem ausführlich dargestellt (vgl. Kap. 8.2.4). Nachfolgende Ergebnisse beziehen sich auf das Kategorienfeld „Erleben Beruflicher Bildung“ (EBB).

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Die Auswertung der Interviews mit den teilnehmenden **Menschen mit Behinderung der UG (L: N = 3; G: N = 15; P: N = 7) –** im Hinblick auf deren **Lernzuwachs –** förderte die nachfolgend in Tabelle 27 zusammengestellten Aspekte zutage:

Tabelle 27: Lernzuwachs aus Sicht von Menschen mit Behinderung der UG

Kategorie „Lernzuwachs“ (UG_M_EBB1) – Menschen mit Behinderung der UG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_EBB1_S1	„Ich lerne oft bzw. viel Neues“	**L**	0	**G**	4	**P**	5
UG_M_EBB1_S2	„Ich lerne ab und zu bzw. etwas Neues“	**L**	0	**G**	3	**P**	0
UG_M_EBB1_S3	„Ich lerne selten bzw. wenig Neues“	**L**	2	**G**	2	**P**	2

Innerhalb der UG gaben die befragten Personen überwiegend an, dass sie Neues lernten, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung (vgl. Subkategorien S1, S2). Einige Personen berichteten, dass sie oft bzw. viel Neues lernten (vgl. S1).

> M: „(...) Etwas Neues gelernt, das habe ich, und da sage ich ja auch wirklich die Wahrheit“ (Interview: UG2, G-M4, T1, 14).

> M: „Ja, ich lerne etwas Neues. Unter anderem mache ich einen Englischkurs mit. Aber auch seitdem ich im Praktikum bin und selbst eigene Aufgaben habe, lerne ich sehr oft etwas Neues“ (Interview: UG6, P-M15, T1, 4).

In einigen Aussagen von Menschen mit geistiger Behinderung spiegelte sich wider, dass diese ab und zu Neues lernten (vgl. S2).

> M: „Also oft was Neues, naja. Es kommt drauf an. Mal kriege ich neue Aufgabe, wenn ich die Aufgabe zu Ende gebracht habe. Dann kriege ich was Neues. Also ab und zu mal kriege ich schon was Neues“ (Interview: UG12, G-M18, T1, 5).

Jedoch gab es über alle Zielgruppen hinweg auch Personen, die berichteten, dass sie selten bzw. wenig Neues lernten (vgl. S3); insbesondere war dies bei den teilnehmenden Menschen mit Lernbehinderung der Fall.

> M: „Eigentlich wenig hat man mir angeboten quasi, muss ich selber sagen. Das meiste ist halt/ Man kommt halt auf Arbeit und wenn man da/ Man fängt an sich mit den Leuten zu unterhalten. Weil alleine auf Arbeit zu kommen und alleine was zu machen ist schon langweilig. Möglichkeiten gegeben eigentlich/ Vielleicht in den Pausen oder so. Großartig eigentlich nicht“ (Interview: UG7, L-M12, T1, 14).

Daneben war von Interesse, bei welchen **Angeboten** die Teilnehmenden etwas lernen können. Tabelle 28 gibt einen Überblick zur Kategorisierung der diesbezüglich gegebenen Antworten:

Tabelle 28: Lernangebote aus Sicht von Menschen mit Behinderung der UG

Kategorie „Lernangebote“ (UG_M_EBB2) – Menschen mit Behinderung der UG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_EBB2_S1	Elemente beruflicher Grundbildung	**L**	0	**G**	7	**P**	0
UG_M_EBB2_S2	berufsfeldspezifische Inhalte	**L**	3	**G**	13	**P**	10
UG_M_EBB2_S3	allgemeinbildende Inhalte	**L**	0	**G**	0	**P**	1
UG_M_EBB2_S4	andere Inhalte	**L**	2	**G**	3	**P**	2
UG_M_EBB2_S5	Angebote/Schulungen (ohne Bezeichnung)	**L**	0	**G**	2	**P**	0
UG_M_EBB2_S6	Lernen in der bzw. durch die Arbeit	**L**	0	**G**	0	**P**	1

Als Möglichkeiten zu lernen wurden schwerpunktmäßig Angebote zu berufsfeldspezifischen Inhalten benannt (vgl. S2), wobei diese überwiegend auf praktischer Ebene einzuordnen sind. Beschrieben wurden hier beispielsweise der Umgang mit unterschiedlichen Geräten und Maschinen (vgl. Interview: UG9, L-M4, T1, 4) oder das Erlernen verschiedener berufsfeldspezifischer Tätigkeiten, wie etwa das Schälen von Kartoffeln (vgl. Interview: UG12, G-M2, T1, 23) oder auch das Ausführen verschiedener Reinigungstätigkeiten (vgl. Interview: UG13, G-M9, T1, 6). Insbesondere Personen mit psychischer Behinderung berichteten teilweise auch von Lernangeboten mit komplexeren Inhalten.

> M: „Was habe ich Neues gelernt? Ja alles Mögliche. Gerade sägen und technische Zeichnung und überhaupt alles zu planen“ (Interview: UG10, P-M1, T1, 26).

Selten wurden Angebote beschrieben, die stärker kognitive Anforderungen aufweisen.

> M: „Ja, weil ich vorher noch nicht wusste, dass es verschiedene Pflanzenarten, Baumarten gibt. Das wusste ich vorher auch noch nicht“ (Interview: UG9, L-M4, T1, 12).

Innerhalb der Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung gaben einige Personen an, Elemente beruflicher Grundbildung erlernt zu haben (vgl. S1). Angeführt wurden hier beispielsweise Themen wie „Hygiene“ (vgl. Interview UG14, G-M11, T1, 35) und „Sicherheit“ (UG9, G-M10, T1, 14). Daneben schilderten befragte Personen aller Zielgruppen Lernangebote zu „anderen Inhalten“ (vgl. S4). Oftmals standen dabei Themen wie „Kommunikation“ (vgl. Interview: UG 14, G-M14, T1, 10 und UG 9, G-M10, T1, 26) oder auch „soziale Kompetenzen“ im Mittelpunkt.

> M: „Auf jeden Fall gelernt bis jetzt die Teamfähigkeit, da ich ja eher ein Mensch bin, der für sich alleine ist. Doch, dass man da im Team gut zusammenwächst. Da bin ich doch eher weiter mehr offen geworden zu den Leuten, unterhalte mich auch mit denen mehr und mache auch mit den Leuten mehr“ (Interview: UG7, L-M12, T1, 12)

Das Thema „Stressbewältigung“ wurde von einer Person mit psychischer Behinderung explizit benannt (vgl. Interview: UG3, P-M1, T1, 54). Auch führte eine Person aus ebendieser Personengruppe an, dass sie vor allem in der Arbeit bzw. durch die Arbeit lerne (vgl. S6).

> I: „Bei welchen Angeboten, die Sie hier haben, können Sie etwas lernen?“
>
> M: „(...) Eigentlich bei allen Arbeiten. Bei mir ist das Thema Konzentration eine Sache. Und da nehme ich so viel mit, wie ich nur mitnehmen kann. Versuche immer an meine Grenzen zu kommen und auch sie zu erweitern“ (Interview: UG6, P-M11, T1, 7–8).

Daneben deuteten Aussagen von Personen mit geistiger Behinderung darauf hin, dass grundsätzlich Schulungen bzw. Angebote stattfanden (vgl. S5), jedoch wurde nicht genauer auf deren Inhalte eingegangen.

> I: „Ok. Und bei welchen Angeboten, also wann lernst du etwas?“
>
> M: „(...) Schulungen“ (Interview: UG14, G-M11, T1, 32–33).

Auch wurden die teilnehmenden Menschen mit Behinderung nach deren **Lernwünschen** befragt. Tabelle 29 gibt einen Überblick der systematisierten Antworten.

Tabelle 29: Lernwünsche von Menschen mit Behinderung der UG

Kategorie „Lernwünsche" (UG_M_EBB3) – Menschen mit Behinderung der UG							
Subkategorie Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_EBB3_S1	Elemente beruflicher Grundbildung	**L**	0	**G**	1	**P**	0
UG_M_EBB3_S2	berufsfeldspezifische Inhalte	**L**	0	**G**	2	**P**	2
UG_M_EBB3_S3	allgemeinbildende Inhalte	**L**	0	**G**	0	**P**	4
UG_M_EBB3_S4	andere Inhalte	**L**	0	**G**	2	**P**	0
UG_M_EBB3_S5	berufliche Orientierung	**L**	0	**G**	5	**P**	0
UG_M_EBB3_S6	berufliche Perspektive	**L**	0	**G**	1	**P**	0
UG_M_EBB3_S7	eigenständiges Arbeiten	**L**	0	**G**	0	**P**	1
UG_M_EBB3_S8	„Ich möchte noch vieles lernen"	**L**	0	**G**	1	**P**	0
UG_M_EBB3_ S9	„Ich bin mir nicht sicher"	**L**	0	**G**	0	**P**	1
UG_M_EBB3_ S10	„Ich weiß es (noch) nicht"	**L**	0	**G**	4	**P**	0

Die Lernwünsche der Teilnehmenden sind im Allgemeinen sehr vielfältig und reichen von Angeboten unterschiedlicher Ausrichtung (vgl. S1, S2, S3, S4) über Angebote im Bereich der beruflichen Orientierung (vgl. S5) bis hin zum Wunsch, das eigenständige Arbeiten zu erlernen (vgl. S7).[19] Seitens der befragten Menschen mit geistiger Behinderung wurde der Aspekt der beruflichen Orientierung (vgl. S5) mehrfach erwähnt. Hierzu gaben diese überwiegend an, ein anderes Berufsfeld erproben zu wollen (vgl. etwa Interview: UG12, G-M2, T1, 31); aber auch das grundsätzliche Kennenlernen verschiedener Lernmöglichkeiten wurde implizit thematisiert.

> I: „Bei welchen Angeboten kannst du etwas lernen? Oder gibt es Gelegenheiten, bei denen du etwas Neues lernst?"
>
> M: „Da gibt es nicht so etwas, das ich lernen möchte."
>
> I: „Es gibt nichts, was du lernen möchtest."
>
> M: „Ich weiß ja nicht, was es hier so gibt." (Interview: UG8, G-M2, T1, 54–57).

Teils bestanden hier aber auch noch keine genauen Vorstellungen davon, was man noch lernen möchte (vgl. S10).

Bei den befragten Menschen mit psychischer Behinderung lag der Fokus des Öfteren auf einem Wunsch nach Lernangeboten zu allgemeinbildenden Inhalten (vgl. S3) im Bereich der Kulturtechniken. Hier ging es zum Teil darum, bereits Erlerntes aufzufrischen.

19 Für die teilnehmenden Menschen mit Lernbehinderung liegen diesbezüglich keine codierten Textsegmente vor, was daran liegt, dass die interviewenden Fachkräfte die Frage nach Lernwünschen nicht stellten (vgl. Kap. 6.1.5).

> M: „(...) Mathematik brauche ich unbedingt ein bisschen. Ich habe zwar einen Realschulabschluss, aber ich brauche unbedingt ein bisschen Mathe, (unv.) wieder ein bisschen auffrischen“ (Interview: UG10, P-M1, T1, 28).

Zudem wurden die Teilnehmenden danach gefragt, wie es für diese sei, etwas Neues zu lernen. Eine Übersicht über das **Lernempfinden** der befragten Personen gibt Tabelle 30.

Tabelle 30: Lernempfinden von Menschen mit Behinderung der UG

Kategorie „Lernempfinden“ (UG_M_EBB4) – Menschen mit Behinderung der UG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_EBB4_S1	Freude am Lernen	**L**	1	**G**	10	**P**	5
UG_M_EBB4_S2	Lernen als Erfolg	**L**	0	**G**	2	**P**	0
UG_M_EBB4_S3	Lernen als Herausforderung	**L**	0	**G**	0	**P**	1

Ein Großteil der befragten Personen gab an, gerne Neues zu lernen (vgl. S1). Als Grund wurde hier beispielsweise von einer Person mit einer Lernbehinderung beschrieben, dass es für sie wichtig sei, keine eintönigen Arbeiten zu machen – so wolle sie ihren „Kopf mal anstrengen“ (Interview: UG7, L-M11, T1, 8). Menschen mit geistiger Behinderung antworteten auf die Frage, wie es für sie sei, Neues zu lernen, häufig mit Begriffen wie „schön“ (vgl. Interview: UG12, G-M2, T1, 35), „gut“ (UG13, G- M9, T1, 48), „spannend“ (vgl. Interview: UG5, G-M9, T1, 35) oder „toll“ (vgl. Interview: UG14, G-M14, T1, 14). Ähnliches gilt für Menschen mit psychischer Behinderung. So betonte beispielsweise eine Person auf die Frage nach dem Lernempfinden: „Gut. Möchte ich unbedingt“ (Interview: UG6, P-M15, T1, 7–8). Zudem kam in einigen Antworten von Menschen mit geistiger Behinderung zum Ausdruck, dass diese das eigene Lernen als Erfolg erlebten (vgl. S2).

> M: „Und vorher war ich schüchtern und jetzt (unv.) und jetzt weiß ich das eigentlich alles. Jetzt kann ich fegen ordentlich und alles“ (Interview: UG12, G-M6, T1, 5).

Als Herausforderung (vgl. S3) beschrieb eine Person mit psychischer Behinderung das Lernen:

> M: „Anfangs [ist es] schwierig, aber man muss sich auch erst der Gegebenheit anpassen, bevor man wirklich eine feste Meinung dazu abgeben kann“ (Interview: UG6, P-M11, T1, 14).

Ergänzend wurde erfasst, wie den Menschen mit Behinderung aus ihrer eigenen Perspektive etwas beigebracht wurde. Diese eingesetzten **Vermittlungsmethoden** aus Perspektive der Teilnehmenden zeigt Tabelle 31.

Tabelle 31: Vermittlungsmethoden aus Sicht von Menschen mit Behinderung der UG

Kategorie „Vermittlungsmethoden" (UG_M_EBB5) – Menschen mit Behinderung der UG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_EBB5_S1	Ausprobieren bzw. eigenständiges Erlernen	**L**	0	**G**	0	**P**	3
UG_M_EBB5_S2	Vormachen bzw. Erklären und Nachmachen	**L**	3	**G**	9	**P**	5
UG_M_EBB5_S3	Vortragen bzw. Fragen und Antworten	**L**	0	**G**	1	**P**	0
UG_M_EBB5_S4	Realerfahrung	**L**	0	**G**	1	**P**	0
UG_M_EBB5_S5	„Mir fällt kein Beispiel ein"	**L**	0	**G**	2	**P**	0

Über alle Zielgruppen hinweg beschrieb ein Großteil der Personen, dass ihnen etwas durch Vormachen bzw. Erklären und Nachmachen vermittelt wurde (vgl. S2). Ausführlich schilderte dies eine Person mit psychischer Behinderung:

> M: „Hier wird mir die Arbeit sofern vermittelt, indem der Gruppenleiter meistens erst ein Beispiel anfertigt, indem ich danebenstehe und ihm über die Schulter schaue und ich dann das erste Mal selber anfertigen muss, während der Gruppenleiter mir dann über die Schulter schaut, ob ich alles richtigmache. Und dann sagt er mir, was ich noch besser machen kann, was ich vergessen habe, wo ich mein Augenmerk darauf richten soll" (Interview: UG6, P-M11, T1, 16).

Innerhalb dieser Zielgruppe gaben auch Personen an, sich Tätigkeiten überwiegend eigenständig anzueignen (vgl. S1), beispielsweise durch eigenes Erproben (vgl. Interview: UG6, P-M15, 10).

Zwischenfazit

Betrachtet man das Erleben Beruflicher Bildung der befragten Personen innerhalb der UG, so zeigt sich, dass diese überwiegend häufig bzw. viel Neues lernten, zum Teil auch gelegentlich. Eher wenig wurde von Teilnehmenden aller Zielgruppen das Gegenteil („Ich lerne selten bzw. wenig Neues") beschrieben – Menschen mit Lernbehinderung wählten als Einzige diese Rückmeldung. Die beschriebenen Lernangebote umfassten vorwiegend berufsfeldspezifische Inhalte, wobei der Fokus meist auf dem Erlernen praktischer Tätigkeiten lag. Einige Menschen mit geistiger Behinderung führten zudem Angebote im Bereich der beruflichen Grundbildung (zu Themen wie „Hygiene" oder „Sicherheit") an. Daneben wurden Angebote mit anderen Inhalten beschrieben, im Bereich „Soziale Kompetenzen", „Kommunikation" oder auch „Stressbewältigung". Außerdem gab eine Person mit psychischer Behinderung an, in bzw. durch die Arbeit zu lernen. Die Lernwünsche der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung lagen überwiegend im Bereich der beruflichen Orientierung; zum Teil äußerten diese auch Unklarheit, was ihre Wünsche anbelangt. Menschen mit psychischer Behinderung nannten dagegen vor allem Lernwünsche im Hinblick auf „Kulturtechniken". In den

Aussagen der Teilnehmenden zum eigenen Erleben im Hinblick auf Lernen spiegelte sich überwiegend Positives wider. Neben insbesondere der Freude am Lernen kam bei Teilnehmenden mit geistiger Behinderung auch ein Erleben von Erfolgen zum Ausdruck. Von einer Person mit psychischer Behinderung wurde das Lernen mit Herausforderung in Verbindung gebracht. Hinsichtlich der Vermittlungsmethoden zeigte sich aus Sicht der Menschen mit Behinderung, über die drei betrachteten Gruppen hinweg, dass die Fachkräfte ihnen neue Tätigkeiten überwiegend durch Vormachen bzw. Erklären und Nachmachen vermittelten. Daneben gaben einige Menschen mit psychischer Behinderung an, sie würden sich Neues durch – vorwiegend eigenständiges – Erproben aneignen.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Einen Überblick über relevante Themenfelder, welche von den teilnehmenden **Menschen mit Behinderung der VG (L: N = 3; G: N = 8; P: N = 5)** im Hinblick auf deren **Lernzuwachs** angesprochen wurden, gibt Tabelle 32.

Tabelle 32: Lernzuwachs aus Sicht von Menschen mit Behinderung der VG

Kategorie „Lernzuwachs" (VG_M_EBB1) – Menschen mit Behinderung der VG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_EBB1_S1	„Ich lerne oft bzw. viel Neues"	**L**	0	**G**	1	**P**	5
VG_M_EBB1_S2	„Ich lerne ab und zu bzw. etwas Neues"	**L**	1	**G**	2	**P**	0
VG_M_EBB1_S3	„Ich lerne selten bzw. wenig Neues"	**L**	2	**G**	1	**P**	0

Innerhalb der VG zeigt sich im Hinblick auf den Lernzuwachs, dass hier Unterschiede zwischen den Personengruppen bestehen. So zeichnet sich bei den befragten Personen mit psychischer Behinderung ab, dass diese aus ihrer Sicht oft bzw. viel Neues lernten (vgl. S1). Auch die Eigeninitiative spielte in einer Aussage eine Rolle:

> M: „Bei der Arbeit selbst lernt man ja auch immer viel Neues dazu. Und im BBB oben auch" (Interview: VG4, P-M7, T1, 6).
>
> M: „Ich bin/ Von meiner Initiative ich lerne viel noch Neues dazu" (Interview: VG4, P-M15, T1, 5).

Innerhalb der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung fielen die Antworten sehr unterschiedlich aus. Eine Person berichtete beispielsweise, dass sie „immer etwas Neues" (vgl. S1) dazulerne (vgl. Interview: VG2, G-M5, T1, 24). Doch auch die gelegentliche Möglichkeit, etwas Neues zu lernen (vgl. S2), spiegelte sich in Aussagen wider.

> M: „Ja, es geht eigentlich. Also, man lernt schon jeden Tag etwas Neues, aber auch nicht immer, weil die Arbeit, die man an einem Tag bekommt, muss auch fertig werden und dann kann man nicht immer so was Neues lernen, dazu“ (Interview: VG2, G-M3, T1, 24).

Menschen mit Lernbehinderung gaben tendenziell eher an, selten bzw. wenig Neues zu lernen (vgl. S3), wobei eine Person als Ursache hierfür persönliche Gründe beschrieb.

> I: „Haben Sie in der Theorie auch schon, außer Heben und Tragen, haben Sie ja vorhin gesagt, haben Sie was gelernt, wo Sie gesagt haben, das war mir wirklich neu. Das war auch interessant.“
>
> M: „Ne, dazu kam es nicht wirklich, weil ich mittlerweile/ In der letzten Zeit echt so oft krank war, was aber relativ auch mit am Wetter liegt und an privaten Dingen noch so. Da habe ich dann das Meiste immer wieder verpasst, was ich jetzt auch erstmal wieder nachholen darf.“
>
> I: „Das heißt es steht noch/ Lernen steht noch vor Ihnen, Neues lernen.“
>
> M: „Ja“ (Interview: VG4, L-M2, T1, 57–60).

Tabelle 33 fasst die Ergebnisse der Interviewauswertung hinsichtlich der vorhandenen **Lernangebote** aus Perspektive der Teilnehmenden zusammen:

Tabelle 33: Lernangebote aus Sicht von Menschen mit Behinderung der VG

Kategorie „Lernangebote“ (VG_M_EBB2) – Menschen mit Behinderung der VG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_EBB2_S1	Elemente beruflicher Grundbildung	**L**	1	**G**	4	**P**	2
VG_M_EBB2_S2	berufsfeldspezifische Inhalte	**L**	3	**G**	10	**P**	5
VG_M_EBB2_S3	allgemeinbildende Inhalte	**L**	2	**G**	2	**P**	0
VG_M_EBB2_S4	andere Inhalte	**L**	2	**G**	1	**P**	0
VG_M_EBB2_S5	Angebote/Schulungen (ohne genaue Bezeichnung)	**L**	0	**G**	1	**P**	1
VG_M_EBB2_S6	Lernen in der bzw. durch die Arbeit	**L**	0	**G**	0	**P**	1

Hinsichtlich der Lernangebote wurden, über alle Zielgruppen hinweg, berufsfeldspezifische Angebote deutlich am häufigsten angeführt (vgl. S2). Vorwiegend lag der Fokus dabei auf dem Erlernen praktischer Tätigkeiten, doch auch theoretische Angebote wurden geschildert.

> M: „Ja, oder so Fachunterricht, so ein bisschen, so praktisch und theoretisch.“
>
> I: „In welchem Bereich?“
>
> M: „Bei uns in der Hauswirtschaft machen wir wieder so Sachen, von daher lernt man immer etwas Neues“ (Interview: VG2, L-M10, T1, 24–26).

Lernangebote zu Elementen beruflicher Grundbildung (vgl. S1) wurden seltener, doch ebenso von Personen aller Zielgruppen beschrieben. Inhaltlich handelt es sich bei den Beschreibungen um Themen wie „Rechte und Pflichten“ (vgl. Interview: VG4, L-M2, T1, 6), „Arbeitssicherheit“ (vgl. etwa Interview: VG2, G-M5, T1, 34), „Hygiene“ (vgl. Interview: VG4, G-M6, T1, 8–9) oder „Umweltschutz“ (vgl. Interview: VG4, P-M4, T1, 8). Angebote zu allgemeinbildenden Inhalten (vgl. S3) wurden von Menschen mit Lernbehinderung und geistiger Behinderung angeführt – inhaltlich ging es dabei um die Kulturtechniken „Mathematik“ (vgl. etwa Interview: VG1, L-M3, T1, 16) und „Deutsch“ (vgl. Interview: VG4, G-M11, T1, 6–9). Als weitere Lernangebote zu „anderen Inhalten“ (vgl. S4) wurden die Themen „Soziale Bildung“ (vgl. Interview: VG2, L-M10, 22–23) und „Erste Hilfe“ (vgl. Interview: VG4, G-M6, 6) benannt. Daneben wurde von einer Person mit psychischer Behinderung das Lernen in der bzw. durch die Arbeit thematisiert (vgl. S6).

> M: „Dass es hier sehr ruhig angeht oder dass es nicht so ist, dass man jetzt auch Akkordarbeit machen muss. Dass es halt sehr entspannt und in Ruhe zugeht. Und wenn man was falsch macht, ist es nicht so schlimm, dann macht man es solange, bis man es gut kann, die Aufgaben.“ (Interview: VG3, P-M7, T1, 7).

Einen systematischen Überblick über die geäußerten **Lernwünsche** der Menschen mit Behinderung innerhalb der VG stellt Tabelle 34 dar.

Tabelle 34: Lernwünsche von Menschen mit Behinderung der VG

Kategorie „Lernwünsche“ (VG_M_EBB3) – Menschen mit Behinderung der VG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_EBB3_S1	berufsfeldspezifische Inhalte	**L**	0	**G**	5	**P**	4
VG_M_EBB3_S2	berufliche Orientierung	**L**	1	**G**	1	**P**	0
VG_M_EBB3_S3	berufliche Perspektive	**L**	1	**G**	2	**P**	1
VG_M_EBB3_S4	„Ich möchte noch vieles Lernen“	**L**	0	**G**	0	**P**	1
VG_M_EBB3_ S5	„Ich möchte nichts Bestimmtes lernen“	**L**	1	**G**	2	**P**	1
VG_M_EBB3_S6	„Es fällt mir gerade nicht ein“	**L**	0	**G**	0	**P**	1
VG_M_EBB3_S7	„Ich weiß es (noch) nicht“	**L**	0	**G**	0	**P**	2

Hinsichtlich der Wünsche zum Lernen lag der Fokus bei den Teilnehmenden mit geistiger und psychischer Behinderung auch hier auf berufsfeldspezifischen Inhalten (vgl. S1). Dabei wurde das Erlernen verschiedener berufspraktischer Tätigkeiten wie beispielsweise das Bügeln (vgl. Interview: VG4, G-M11, T1, 52–54) und der Umgang mit Geräten (vgl. Interview: VG4, P-M4, 20) oder mit Maschinen (vgl. Interview: VG4, G-M12, T1, 36–40) als Wunsch geäußert. Daneben wurde die berufliche Orientierung (vgl. S2) implizit erwähnt; so gaben Personen an, sie würden sich

gerne in einem anderen Berufsfeld erproben und dort etwas lernen (vgl. Interview: VG2, L-M10, T1, 28 und VG5, G-M8, T1, 6–7). Auch lag der Fokus zum Teil auf der Zukunftsperspektive (vgl. S3). Hervorgehoben wurden hier Lernwünsche hinsichtlich des zukünftigen Arbeitsplatzes (vgl. Interview: VG4, L-M2, T1, 36–38) sowie auch Möglichkeiten der Weiterbildung.

> M: „Ich möchte gerne mal/ Idee gekommen, dass ich eine Arbeit mache, was ich aus der Werkstatt (unv.) mache. Dafür bin ich bereit etwas anderes anstrengender zu machen. Ich dachte vielleicht nochmal Schule zu besuchen oder so, aber ich bin alt. Ob das klappt, weiß ich nicht. Nochmal Abitur machen oder so. Schulabschluss. Aber das ist alles in den Sternen. Ob ich das mache, weiß ich nicht."
>
> I: „Und wenn Sie nochmal woanders arbeiten würden auf dem freien Arbeitsmarkt, wo würden Sie, also in welchem Bereich würden Sie gerne arbeiten wollen?"
>
> M: „Auch Metall, wenn ich jetzt Metall lerne, auch in der Branche Metall" (Interview: VG4, P-M15, T1, 17–19).

Auch gaben Befragte an, es gebe nichts Bestimmtes, was sie noch lernen möchten, wie beispielsweise eine Person mit psychischer Behinderung.

> I: „Wie ist das in Ihrem Arbeitsbereich? In Ihrer Gruppe, gibt es da was, wo Sie sagen: Das möchte ich noch lernen?"
>
> M: „(...) Naja, nein eigentlich auch nicht. Das entsteht meistens auch so mehr spontan. Dass halt zum Beispiel/ Hatte ich gestern mal so eine Situation, wo ich dann auch mal wieder was Neues gelernt habe, wo es dann auch einfach so spontan entstanden ist."
>
> I: „Also wenn so eine Situation sich ergibt, wo es die Möglichkeit gibt, dass Sie was Neues lernen, dann sagen Sie und jetzt."
>
> M: „Dann bin ich dafür auch offen auf jeden Fall" (Interview: VG4, P-M7, T1, 17–20).

Das **Lernempfinden** der Teilnehmenden wurde in der VG ebenso erfasst, wie in Tabelle 35 zusammengestellt.

Tabelle 35: Lernempfinden von Menschen mit Behinderung der VG

Kategorie „Lernempfinden" (VG_M_EBB4) – Menschen mit Behinderung der VG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_EBB4_S1	Freude am Lernen	**L**	1	**G**	3	**P**	3
VG_M_EBB4_S2	Lernen als Erfolg	**L**	0	**G**	2	**P**	2
VG_M_EBB4_S3	Lernen als Herausforderung	**L**	1	**G**	1	**P**	0

Die Antworten in Bezug auf das Lernempfinden der Teilnehmenden fielen unterschiedlich aus; überwiegend äußerten sich die befragten Personen hier jedoch positiv (vgl. S1, S2). Demnach sahen einige Personen mit geistiger und psychischer Behinderung einen Erfolg für ihr Lernen (vgl. S2).

> I: „Und was ist so für ein Gefühl, wenn Sie wissen, jetzt habe ich was Neues gelernt."
>
> M: „Also da bin ich stolz auf mich, dass ich es so weit gebracht habe und dass ich die Erfahrung sammeln durfte. Also das finde ich gut" (Interview: VG4, P-M4, T1, 27–28).

Doch auch herausfordernde Aspekte (vgl. S3) kamen hinsichtlich des Lernens zum Ausdruck. So beschrieb eine Person mit Lernbehinderung, dass der Besuch einer Berufsschule und die damit verbundenen hohen Anforderungen an das Lernen eine große Herausforderung darstellten.

> M: „Genau. Das ist dann wiederum sehr neu und auch sehr anstrengend. Wenn ich ehrlich sein soll, komme ich nicht so ganz mit. Das ist schon wieder eine Hausnummer größer, die man da in der Berufsschule lernt" (Interview: VG1, L-M3, T1, 14).

Des Weiteren schilderte eine Person mit geistiger Behinderung, dass das Lernen für sie zu Beginn immer mit starker Nervosität verbunden sei, welche sich jedoch nach einer gewissen Zeit legen würde (vgl. Interview: VG4, G-M12, 55–64).

Nicht zuletzt wurde nach den **Vermittlungsmethoden** der Fachkräfte gefragt. Die Antworten der Teilnehmenden finden sich in Tabelle 36.

Tabelle 36: Vermittlungsmethoden aus Sicht von Menschen mit Behinderung der VG

Kategorie „Vermittlungsmethoden" (VG_M_EBB5) – Menschen mit Behinderung der VG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_EBB5_S1	Ausprobieren bzw. eigenständiges Erlernen	**L**	0	**G**	0	**P**	1
VG_M_EBB5_S2	Vormachen bzw. Erklären und Nachmachen	**L**	1	**G**	8	**P**	4
VG_M_EBB5_S3	Vortragen bzw. Fragen und Antworten	**L**	1	**G**	0	**P**	0
VG_M_EBB5_S4	Realerfahrung	**L**	1	**G**	0	**P**	0
VG_M_EBB5_S5	voneinander lernen	**L**	1	**G**	0	**P**	0
VG_M_EBB5_S6	„Mir wird es nicht (richtig) erklärt"	**L**	1	**G**	0	**P**	0

Hinsichtlich der Vermittlungsmethoden der Fachkräfte zeigte sich aus der Perspektive der Menschen mit Behinderung, dass diese sich deutlich zumeist auf Vormachen bzw. Erklären und Nachmachen fokussierten (vgl. S2).

> M: „Na die erklären mir halt was man reintut, wie das gekocht wird und manchmal sagt man es mir auch so, wie es gemacht wird."
>
> I: „Und dann machen Sie es alleine?"
>
> M: „Ja." (Interview: VG4, G-M6, T1, 43–45).

Daneben wurden weitere Formen der Vermittlung beschrieben, wenn auch selten. So erläuterte eine Person mit Lernbehinderung beispielsweise eine Form der Vermittlung, welche durch Vortragen bzw. Fragen und Antworten geprägt ist (vgl. S3).

> I: „Und wie ist es mit der Theorie? Wie lernen Sie das? Wie lernen Sie Theorie?“
>
> M: „Wie in der Schule.“
>
> I: „Und wie? Wie läuft das ab?“
>
> M: „Man sitzt, man hört zu.“
>
> I: „Also so ein bisschen schulmäßig. Lernst du gerne auch Theorie?“
>
> M: „Teilweise“ (Interview: VG4, L-M2, T1, 51–56).

Zwischenfazit

Innerhalb der Vergleichsgruppe gaben insbesondere Menschen mit psychischer Behinderung an, oft bzw. viel Neues zu lernen. Menschen mit Lernbehinderung lernten dagegen, nach eigener Aussage, tendenziell eher wenig Neues, wobei dies von einer Person durch deren hohe Fehlzeiten begründet wurde. Bei den Menschen mit geistiger Behinderung zeichnete sich bezüglich des Lernzuwachses ein gemischtes Bild ab. Hinsichtlich der Lernangebote nahmen solche mit berufsfeldspezifischen Inhalten den größten Raum ein. Überwiegend handelte es sich um praktisches Lernen (bzw. das Erlernen spezifischer Tätigkeiten). Auch wurden Elemente beruflicher Grundbildung wie beispielsweise „Arbeitssicherheit“ oder „Hygiene“ berücksichtigt. Angebote zu allgemeinbildenden Inhalten („Kulturtechniken“) erschienen ebenfalls. Daneben nannten die Befragten weitere Lerninhalte wie etwa „Soziale Bildung“. Zudem thematisierte eine Person mit psychischer Behinderung das Lernen in der bzw. durch die Arbeit. Auch die Lernwünsche der Teilnehmenden bezogen sich bei Menschen mit geistiger und psychischer Behinderung überwiegend auf berufsfeldspezifische Inhalte. Etwas häufiger als der Wunsch nach beruflicher Orientierung wurden die Zukunftsperspektive in Bezug auf den Arbeitsplatz oder weitere Möglichkeiten der Weiterbildung thematisiert. Des Weiteren gaben Personen an, es gebe nichts Bestimmtes, was sie noch lernen möchten.

Über alle Zielgruppen hinweg gab es Personen, die das Lernen als etwas Positives erlebten; einige Personen brachten zum Ausdruck, dass sie stolz auf sich seien, wenn sie etwas Neues lernten. Doch auch mit dem Lernen verbundene Herausforderungen kamen zur Sprache. Hinsichtlich der Vermittlungsmethoden wurde deutlich, dass die Fachkräfte den Teilnehmenden überwiegend durch Vormachen bzw. Erklären und Nachmachen etwas vermittelten. Andere Formen der Vermittlung wurden ebenso angesprochen, jedoch selten.

5.2.3 Einordnung in das Rahmenmodell

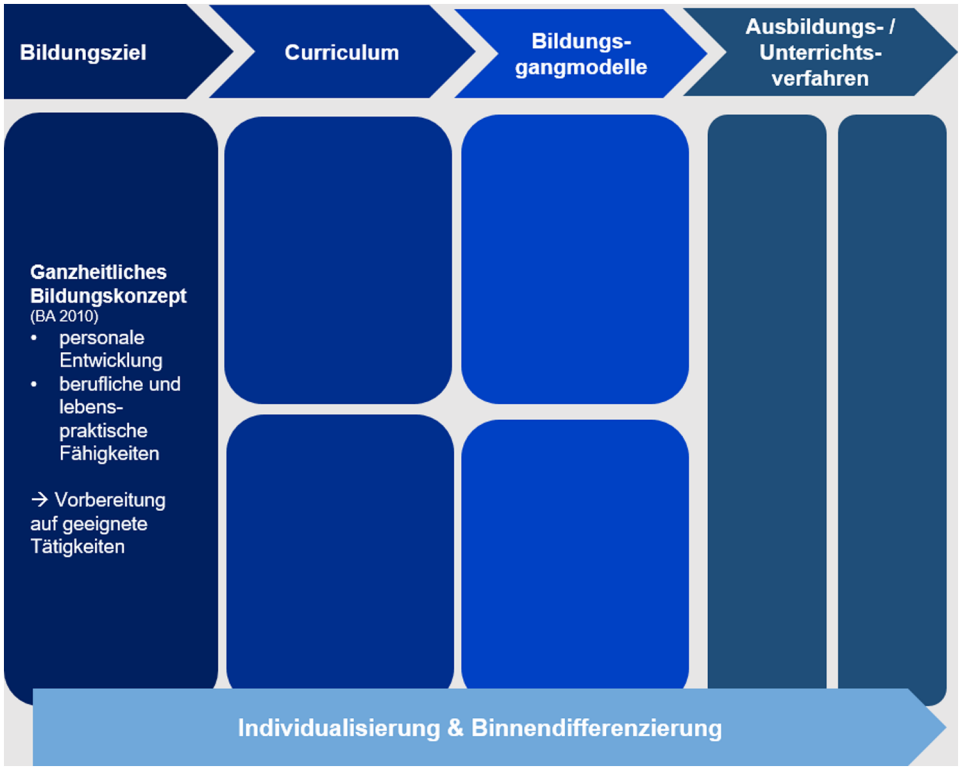


Abbildung 43: Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – hier: Individualisierung und Binnendifferenzierung

Fragen nach Individualisierung und Binnendifferenzierung stellen sich für alle beruflichen Bildungsgänge (vgl. etwa Bach & Schaub 2018; Kremer & Beutner 2015; Niethammer & Schweder 2018; Zoyke 2017). Diese Fragen werden vornehmlich auf Ebene der Mikrodidaktik, aber auch auf Ebene der Mesodidaktik diskutiert (vgl. Kapitel 4.5). Im Gegensatz dazu ist in dem hier betrachteten Bildungsgang „Bildungsbereich der WfbM“ bereits von Beginn an, also bereits auf makrodidaktischer Ebene, eine Individualisierung notwendig, gefolgt von einer Binnendifferenzierung auf meso- bzw. mikrodidaktischer Ebene. Dies wird schon in Form des zentralen Bildungsziels deutlich, wenn der Leistungsträger Bundesagentur für Arbeit den Hinweis auf „geeignete Tätigkeiten“ (BA 2010,3) gibt. Bereits mit diesem Terminus ist eine diagnostische Aufgabe verbunden, die darauf abzielt, individualisierte Bildungsziele mit den Teilnehmenden herauszuarbeiten und anschließend in entsprechend ausgestalteten Bildungsprozessen zu verfolgen. Darauf aufbauend muss vom Bildungsziel her eine Individualisierung auch über Curricula und entsprechende

Bildungsgangmodelle vorgenommen sowie auf Ebene der Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren umgesetzt werden.

5.3 Bildungsrahmenpläne und Berufliche Bildung

Orientiert an der Zielsetzung der Input-Evaluation besteht das Hauptanliegen des folgenden Kapitels darin, in einem ersten Schritt das zu untersuchende Programm (hBRP der UG) mit lokalen Programmen (lBRP der VG) zu vergleichen (vgl. Stufflebeam & Shinkfield 2007, 338).

5.3.1 Forschungsstand

Bildungsrahmenpläne in der „Regel"-Ausbildung

Das System der „Regel"-Ausbildung ist vornehmlich geprägt durch eine Dualität der praktischen Ausbildung im Betrieb in Verbindung mit dem Berufsschulunterricht (vgl. Dreißiger 2009, 64). Seitens der betrieblichen Ausbildung beinhaltet der Ausbildungsrahmenplan, der Teil der Ausbildungsordnung ist, im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung die umfangreichsten und bedeutungsvollsten Angaben. Die Rahmenpläne selbst sind dabei „lernzielorientiert" ausgestaltet und unterliegen einem hohen Anspruch an Systematisierung. In den Betrieben bildet der Ausbildungsrahmenplan die Grundlage für betriebsspezifische Ausbildungspläne, wobei hier hinsichtlich des inhaltlichen und zeitlichen Ablaufs ein gewisser Flexibilitätsspielraum gegeben ist (vgl. ebd., 66 ff.). Seitens der Berufsschule bilden die Rahmenlehrpläne, die den Schulgesetzen der Länder und somit dem Schulrecht unterliegen, die „curricularen Normen". Diese stellen wiederum den Bezugspunkt für schulische Unterrichtspläne (bzw. Bildungspläne) dar, welche von Lehrpersonen der jeweiligen Berufsschulen erarbeitet werden (vgl. ebd., 68 ff.).

Bildungsrahmenpläne im Kontext WfbM

Im Rahmen der WfbM stellt der anerkannte Ausbildungsberuf – seit Einführung des neuen Fachkonzeptes, das eine stärkere Ausrichtung der Beruflichen Bildung am allgemeinen Arbeitsmarkt anvisiert – die inhaltliche Leitlinie für berufliche Bildungsprozesse im Berufsbildungsbereich dar (vgl. Neugebauer & Bauer 2016, 196). In den unterschiedlichen Qualifizierungsbereichen der WfbM sind Rahmenpläne zu erstellen, die sich an den Ausbildungsregelungen orientieren und eine „Binnendifferenzierung der Beruflichen Qualifizierungsstufen" ermöglichen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, entsprechend ihrer kognitiven und körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten eine für sie passende Qualifizierung zu durchlaufen. Die vier Stufen lauten wie folgt (BA 2010, 11):

a) „Tätigkeitsorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an Fertigkeiten und Kenntnissen, die für die Ausübung verschiedener Tätigkeiten an einem Arbeitsplatz in einem oder mehreren Arbeitsbereichen gefordert werden)

b) Arbeitsplatzorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an Fertigkeiten und Kenntnissen, die an einem oder mehreren Arbeitsplätzen in einem Arbeitsbereich gefordert werden)
c) Berufsfeldorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an allen in einem Arbeitsbereich der WfbM zu erwerbenden Kenntnissen und Fertigkeiten)
d) Berufsbildorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an einem anerkannten Berufsbild)".

Die vier Stufen der Binnendifferenzierung sollen die Grundstruktur für eine Aufgliederung und Anpassung der jeweiligen Inhalte der Ausbildungsrahmenpläne liefern. Da die Operationalisierung der Binnendifferenzierung im Fachkonzept jedoch nicht weiter beschrieben wird, führte dies in der Vergangenheit innerhalb der Werkstättenlandschaft zu unterschiedlichen Umsetzungsstrategien (vgl. Neugebauer & Bauer 2016, 197).

Harmonisierung der Bildungsrahmenpläne

Diese Prozesse waren wiederum Auslöser dafür, dass die BAG WfbM in Zusammenarbeit mit den Landesarbeitsgemeinschaften der WfbM im Rahmen einer eigenen Projektgruppe „harmonisierte Bildungsrahmenpläne" entwickelte (vgl. Neugebauer & Bauer 2016, 200), welche im Zentrum der hier vorliegenden Untersuchung stehen. Ausgehend von Ausbildungsrahmenplänen anerkannter Ausbildungsberufe findet die Binnendifferenzierung mit einer konsequenten Übernahme von Inhalten und Begrifflichkeiten Anwendung – bei gleichzeitiger Individualisierung. Der individuelle Bildungsplan einer Person kann dabei Inhalte unterschiedlicher Stufen umfassen, wobei es keine endgültige Festlegung einer Stufe gibt. Ziel ist es, „inhaltliche, zeitliche und niveauorientierte Anpassungen" zu gewährleisten (vgl. BAG WfbM zit. n. Vollmer et al. 2019, 70). Aufgrund der auf die Dauer des Berufsbildungsbereiches begrenzten Anwendung ist eine vollständige Vermittlung aller Ausbildungsinhalte eines hBRP innerhalb von zwei Jahren nicht realisierbar (vgl. Neugebauer & Bauer 2016, 204).

Durch Orientierung an der „Regel"-Ausbildung stellen die hBRP einen direkten Bezug zum Gesamtsystem der Beruflichen Bildung und Qualifizierung her. Aufgrund der Binnendifferenzierung ermöglichen die hBRP eine an der beruflichen Handlungsfähigkeit orientierte, individualisierte und personenzentrierte Berufliche Bildung. Durch eine „sprachliche Harmonisierung" wird im Rahmen der hBRP eine Einheitlichkeit geschaffen, die Vergleichbarkeit zwischen Werkstätten ermöglicht und eine bessere Sichtbarkeit für potenzielle Arbeitgeber intendiert. HBRP enthalten berufsbezogene Inhalte der Bildungsmaßnahme und sind laut BAG WfbM somit Baustein einer „ganzheitlichen, personenzentrierten Förderung in Werkstätten" (BAG WfbM 2020). Mittels hBRP verfolgt die BAG WfbM insgesamt das Ziel, die „Bildungsleistungen der Werkstätten vergleichbar zu machen sowie eine formale

und rechtliche Anerkennung der Bildungsleistung der Werkstätten im Berufsbildungsgesetz (BBiG) zu erreichen“ (BAG WfbM 2020).

Zu Beginn des Forschungsprojektes standen 14 hBRP zur Verfügung; mittlerweile sind es 21 (Stand 12.06.2020), welche auf der Homepage der BAG WfbM den Mitgliedswerkstätten verfügbar sind (BAG WfbM 2020). In der vom BiBB im Jahre 2019 veröffentlichten „Orientierungshilfe Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ werden die hBRP ebenso aufgegriffen (vgl. Vollmer, Mettin & Frohnenberg 2019, 70).

Bildungsrahmenpläne und Wertschöpfungsbereiche

Von Relevanz sind im Hinblick auf den Einsatz von Bildungsrahmenplänen auch diejenigen Wertschöpfungsbereiche, in welchen vonseiten der einzelnen Werkstätten eine wirtschaftliche Leistung erzielt wird. Üblicherweise erfolgt die wirtschaftliche Betätigung der WfbM in den Bereichen Auftragsfertigung (z. B. industrielle Fertigungsaufträge), Dienstleistungen (z. B. Garten- und Landschaftspflege) und Eigenproduktion (z. B. Gartenmöbel) (vgl. Bieker 2005, 319; Hirsch 2009, 47).

5.3.2 Evaluationsergebnisse

5.3.2.1 Bildungsrahmenpläne – Wertschöpfungsbereiche und weitere Angebote

Einsatz von Bildungsrahmenplänen im Berufsbildungsbereich

Welche Bildungsrahmenpläne in den teilnehmenden Standorten zum Stichtag des 01. Juli 2017 zum Einsatz kamen, wurde durch die Wissenschaftliche Begleitung mittels eines digitalen Fragebogens erhoben (vgl. Kap. 8.2.1).

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Insgesamt wurden den Werkstätten zum angegebenen Zeitpunkt 14 hBRP zur Verfügung gestellt. Dargestellt sind diese in Tabelle 37, geordnet nach „Berufsfeldern“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2016). Diese ermöglichen eine Zuordnung aller anerkannten Ausbildungsberufe – sogenannte „Monoberufe“ sind dabei ausgenommen und werden gesondert erfasst.

Tabelle 37: Den Berufsfeldern der KMK zugeordnete hBRP

Berufsfelder	Harmonisierte Bildungsrahmenpläne
Agrarwirtschaft	Gärtner:in
Drucktechnik	Medientechnologe, Medientechnologin – Druck
Ernährung und Versorgung	Fachmann, Fachfrau für Systemgastronomie
	Hauswirtschafter:in
	Koch, Köchin
Fahrzeugtechnik	Zweiradmechatroniker:in
Farb- und Raumgestaltung	Bauten- und Objektbeschichter:in

(Fortsetzung Tabelle 37)

Berufsfelder	Harmonisierte Bildungsrahmenpläne
Holztechnik	Tischler:in
Metalltechnik	Metallbauer:in
Textiltechnik/Bekleidung	Textilreiniger:in
Wirtschaft und Verwaltung	Fachkraft Lagerlogistik
	Kaufmann, Kauffrau Einzelhandel
	Kaufmann, Kauffrau für Büromanagement
Monoberufe	Gebäudereiniger:in

Hinsichtlich der Nutzung der hBRP innerhalb der UG (N = 15) zeigt sich, dass im Durchschnitt sieben hBRP (sd = 2,478) eingesetzt werden, wobei mit Blick auf die Werkstätten vier die geringste und 13 die höchste Anzahl darstellt. Innerhalb der UG kamen diese alle zum Einsatz, einige jedoch häufiger und andere seltener. Zu entnehmen ist dies Abbildung 44. Die am häufigsten genutzten hBRP sind „Fachkraft Lagerlogistik", „Hauswirtschafter:in" sowie „Metallbauer:in" – je 14 der Werkstätten innerhalb der UG setzten diese ein. Es folgen die hBRP „Gärtner:in", „Kaufmann, Kauffrau für Büromanagement" und „Tischler:in", welche jeweils von zehn Werkstätten eingesetzt wurden. Selten genutzt wurden die hBRP „Bauten- und Objektbeschichter:in" (2) sowie „Zweiradmechatroniker:in" (1).

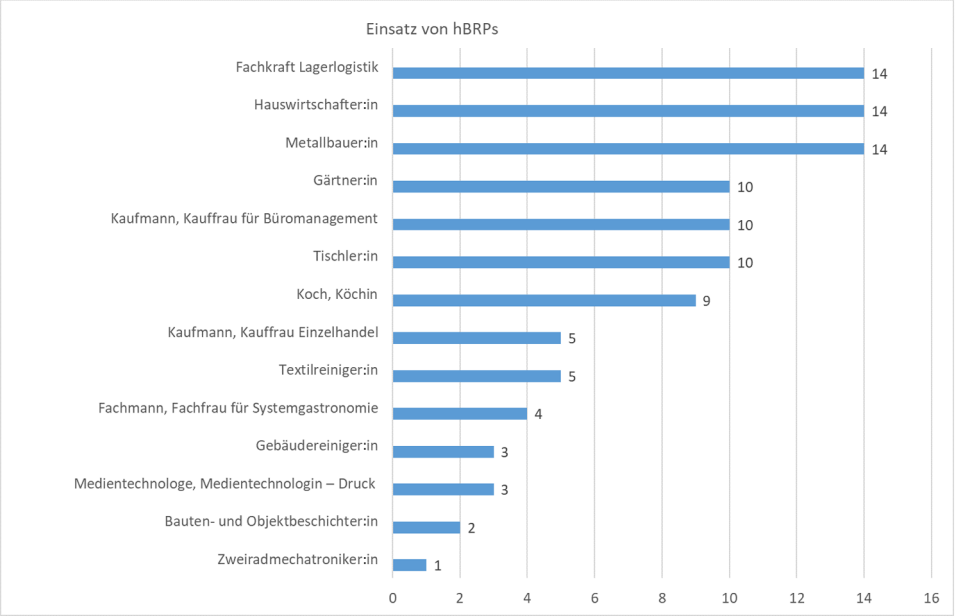


Abbildung 44: Häufigkeit des Einsatzes der zur Verfügung gestellten hBRP innerhalb der UG (N = 15)

Ergänzend finden in 14 der teilnehmenden Werkstätten der UG lokale BRP Anwendung; in einem Fall wurde hierzu keine Angabe gemacht. Von den 13 Werkstätten der UG, welche die eingesetzten lBRP konkret benannten, wurden durchschnittlich 2,54 (sd = 2,436) lBRP ergänzend zu den hBRP verwendet; das Minimum lag dabei bei einem, das Maximum bei neun zusätzlichen lBRP. Tabelle 38 zeigt lBRP der UG sowie deren Bezugspunkte zu hBRP. Hier wird unterschieden, ob ein bzw. kein entsprechender hBRP vorhanden ist oder ob Bezüge zu einem oder mehreren hBRP gegeben sind.

Tabelle 38: lBRP und deren Bezugspunkte zu hBRP innerhalb der UG

Berufsfelder	**Lokale Bildungsrahmenpläne**	**Bezugspunkte zu harmonisierten Bildungsrahmenplänen**		
		Kein entsprechender hBRP vorhanden	**Bezüge zu einem/ mehreren hBRP**	**Entsprechender hBRP vorhanden**
Drucktechnik	Buchbinder:in (N = 2)	–		
	Mediengestalter:in digital/print	Medientechnologe, Medientechnologin – Druck		
	Medientechnologe Siebdruck, Druck	Medientechnologe, Medientechnologin – Druck		
Elektrotechnik	Elektro	–		
Ernährung und Versorgung	Hauswirtschaft mit Praxisteil Textilreiniger:in *(Überschneidung → Berufsfeld „Textiltechnik/Bekleidung“)*	Hauswirtschafter:in und Textilreiniger:in		
	Restaurantfachfrau	Fachmann, Fachfrau für Systemgastronomie		
Kinder- und Sozialpflege	Alltags- und Kindergartenhelfer:in	–		
Metalltechnik	Fertigungsmechaniker	Metallbauer:in		
	Fachpraktiker Industriemechanik	Metallbauer:in		
	Helfer in der Industriemontage	Metallbauer:in		
	Industriemechaniker	Metallbauer:in		
	Konstruktionsmechaniker	Metallbauer:in		
	Montage	Metallbauer:in		
	Montage- und Verpackungshelfer *(Überschneidung → Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“)*	Metallbauer:in und Fachkraft Lagerlogistik		

(Fortsetzung Tabelle 38)

Berufsfelder	**Lokale Bildungsrahmenpläne**	**Bezugspunkte zu harmonisierten Bildungsrahmenplänen**		
		Kein entsprechender hBRP vorhanden	**Bezüge zu einem/ mehreren hBRP**	**Entsprechender hBRP vorhanden**
Metalltechnik	Montage und Verpackung *(Überschneidung → Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“)*	Metallbauer:in und Fachkraft Lagerlogistik		
	Werkzeugmechaniker	Metallbauer:in		
	Zerspanungsmechaniker	Metallbauer:in		
Textiltechnik/ Bekleidung	Maßschneider:in	–		
Wirtschaft und Verwaltung	Fachlagerist:in	Fachkraft Lagerlogistik		
	Kaufmann, Kauffrau für Büromanagement	Kaufmann, Kauffrau für Büromanagement		
	Veranstaltungskaufmann/-frau	–		
	Verpackungshelfer	Fachkraft Lagerlogistik		
Monoberufe	Bürsten- und Pinselmacher:in	–		
	Florist:in	–		
	Keramiker:in	–		
	Fahrzeugpfleger (N = 2)	–		
	Glasverarbeitung	–		
Sonstiges	Abziehspachtel	–		
	Dübel	–		
	Drehstromstecker	–		
	Kreativ	–		

Zwischenfazit

Von den zum Erhebungszeitpunkt vorhandenen 14 harmonisierten Bildungsrahmenplänen wurden seitens der Werkstätten in der Untersuchungsgruppe vornehmlich sieben zentral eingesetzt. Diese konzentrierten sich auf die Berufsfelder Agrarwirtschaft, Ernährung und Versorgung, Holz- und Metalltechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung. Durchschnittlich wurden je Werkstatt sieben harmonisierte Bildungsrahmenpläne eingesetzt. In nahezu allen befragten Werkstätten wurden ergänzend lokale Bildungsrahmenpläne angewandt. In der Analyse zeigte sich, dass bei mehr als der Hälfte Bezüge zu einem harmonisierten Bildungsrah-

menplan hergestellt werden können, in einem Fall sogar ein entsprechender harmonisierter Bildungsrahmenplan vorhanden ist. Ursächlich für den Einsatz von lokalen Rahmenplänen ist einerseits das Berufsfeld, das bisher über einen harmonisierten Rahmenplan noch nicht abgedeckt wurde, andererseits aber auch der eventuelle zeitliche Verzug. So wird vonseiten des Fachkonzepts des Leistungsträgers das Vorhalten entsprechender Rahmenpläne erwartet, doch die bundesweite Harmonisierung von Bildungsrahmenplänen bedarf eines längeren zeitlichen Vorlaufs.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Innerhalb der VG (N = 5) wurden durchschnittlich 6,4 BRP (sd = 2,966) eingesetzt, wobei zwei die geringste und zehn die höchste Anzahl darstellte. Da die Bezeichnungen der lBRP zwischen den Werkstätten stark variieren, diese jedoch inhaltlich oftmals eine vergleichbare Ausrichtung besitzen, wurden die lBRP wiederum den „Berufsfeldern“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2016) zugeordnet. Einen Überblick über die Berufsfelder und darunter zusammengefasste lBRP gibt Tabelle 39. Auch hier erfolgt eine Darstellung der Bezugspunkte zu hBRP.

Tabelle 39: lBRP und deren Bezugspunkte zu hBRP innerhalb der VG

Berufsfelder	**Lokale Bildungsrahmenpläne**	**Bezugspunkte zu harmonisierten Bildungsrahmenplänen**		
		kein entsprechender hBRP vorhanden	**bedingte Bezüge zu einem/mehreren hBRP(s)**	**entsprechender hBRP vorhanden**
Agrarwirtschaft	Fachpraktiker:in Agrarwirtschaft – Fachrichtung Garten- und Landschaftspflege	Gärtner:in		
	Garten- und Landschaftspflege	Gärtner:in		
	Gärtner:in	Gärtner:in		
	Tierpflege	–		
Elektrotechnik	Elektro	–		
Ernährung und Versorgung	Fachpraktiker:in Hauswirtschaft	Hauswirtschafter:in		
	Hauswirtschaft	Hauswirtschafter:in		
	Hauswirtschafter:in	Hauswirtschafter:in		
	Koch, Köchin	Koch, Köchin		
	Küche und Service	Koch, Köchin und Fachmann, Fachfrau für Systemgastronomie		

(Fortsetzung Tabelle 39)

Berufsfelder	**Lokale Bildungsrahmenpläne**	**Bezugspunkte zu harmonisierten Bildungsrahmenplänen**		
		kein entsprechender hBRP vorhanden	**bedingte Bezüge zu einem/mehreren hBRP(s)**	**entsprechender hBRP vorhanden**
Holztechnik	Holz	Tischler:in		
	Holzbearbeitung	Tischler:in		
	Fachpraktiker:in Holzbearbeitung	Tischler:in		
	Tischler:in	Tischler:in		
Kinder- und Sozialpflege	Altenpflege	–		
Metalltechnik	Metall	Metallbauer:in		
	Metallbearbeitung	Metallbauer:in		
	Metallbauer:in	Metallbauer:in		
	Fachpraktiker:in Metall – Fachrichtung Zurichten und Montieren	Metallbauer:in		
	Montage (2 x)	Metallbauer:in		
	Fachpraktiker:in Montagetechnik	Metallbauer:in		
Textiltechnik/ Bekleidung	Wäscherei	Textilreiniger:in		
Wirtschaft und Verwaltung	Bürotätigkeiten	Kaufmann, Kauffrau für Büromanagement		
	Fachpraktiker:in Verpackungstechnik	Fachkraft Lagerlogistik		
	Kaufmann, Kauffrau für Büromanagement	Kaufmann, Kauffrau für Büromanagement		
	Lager/Logistik	Fachkraft Lagerlogistik		
	Verpackung	Fachkraft Lagerlogistik		
	Verpackung/Lager/Logistik	Fachkraft Lagerlogistik		
Monoberufe	Keramik	–		
	Gebäudereiniger:in	Gebäudereiniger:in		
Sonstiges	Curriculum nueva Qualifizierung	–		

Zwischenfazit

Auch in den Werkstätten der Vergleichsgruppe ergibt sich mit knapp sieben eine ähnliche Zahl von Bildungsrahmenplänen, die je Werkstatt eingesetzt werden. Die mitgeteilten Rahmenpläne zeigen dabei in der Analyse in hohem Maße Bezüge zu vorhandenen harmonisierten Bildungsrahmenplänen auf; zum Teil sind diese auch als harmonisierte Variante vorhanden. Für bestimmte Berufsfelder wie beispielsweise Tierpflege, Altenpflege oder Keramik liegen jedoch keine harmoni-

sierten Bildungsrahmenpläne vor; aufgrund eines evtl. spezifischen regionalen Angebots ist hierbei auch die Frage nach der Notwendigkeit einer Harmonisierung zu stellen.

Wertschöpfungsbereiche

Für die Gesamtorganisationen wurde mittels eines durch die Wissenschaftliche Begleitung entwickelten digitalen Fragebogens (vgl. Kap. 8.2.1) erhoben, wodurch Wertschöpfung erfolgt und in welchen Bereichen wirtschaftliche Leistung erzielt wird. Generell kann Wertschöpfung durch „Eigenproduktion, Dienstleistung und/oder Auftragsarbeit“ erfolgen. Um die Wertschöpfungsbereiche systematisch zu erfassen, wurden auch hier die „Berufsfelder“ der KMK (2016) herangezogen und zur Auswahl vorgegeben. Ergänzt wurde die Liste der Berufsfelder durch den Bereich „Verpackungsarbeiten“, da dieser erfahrungsgemäß in nahezu allen Werkstätten vorzufinden ist, sowie die Möglichkeit, „Sonstiges“ anzugeben. Anhand der Beispiele, welche die WfbM anführten, wurde zum einen eine korrekte Zuordnung sicher- und ggf. richtiggestellt, und zum anderen wurden Monoberufe selektiv erfasst und gesondert gelistet. „Verpackungsarbeiten“ wurden im Nachgang dem Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ zugeordnet. „Montage“ wird unter dem Bereich „Metalltechnik“ geführt. Im Rahmen des Fragebogens gaben die Werkstätten zudem an, über welche weiteren Bildungs- und Arbeitsangebote sie verfügen. Wurden hier Beispiele genannt, die den vorgegebenen Berufsfeldern zuzuordnen sind, so wurden diese unter dem entsprechenden Wertschöpfungsbereich subsumiert.

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Hinsichtlich der Wertschöpfungsbereiche „Eigenproduktion, Dienstleistung und Auftragsarbeit“ gaben 86,7 % der teilnehmenden WfbM innerhalb der UG (N = 15) an, in allen drei Bereichen wirtschaftlich tätig zu sein. Dagegen beschränkten sich 13,33 % der WfbM auf die Bereiche „Dienstleistung und Auftragsarbeit“ und eine WfbM auf „Eigenproduktion und Auftragsarbeit“.

Durchschnittlich berücksichtigen die teilnehmenden Werkstätten 8,8 (sd = 2,274) Wertschöpfungsbereiche (bzw. Berufsfelder), Monoberufe inbegriffen; als geringste Anzahl erschien dabei fünf und als höchste 13. Eine Übersicht über die Häufigkeit der einzelnen Berufsfelder zeigt Abbildung 45. Alle teilnehmenden WfbM der UG decken innerhalb der Gesamtorganisation die Bereiche „Wirtschaft und Verwaltung“ sowie „Ernährung und Versorgung“ ab. Fast ebenso häufig sind die Berufsfelder „Agrarwirtschaft“ und „Metalltechnik“ vertreten (93,33 %). Auch die Bereiche „Holztechnik“ mit 86,67 % und „Textiltechnik/Bekleidung“ mit 73,33 % finden sich in einem Großteil der WfbM wieder. Rund die Hälfte der Werkstätten ist wirtschaftlich tätig in den Berufsfeldern „Drucktechnik“ und „Elektrotechnik“. In abnehmendem Maße vertreten sind die Bereiche „Farbe und Raumgestaltung“ (40 %), „Fahrzeugtechnik“ (33,33 %), „Kinder- und Sozialpflege“ (26,67 %), „Bautechnik“ (20 %) sowie „Gesundheit“ (13,33 %). Das Berufsfeld „Körperpflege“ findet sich in keiner teilnehmenden WfbM.

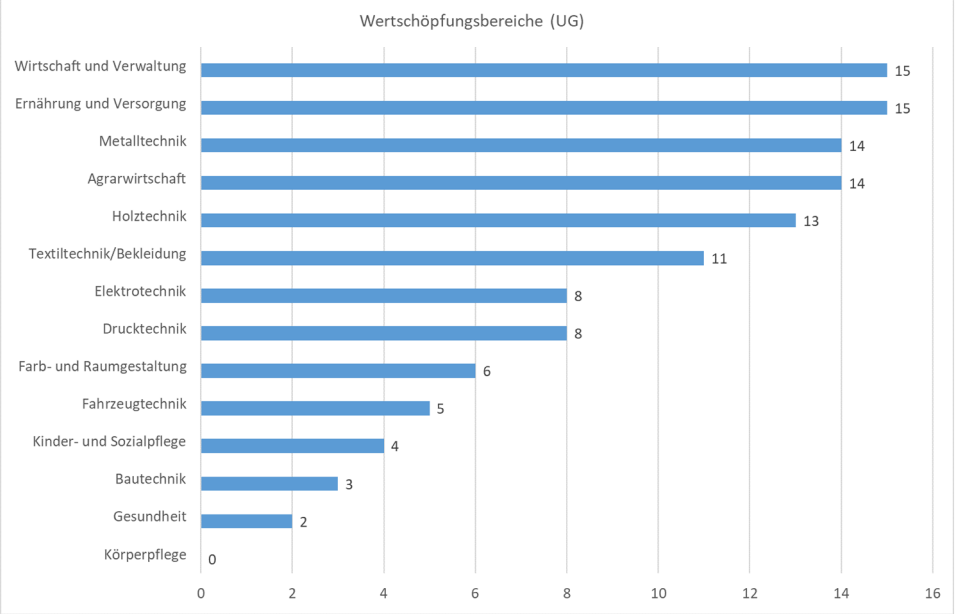


Abbildung 45: Wertschöpfungsbereiche (nach Berufsfeldern) und deren Häufigkeit innerhalb der UG

Überdies sind auch verschiedene Monoberufe vorzufinden, abgebildet in Tabelle 40. Am häufigsten vertreten ist dabei der Ausbildungsberuf „Keramiker:in". Insgesamt handelt es sich bei den vorgefundenen Berufen überwiegend um eher „traditionelle" Handwerksberufe.

Tabelle 40: Monoberufe und deren Häufigkeit innerhalb der UG

Monoberufe	Anzahl (N = 15)	Prozent
Keramiker:in	4	26,67 %
Bürsten- und Pinselmacher:in	2	13,33 %
Flechtwerkgestalter:in	2	13,33 %
Florist:in	2	13,33 %
Fachkraft im Fahrbetrieb	1	6,67 %
Gebäudereiniger:in	1	6,67 %
Glaser:in	1	6,67 %
Kerzenhersteller:in und Wachsbildner:in (BG)	1	6,67 %

Zwischenfazit

Durchschnittlich sind die Werkstätten der Untersuchungsgruppe in knapp neun Wertschöpfungsbereichen mit ihrem Arbeitsangebot vertreten. Für nahezu alle Werkstätten sind dabei die Berufsfelder Agrarwirtschaft, Ernährung und Versorgung, Holz- und Metalltechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung zentral. Diese sind deckungsgleich mit den Berufsfeldern, in denen zentral die meisten harmonisierten Bildungsrahmenpläne eingesetzt werden. Für weitere Wertschöpfungsbereiche bzw. insbesondere für werkstattspezifische Tätigkeitsnischen wurden bei Bedarf lokale Bildungsrahmenpläne entwickelt.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Innerhalb der VG (N = 5) gaben nur 20 % der Werkstätten an, in allen drei Bereichen „Eigenproduktion, Dienstleistung und Auftragsarbeit“ Wertschöpfung zu erzielen. Auf „Dienstleistung und Auftragsarbeit“ ausgerichtet sind 40 % der WfbM. Lediglich einen Bereich „Auftragsarbeit“ oder „Dienstleistung“ bilden jeweils 20 % der Werkstätten ab.

Durchschnittlich umfasst der Aktivitätsbereich der teilnehmenden Werkstätten der VG 6,4 (sd = 3,05) Wertschöpfungsbereiche (bzw. Berufsfelder), Monoberufe inbegriffen, wobei das Minimum bei einem Bereich und das Maximum bei acht Bereichen liegt. Wie sich die Häufigkeiten hinsichtlich der einzelnen Berufsfelder verteilen, ist in Abbildung 46 zu sehen.

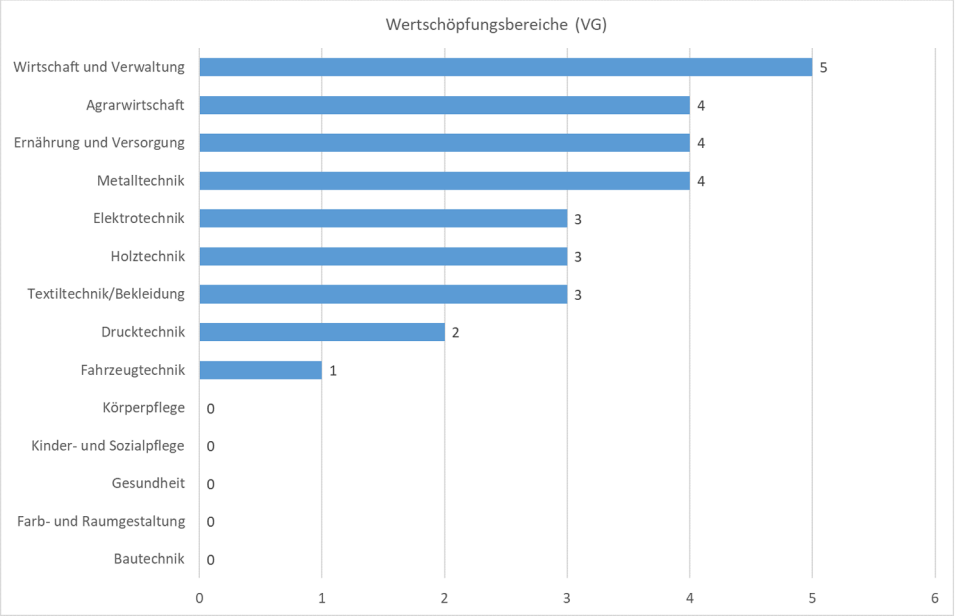


Abbildung 46: Wertschöpfungsbereiche (nach Berufsfeldern) und deren Häufigkeit innerhalb der VG

In der VG (vgl. Abb. 46) ist das Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ bei allen teilnehmenden Gesamtorganisationen vertreten. Die Bereiche „Agrarwirtschaft“ sowie „Ernährung und Versorgung“ sind in 80 % der Werkstätten zu finden. Jeweils 60 % der WfbM sind in den Bereichen „Elektrotechnik“, „Holztechnik“ und „Textiltechnik/Bekleidung“ tätig. Im Berufsfeld „Drucktechnik“ erzielen 40 % und im Berufsfeld „Fahrzeugtechnik“ 20 % der WfbM wirtschaftliche Leistung. Fünf der Berufsfelder finden sich in keiner teilnehmenden WfbM wieder. Zudem bilden 20 % der Werkstätten den Monoberuf „Keramiker:in“ ab.

Zwischenfazit

Die Werkstätten der Vergleichsgruppe sind mit etwa sechs Wertschöpfungsbereichen durchschnittlich etwas weniger breit aufgestellt als die Werkstätten in der Untersuchungsgruppe. Jedoch konzentriert sich auch hier das Angebot vor allem auf vier Berufsfelder: Agrarwirtschaft, Ernährung und Versorgung, Metalltechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung. In diesen Bereichen findet wiederum am häufigsten Berufliche Bildung auf Basis von Rahmenplänen statt, jedoch sind auch für die weiteren Wertschöpfungsbereiche Rahmenpläne vorhanden.

Weitere Bildungs- und Arbeitsangebote

Hinsichtlich der weiteren Bildungs- und Arbeitsangebote, erfasst durch einen seitens der Wissenschaftlichen Begleitung entwickelten Fragebogen (vgl. Kap. 8.2.1), zeigt sich sowohl in der UG als auch in der VG eine deutliche Öffnung der WfbM in Richtung allgemeiner Arbeitsmarkt. Angegeben wurden hier vor allem Außenarbeitsplätze und -gruppen sowie verschiedene „integrationsfördernde“ Angebote, z. B. in Form von „Jobcoaches“. Zudem zeigt sich die Außenorientierung der teilnehmenden Organisationen im Vorhandensein von Kantinen, Cafés oder Märkten. Auch verschiedene „Eigenmarken“ wurden unter dem Aspekt der „weiteren Bildungs- und Arbeitsangebote“ genannt.

5.3.2.2 Bildungsrahmenpläne und deren Umsetzung

Im Rahmen der Vor-Ort-Befragung mit der Leitungsebene, dem Werkstattrat (bzw. Sprecherinnen und Sprechern des Berufsbildungsbereiches) und den Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung wurden im Schwerpunkt insbesondere BRP und deren allgemeine Bedeutung sowie die „Harmonisierung“ im Speziellen ausführlich thematisiert. Eine Darstellung der Ergebnisse aus der Auswertung der Interviews heraus ist Anliegen dieses Kapitels. Ein weiterer spezifischer Aspekt, der hier beleuchtet wird, sind die Ergebnisse der Auswertung aus den Werkstattrat-Interviews bezüglich der Fragestellung, was die Lernziele für die Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich sein sollten. Vor dem Hintergrund einer inhaltlichen Gestaltung des Berufsbildungsbereiches ist dies von besonderem Interesse.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt auch hier mittels der entwickelten Subkategorien. Eine genauere Beschreibung zum forschungsmethodischen Vorgehen bezüglich der Interviews findet sich im Anhang unter Kapitel 8.1.4. Dort wird auch

das gesamte Kategoriensystem ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel 8.2.4). Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Kategorienfelder „Bedeutung der Bildungsrahmenpläne für die berufliche Bildung“ (BRP), „Harmonisierung der Bildungsrahmenpläne“ (HBRP) und die „Gestaltung des Berufsbildungsbereiches“ (GBBB).

Bedeutung der Bildungsrahmenpläne für die Berufliche Bildung

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Nachfolgende Darstellungen beziehen sich auf die Befragung der **Leitungsebene (N = 15) der UG**. Tabelle 41 gibt einen Überblick zu den unterschiedlichen **Entwicklungszielen** im Hinblick auf Berufliche Bildung.

Tabelle 41: Entwicklungsziele im Hinblick auf Berufliche Bildung aus Sicht der Leitungsebene der UG

Kategorie „Entwicklungsziele im Hinblick auf berufliche Bildung“ (UG_L_BRP1) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP1_S1	Anerkennung und Zertifizierung Beruflicher Bildung	13
UG_L_BRP1_S2	inklusiver Arbeitsmarkt	4
UG_L_BRP1_S3	BTHG/Teilhabe am Arbeitsleben	4
UG_L_BRP1_S4	Duales System/Berufsschule	3
UG_L_BRP1_S5	Personal/Personalentwicklung	3
UG_L_BRP1_S6	externe Ausrichtung des Berufsbildungsbereiches	2
UG_L_BRP1_S7	Weiterentwicklung bzw. Ausbau Beruflicher Bildung	2
UG_L_BRP1_S8	Öffentlichkeitsarbeit	2
UG_L_BRP1_S9	individualisierte Berufliche Bildung	2
UG_L_BRP1_S10	attraktives Angebot für Menschen mit Behinderung	2
UG_L_BRP1_S11	Weiterentwicklung im Bereich Digitalisierung	2
UG_L_BRP1_S12	Berufliche Bildung im Rahmen der Organisation WfbM	1
UG_L_BRP1_S13	lebenslanges Lernen für Menschen mit Behinderung	1

Aus der Verteilung der Antworthäufigkeiten heraus zeichnet sich deutlich ab, dass die Leitungskräfte der UG im Hinblick auf Berufliche Bildung sowohl für Menschen mit Behinderung als auch für die Werkstattleitung insbesondere das Entwicklungsziel einer Anerkennung und Zertifizierung anstreben (vgl. Subkategorie S1).

> L1: „Genau, Zertifizierungen oder dass/ ich sage mal ein ganz tolles Ziel wäre natürlich, wenn das allgemein für den Bereich der Werkstätten zu erreichen wäre, ne. Also das ist vielleicht so eine Traumvorstellung, dass insgesamt einmal anerkannt wird was Werkstätten leisten und die Menschen, die dort arbeiten auch leisten und können“ (Interview: UG9, L1, 24).

Des Weiteren wurde auch der Beitrag zu einem inklusiven Arbeitsmarkt (vgl. S2) mehrfach als Entwicklungsziel benannt, wobei zum Teil dabei zum Ausdruck kam, dass es noch ein weiter Weg dorthin sei (vgl. Interview: UG13, L1, 23; L2). In Verbindung mit dem Thema „Inklusion“ wurde von einer Leitungskraft auf das Bundesteilhabegesetz (BTHG) verwiesen (vgl. S4) und das Ziel einer Abschaffung der WfbM als „Sonderwelt“ geäußert.

> L2: „Also Frau B. kann da sicherlich dann fachlich stärker unterlegen insoweit, aber für mich ist ein ganz wesentliches Ziel, dass wir einfach diese Sonderlandschaft der Werkstatt Schritt für Schritt verlassen, dass wir zu einer ‚Harmonisierung‘ kommen. Also wir können nicht im SGB IX oder im BTHG von Inklusion und von ‚Normalität‘ in Anführungsstrichen reden und Sonderwelten abschotten davon. Und die Tendenz haben wir in Werkstätten“ (Interview: UG12, L1, 21).

Ein weiterer Bereich, welcher von einigen Führungskräften als Entwicklungsziel hervorgehoben wurde, ist die Orientierung am dualen System, wonach Menschen mit Behinderung beispielsweise auch der Besuch einer Berufsschule (vgl. S4) ermöglicht werden sollte (vgl. etwa Interview: UG10, L1, 47; L2). Daneben wurden unter anderem Entwicklungsziele im Bereich „Personal und Personalentwicklung“ beschrieben (vgl. S5).

Auf die Entwicklungsziele Bezug nehmend wurde die Leitungsebene nach der **Rolle der BRP** gefragt. Tabelle 42 stellt die Auswertung der Antworten dar.

Tabelle 42: Rolle der BRP hinsichtlich der Entwicklungsziele aus Sicht der Leitungsebene der UG

Kategorie „Rolle der BRP hinsichtlich der Entwicklungsziele“ (UG_L_BRP2) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP2_S1	weitere bzw. erfolgreiche Implementierung der hBRP	10
UG_L_BRP2_S2	Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt durch hBRP	8
UG_L_BRP2_S3	hBRP als Bestandteil der Bildungsplanung/-dokumentation	8
UG_L_BRP2_S4	Einsatz der hBRP auch im Arbeitsbereich	4
UG_L_BRP2_S5	hBRP als Mittel zur Umsetzung der Entwicklungsziele	2
UG_L_BRP2_S6	Vergleichbarkeit durch hBRP	2
UG_L_BRP2_S7	Einführung neuer hBRP für ein Arbeitsfeld	2

Im Hinblick auf die Antworthäufigkeiten zeigt sich, dass eine weitere bzw. erfolgreiche Implementierung der hBRP innerhalb der UG im Hinblick auf die Entwicklungsziele eine entscheidende Rolle einnimmt (vgl. S1). Beschrieben wurden beispielsweise geplante Vorgänge der Anpassung der hBRP (vgl. etwa Interview: UG 5, L1, 25; L2) oder der Ausbau des Bildungsangebotes durch eine Entwicklung weiterer Module auf Basis der hBRP (vgl. Interview: UG6, L1, 28; L2). Hinsichtlich der Implementierung sei auch das Thema Personalentwicklung bedeutsam.

> L2: „Entwicklung, ja, genau. (lacht) Manche sind da eher/ Ne, also in der Tat, also da gibt es Entwicklungsstände bei den Kollegen, also manche nehmen das sehr, sehr ernst und gucken sich das genau an und gucken, welche Dinge werden da gemacht, aber andere eben weniger. Das ist auch so ein Engpass, da müssen wir ran“ (Interview: UG13, L1; 80).

Daneben wurde jedoch auch geschildert, dass die erfolgreiche Implementierung bereits stattgefunden habe und weitgehend abgeschlossen sei (vgl. Interview: UG8, L1, 38; L1). Besondere Bedeutung wurde auch dem Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. S2) beigemessen, zu welchem hBRP – einer Leitungskraft zufolge – einen „Schlüssel“ darstellen könnten (vgl. Interview: UG14, L1, 8; L1). Als Bestandteil der Bildungsplanung und Dokumentation seien Bildungsrahmenpläne aus Sicht einiger Leitungskräfte ein wichtiges Instrument (vgl. S3). Auch das Ziel, deren Anwendung zukünftig auf den Arbeitsbereich der WfbM zu übertragen, wurde geäußert (vgl. S4).

Des Weiteren wurde die Leitungsebene zu den **Chancen für die Organisation** befragt, welche den BRP zugeschrieben würden. Das Ergebnis der Auswertung dieser Fragestellung findet sich in Tabelle 43.

Tabelle 43: Chancen für die Organisation aus Sicht der Leitungsebene der UG

Kategorie „Chancen für die Organisation“ (UG_L_BRP3) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP3_S1	Transparenz (Bezug allgemeiner Arbeitsmarkt)	7
UG_L_BRP3_S2	Erhöhen bzw. Sichern der Bildungsqualität	7
UG_L_BRP3_S3	Aufbau-/Ablauforganisation	5
UG_L_BRP3_S4	Außendarstellung/Attraktivität (Konkurrenz)	5
UG_L_BRP3_S5	Fachpersonal	5
UG_L_BRP3_S6	Zertifizierung von Bildungsleistungen	5
UG_L_BRP3_S7	Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit	4
UG_L_BRP3_S8	Stellenwert Beruflicher Bildung innerhalb der Organisation	3
UG_L_BRP3_S9	Einsatz der hBRP auch im Arbeitsbereich	3
UG_L_BRP3_S10	Grundlage für Entwicklung bzw. Reflexion	3
UG_L_BRP3_S11	Zusammenarbeit auf Landesebene	1
UG_L_BRP3_S12	Erschließung neuer Zielgruppen	1

Im Wesentlichen sehen die befragten Leitungskräfte Chancen insbesondere dahingehend, dass die hBRP für Transparenz sorgen, welche sich durch den Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt ergebe (vgl. S1).

> L1: „Und eben der Anschluss zum Arbeitsmarkt, was wir vorher auch schon gesagt haben. Da ernster genommen zu werden, verstanden zu werden, eine gemeinsame Grundlage zu haben. Und wiederum sich darauf auch zu beziehen. [...] Also sich da eben darum zu kümmern den Anschluss einfach an, in Anführungszeichen, die ‚Normalen Arbeitswelt' da einfach herzustellen. Dass der Bereich sich da nicht noch weiter von weg entwickelt. Das ist glaube ich auch gut für die Organisation" (Interview: UG3, L1, 121).

Des Weiteren würden diese dazu beitragen, die Bildungsqualität zu erhöhen bzw. zu sichern (vgl. S2). Eine Chance bestehe auch auf Ebene der Aufbau- und Ablauforganisation (vgl. S3), da die hBRP beispielsweise einen Rahmen zur Orientierung vorgäben (vgl. etwa Interview: UG1, L1, 61; L1), die Vernetzung der WfbM-Standorte beförderten (vgl. Interview: UG1, L1, 65; L1) und eine Grundlage für die Evaluation von Prozessen bilden könnten (vgl. Interview UG3, L1, 120, L2), welche durch die hBRP eine „Vereinfachung" erfuhren (vgl. Interview UG15, L1, 71; L1). In Bezug auf das „Fachpersonal" (S5) schrieben einige Leitungskräfte den hBRP eine dahingehende Bedeutung zu, dass diese den durchführenden Fachkräften unter anderem eine Strukturierungshilfe bei der Bildungsplanung und -dokumentation böten (vgl. Interview: UG5, L1, 64; L1) und auch Reflexionsprozesse anstoßen würden.

> L4: „Zum Zweiten sehe ich im Bereich Personal eine ganz gute Entwicklungsmöglichkeit, nicht nur das als Prozess zu durchdringen, auch im handwerklichen Sinne. Sondern auch über diesen Prozess Chancen für den Einzelnen begreifen zu lernen. Also wertschätzend zu denken: „Was könnte anderen guttun?" (Interview: UG15, L1, 104).

Weitere genannte Aspekte waren unter anderem der positive Einfluss auf die Außendarstellung der Werkstatt und eine dadurch gewonnene Attraktivität, durch die ein Vorteil gegenüber der Konkurrenz gewonnen werden könnte (vgl. S4) – sowie ein Beitrag zur Zertifizierung von Bildungsleistungen (vgl. S6), beispielsweise über den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen (Interview: UG11, L1, 46; L1).

Daneben wurde die Leitungsebene im Hinblick auf die BRP auch nach wahrgenommenen **Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Organisation** befragt. Die Ergebnisdarstellung findet sich in Tabelle 44.

Tabelle 44: Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Organisation aus Sicht der Leitungsebene der UG

Kategorie „Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Organisation" (UG_L_BRP4) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP4_S1	Implementierung	11
UG_L_BRP4_S2	„Ausbildungssprache" und Umfang	6
UG_L_BRP4_S3	(noch) kein passender hBRP vorhanden	5
UG_L_BRP4_S4	aufwendige Entwicklung bzw. Anpassung	4
UG_L_BRP4_S5	Notwendigkeit der Adaptation	4
UG_L_BRP4_S6	Umsetzung im inklusiven Setting (Betrieb, Berufsschule)	3
UG_L_BRP4_S7	Berufliche Bildung versus Produktionsdruck	2
UG_L_BRP4_S8	logistische Problemstellungen	2
UG_L_BRP4_S9	personenzentrierte Umsetzung	1
UG_L_BRP4_S10	Umsetzung in heterogenen Gruppen	1

Schwierigkeiten wurden insbesondere in Bezug auf die Implementierung der hBRP genannt, hinsichtlich unterschiedlicher Bereiche (vgl. S1). Herausfordernd seien beispielsweise die Einbindung der hBRP in ein bestehendes System (vgl. Interview: UG1, L1, 69; L1), die Implementierung in den Arbeitsbereichen der WfbM (bei einer Beteiligung am Bildungsprozess der Teilnehmenden des Berufsbildungsbereiches) (vgl. Interview: UG2, L1, 86; L2) und insbesondere das Einbinden und „Mitnehmen" des Fachpersonals.

> L1: „Hui. (lacht) Ja, man muss, wenn man die konsequent umsetzen und einsetzen will, muss sehr viel kämpfen, man muss sehr viel Bewusstsein schaffen, auch intern. Und (..) ja (..) muss einen langen Atem haben, aber (..) rückblickend würde ich sagen, ist was, wo sich auf jeden Fall rentiert. Ja" (Interview: UG14, L1, 38).

Als weitere Herausforderung wurde die Notwendigkeit einer Adaptation der hBRP (vgl. S5) und der damit verbundene Aufwand einer entsprechenden Entwicklung und Anpassung (vgl. S4) genannt. Problematisch sei auch, dass es für spezifische Berufsfelder (noch) keinen hBRP gebe, da die Entwicklung Zeit benötige (vgl. Interview: UG8, L1, 57; L1) und für andere Bereiche kein passender hBRP existiere (vgl. S3).

> L1: „Wir haben hier achtzig Prozent Teilnehmer, die erfahren berufliche Bildung im Bereich Montage und Verpackung. Und für diese Leute habe ich keinen (.) passenden (.) Bildungsrahmenplan. Was ist das denn?! Also ich meine, dann mache ich was, was so richtig gut ist, in vielerlei Hinsicht, und das trifft, wenn man es genau nimmt, nur für

> zwanzig Prozent unserer Teilnehmer zu. (.) Gut, ich höre dann die Argumente: ‚Es gibt ja keinen Ausbildungsberuf Montage- und Verpackungsfachkraft', gibt es eben nicht" (Interview: UG5, L1, 80).

Häufig genannt wurden daneben auch Herausforderungen in Bezug auf den Umfang und die „Ausbildungssprache" der hBRP sowie hinsichtlich der entsprechenden Adaptation an den Berufsbildungsbereich vor Ort (vgl. S2).

Des Weiteren wurde die Leitungsebene auch nach den **Chancen** der BRP **für Menschen mit Behinderung** befragt. Die diesbezüglich gewonnenen Subkategorien zeigt Tabelle 45.

Tabelle 45: Chancen für Menschen mit Behinderung aus Sicht der Leitungsebene der UG

Kategorie „Chancen für Menschen mit Behinderung" (UG_L_BRP5) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP5_S1	Selbstwert/Selbstwirksamkeit/Erfolgserleben	8
UG_L_BRP5_S2	Personenorientierung und Individualisierung	8
UG_L_BRP5_S3	Nachweis über Qualifikationen/Zertifizierung	7
UG_L_BRP5_S4	Orientierung an Ausbildungsrahmenplan/Standardisierung	7
UG_L_BRP5_S5	Transparenz (allgemeiner Arbeitsmarkt, Berufsschule, etc.)	6
UG_L_BRP5_S6	breitere Qualifizierung und Fachlichkeit	6
UG_L_BRP5_S7	Bezug bzw. Zugang zum Allgemeinen Arbeitsmarkt	3
UG_L_BRP5_S8	Bildungsqualität	2
UG_L_BRP5_S9	Strukturierung der Beruflichen Bildung	2
UG_L_BRP5_S10	Weiterlernen im Arbeitsbereich	2

Hier fallen, fasst man die Ergebnisse in der Tabelle zusammen, vier Felder besonders heraus: Als wesentliche Chance wurde insbesondere der positive Einfluss auf den Selbstwert der Menschen mit Behinderung beschrieben. Demnach würden die hBRP ein Selbstwirksamkeits- und Erfolgserleben der Teilnehmenden begünstigen (vgl. S1). Auch die dadurch ermöglichte „Personenorientierung und Individualisierung" (S2) komme ihnen zugute.

> L1: „Und es ist noch ein Mehrwert ist, indem man (.) im Gegensatz zu wie wir früher gearbeitet haben, da war der Teilnehmer eben komplett tätigkeitsorientiert, arbeitsplatzorientiert oder Ähnliches. Und jetzt kann ich es auf verschiedenen Ebenen haben. Ich kann den in einem Arbeitsschritt arbeitsplatzorientiert und im zweiten Arbeitsschritt berufsfeldorientiert qualifiziert haben. Also das ist ein Riesengewinn. (.) Dass man das nicht mehr so pauschalisiert sieht" (Interview: UG11, L1, 81).

Weitere Chancen seien die Orientierung am Ausbildungsrahmenplan (vgl. S4) und die dadurch gegebene Standardisierung sowie die Transparenz in Bezug auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. S5), welche dadurch entstehe, dass man „die gleiche Sprache wie Betriebe und Unternehmen spreche[.]“ (Interview UG14, L1, 36; L1). Auch die Zusammenarbeit mit der Berufsschule werde transparenter (vgl. Interview: UG2, L1, 82; L2). Nicht zuletzt wurde dem Begünstigen einer breiteren Qualifizierung und einer damit verbundenen Fachlichkeit (vgl. S6) sowie dem Beitrag zur Zertifizierung und zum Nachweis über Qualifikationen (vgl. S3) Bedeutung beigemessen.

Neben den Chancen der BRP wurden auch die **Herausforderungen und Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung** thematisiert. Eine Übersicht über die kategorisierten Antworten der Leitungsebene findet sich in Tabelle 46.

Tabelle 46: Herausforderungen und Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung aus Sicht der Leitungsebene der UG

Kategorie „Herausforderungen und Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung“ (UG_L_BRP6) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP6_S1	Ängste/Überforderung	6
UG_L_BRP6_S2	(eher) keine Herausforderungen	3
UG_L_BRP6_S3	Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung	2

Hinsichtlich der Schwierigkeiten für die teilnehmenden Menschen mit Behinderung wurden insgesamt vergleichsweise wenige Aspekte benannt. Insbesondere das Auslösen von Überforderung und Ängsten (vgl. S1) wurde diesbezüglich thematisiert.

> L1: „Ja. Es kann glaube ich schon viele Ängste wieder auslösen. Oder viele lehnen das eher ab, weil das halt so an die Schule erinnert. An Überforderungserleben“ (Interview: UG3, L1, 127).

Des Weiteren seien die Möglichkeiten des Einsatzes für Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung begrenzt (vgl. S3); hier sei eine „Übersetzungsleistung“ erforderlich (vgl. Interview: UG9, L1, 56; L1).

Neben der Leitungsebene wurde auch der **Werkstattrat (N = 15) der UG** zur Rolle der BRP befragt. Von Interesse war hier zunächst, inwiefern dieser über eine **Kenntnis der BRP** verfügte. Tabelle 47 gibt Einblick in die Ergebnisauswertung zu dieser Fragestellung.

Tabelle 47: Kenntnis der BRP aus Sicht des Werkstattrates der UG

Kategorie „Kenntnis der BRP“ (UG_W_BRP1) – Werkstattrat der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_W_BRP1_S1	keine bzw. geringe Kenntnis	13
UG_W_BRP1_S2	Kenntnis durch eigene Erfahrung	3
UG_W_BRP1_S3	Kenntnis aufgrund des Forschungsprojektes	2
UG_W_BRP1_S4	umfangreiche Kenntnis	1

Ein Aspekt steht hier im Vordergrund: Ein Großteil der Werkstatträte gab an, die BRP nicht zu kennen (vgl. S1). Da unter anderem auch Sprecher:innen des Berufsbildungsbereiches befragt wurden (wenn auch verhältnismäßig selten), kam es vor, dass eine Kenntnis der BRP durch eigene Erfahrung bestand (vgl. S2).

> I: „Im Berufsbildungsbereich werden Bildungsrahmenpläne eingesetzt. Haben Sie davon gehört?“
>
> S2: „Im Eingangsverfahren ging es darum, was ich machen möchte. Dann werden immer Ziele vereinbart und regelmäßig besprochen“ (Interview: UG2, W1, 22–23).

Tabelle 48 zeigt die Ergebnisdarstellung in Bezug auf die **Bedeutung der BRP** aus Sicht des Werkstattrates.

Tabelle 48: Bedeutung der BRP aus Sicht des Werkstattrates der UG

Kategorie „Bedeutung der BRP“ (UG_W_BRP1) – Werkstattrat der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_W_BRP2_S1	Instrument zur Leistungseinschätzung	3
UG_W_BRP2_S2	Anschluss allgemeiner Arbeitsmarkt (Zertifikate)	3
UG_W_BRP2_S3	breite Wissensvermittlung	3
UG_W_BRP2_S4	keine Aussage möglich (zu geringe Kenntnis)	2
UG_W_BRP2_S5	(positive) Veränderungen im Berufsbildungsbereich durch BRP	2
UG_W_BRP2_S6	Anknüpfen an vorhandene bzw. bereits erworbene Kenntnisse durch BRP	1
UG_W_BRP2_S7	Dokumentationsaufwand	1
UG_W_BRP2_S8	Standardisierung (Vergleichbarkeit zwischen Werkstätten)	1

Als bedeutsam wurden hier insbesondere der Anschluss an den Allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. S2) genannt sowie die breite Wissensvermittlung durch den Einsatz von BRP und schließlich die Unterstützung der Leistungseinschätzung (vgl. S1 und S3).

> W1: „Also was mir aufgefallen ist: Es wird versucht durch die berufliche Bildung auch das Allgemeinwissen zu ergänzen. Z. B. mit dieser Stressbewältigung/ dass also praktisch ein neuer Kurs in dieser Form hier vorher noch nicht gelaufen ist. Es wird immer wieder versucht den Horizont zu erweitern und zu verbessern. Das finden wir alles schon sehr schön“ (Interview: UG1, W1, 101).

Als einen Nachteil betonte ein Werkstattratsmitglied den enormen Dokumentationsaufwand (vgl. S7), der den Fachkräften sehr viel Zeit abverlange (vgl. Interview: UG5, W1: 115–117; W3).

Zwischenfazit

Aus den dargestellten Ergebnissen der Befragung der Leitungsebene der Untersuchungsgruppe zu deren Entwicklungszielen im Hinblick auf Berufliche Bildung und der damit verbundenen Rolle der BRP heraus wird deutlich, dass die Leitungskräfte den hBRP eine große Bedeutung beimessen. Sie sehen auf der einen Seite ein wesentliches Entwicklungsziel in der Anerkennung und Zertifizierung Beruflicher Bildung und beschreiben dieses Ziel auf der anderen Seite als begünstigt durch den Einsatz der hBRP. Dementsprechend schildern sie diesbezüglich sowohl Chancen für die Organisation als auch für die teilnehmenden Menschen mit Behinderung. Ein mit den BRP verbundenes Entwicklungsziel stellte, aus Perspektive der Leitungsebene, die Implementierung der hBRP dar, welches sie zugleich als Herausforderung hervorheben. Entwicklungsziele in Bezug auf Personal und Personalentwicklung spiegelten sich auch in den Chancen für die Organisation wider – demnach könnten die Fachkräfte von einem Einsatz der hBRP in deren Bildungsarbeit profitieren. Gleichzeitig sei es jedoch eine Herausforderung, die Fachkräfte in die Implementierung einzubinden und beim Umstellungsprozess entsprechend „abzuholen“ und „mitzunehmen“. Häufig angesprochen wurde auch der Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt und die diesbezügliche Transparenz, welche durch die Anwendung der hBRP entstehe, mit daraus resultierenden positiven Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen. Für Menschen mit Behinderung wurden insgesamt mehr Chancen als Herausforderungen und Schwierigkeiten genannt.

Was den Werkstattrat anbelangt, so sind hier insgesamt geringe Kenntnisse in Bezug auf die BRP festzustellen. Dennoch wurden hinsichtlich der Bedeutsamkeit der BRP überwiegend positive erlebte Aspekte angesprochen, wie etwa deren Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt oder die breite Wissensvermittlung. Als negative Folge des Einsatzes wurde der enorme Dokumentationsaufwand genannt.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Im Folgenden findet sich eine Ergebnisdarstellung in Bezug auf die **Leitungsebene (N = 5) der VG**, wobei die gleichen Fragestellungen wie bei der UG betrachtet werden. Tabelle 49 gibt einen Überblick über die unterschiedlichen **Entwicklungsziele** im Hinblick auf Berufliche Bildung.

Tabelle 49: Entwicklungsziele im Hinblick auf Berufliche Bildung aus Sicht der Leitungsebene der VG

Kategorie „Entwicklungsziele im Hinblick auf berufliche Bildung" (VG_L_BRP1) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_BRP1_S1	externe Ausrichtung des Berufsbildungsbereiches	5
VG_L_BRP1_S2	lebenslanges Lernen/Berufliche „Karriere" für Menschen mit Behinderung	3
VG_L_BRP1_S3	inklusiver Arbeitsmarkt	2
VG_L_BRP1_S4	attraktives Angebot für Menschen mit Behinderung	2
VG_L_BRP1_S5	personenzentrierte Berufliche Bildung	2
VG_L_BRP1_S6	Duales System/Berufsschule	2
VG_L_BRP1_S7	Umstrukturierung des Berufsbildungsbereiches	1
VG_L_BRP1_S8	Attraktivität (Konkurrenz)	1
VG_L_BRP1_S9	Weiterentwicklung im Bereich Digitalisierung	1

Die häufigsten Nennungen beziehen sich hier auf eine externe Ausrichtung des Berufsbildungsbereiches (vgl. S1), welche in mehreren Interviews thematisiert wurde.

> L2: „Wobei im/ also ist ja auch im Fachkonzept (..) hinterlegt diese (.) deutliche Forderung nach einer externen Ausrichtung. (..) Also die ist ja dann im Laufe der Diskussion, also Entstehung Fachkonzept auch so ein bisschen auf ein Realmaß zurechtgeschrumpft, (.) die Forderungen in den ersten Entwürfen waren ja noch ganz andere (.) und das ist eben so, dass wir halt hier einen Mitarbeiter haben, der sich ausschließlich damit beschäftigt Praktika (.) auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt (.) Plätze zu finden, vorzubereiten, zu begleiten, auszuwerten und/ also das ist natürlich nur für eine/ (..) natürlich weiß ich gar nicht, also im Moment ist es so für eine begrenzte Anzahl von BBB-Teilnehmern auch eine Perspektive und (..) trotzdem sind wir da als Gesamteinrichtung, glaube ich, gut erfolgreich. [...] Und relativ neu was für uns ist, wir haben das in eineinhalb Fällen, sage ich mal, bisher gemacht, ist dieser Aspekt ‚ambulanter Berufsbildungsbereich'" (Interview: VG2, L1, 22).

Auch die Orientierung am dualen System und das Ermöglichen eines Berufsschulbesuches (vgl. S6) wurden angesprochen – eine Leitungskraft gab diesbezüglich an, ihre Organisation habe bereits positive Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt (vgl. Interview: VG2, L1, 42; L1). Ein weiterer Schwerpunkt liege auf der Klientel, wel-

cher die Möglichkeit zum lebenslangen Lernen gegeben und eine „berufliche Karriere“ ermöglicht werden müsse (vgl. S2), was für den einzelnen Menschen bedeute, sich „beruflich zu entwickeln“ (vgl. Interview: VG4, L1, 40; L1). Mit dem Fokus auf die einzelne Person (vgl. S5) solle den Teilnehmenden ein attraktives (Bildungs- bzw. Tätigkeits-) Angebot (vgl. S4) offeriert werden (vgl. Interviews: VG1, L1, 21; L1 und VG4, L1, 40; L1).

Tabelle 50 bezieht sich auf die **Rolle der BRP** im Hinblick auf die Entwicklungsziele.

Tabelle 50: Rolle der BRP hinsichtlich der Entwicklungsziele aus Sicht der Leitungsebene der VG

Kategorie „Rolle der BRP hinsichtlich der Entwicklungsziele“ (VG_L_BRP2) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_BRP2_S1	lBRP als Rahmen Beruflicher Bildung	2
VG_L_BRP2_S2	Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt/Vergleichbarkeit durch lBRP	2
VG_L_BRP2_S3	lBRP als Werkzeug	1
VG_L_BRP2_S4	*hBRP* – Geplante Implementierung	7

Den Aussagen der Leitungskräfte zufolge bieten die lBRP einen Rahmen Beruflicher Bildung (vgl. S1), wodurch ein Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt gegeben sei (vgl. S3).

> L1: „Das ist ein ganz wichtiger Bereich, weil Bildung braucht einen Rahmen, braucht Regeln. Und Menschen mit Behinderung haben nicht ANNÄHERND so viele Möglichkeiten zertifizierte Abschlüsse zu erwerben. (..) Weil, wenn sie sagen ‚Ich habe jetzt, was weiß ich (.) einen Handhubwagenschein innerhalb einer Werkstatt gemacht‘, dann ist das zwar schön, dass sie Handhubwagen fahren können, (.) aber den braucht man auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gar nicht diesen Nachweis“ (Interview: VG1, L1, 65)

Daneben wurden die angewendeten lBRP auch als „Werkzeug“ bezeichnet (vgl. S3), welches im Hinblick auf die Entwicklungsziele „existenziell“ sei (Interview: VG4, L1, 44; L1).

Bei Betrachtung der hier vorliegenden Kategorie fällt auf, dass die unterste Subkategorie „*hBRP* – geplante Implementierung“ (S4) einen neu hinzukommenden Aspekt darstellt, welcher innerhalb der Kategorie die höchste Anzahl codierter Segmente beinhaltet. Zwei teilnehmende WfbM der VG gaben an, eine Implementierung der *hBRP* zu planen und schilderten hierzu den derzeitigen Entwicklungsstand.

> L1: „Der erste Schritt ist zu gucken ‚Was können wir von den regulären oder auch harmonisierten Bildungsrahmenplänen bei uns im Haus umsetzen? Welche Möglichkeiten gibt es da?‘ In den harmonisierten Bildungsrahmenplänen ist ja immer/ sind mit einem

> Beispiel hinterlegt was das jetzt sein könnte in der Abstufung. Das gucken wir jetzt vor Ort bei uns im Haus wie können wir das umsetzen? Und welche Inhalte können wir da umsetzen und passen das entsprechend an [...]" (Interview: VG2, L1, 50).

Im Folgenden werden diejenigen Subkategorien, welche sich auf die geplante Implementierung der *hBRP* beziehen, untenstehend gelistet.

Eine Übersicht über die **Chancen**, welche die Leitungskräfte in Bezug auf die BRP **für die Organisation** beschrieben, gibt Tabelle 51.

Tabelle 51: Chancen für die Organisation aus Sicht der Leitungsebene der VG

Kategorie „Chancen für die Organisation" (VG_L_BRP3) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_BRP3_S1	Verzahnung von Berufsbildungs- und Arbeitsbereich	2
VG_L_BRP3_S2	Gewinn qualifizierter Mitarbeitender	1
VG_L_BRP3_S3	Standardisierung und Vergleichbarkeit	1
VG_L_BRP3_S4	Herausforderung als Lernchance	1
VG_L_BRP3_S5	*hBRP* - Bezug allgemeiner Arbeitsmarkt/Beruflichkeit	2
VG_L_BRP3_S6	*hBRP* – Transparenz bezüglich der Qualifizierung	1
VG_L_BRP3_S7	*hBRP* – Außendarstellung	1

Als Chance wurde unter anderem genannt, dass die lBRP zu einer Verzahnung von Berufsbildungs- und Arbeitsbereich beitragen würden (vgl. S1), was sich beispielsweise in einem übergreifenden, „regen Austausch" unter den Fachkräften äußere (vgl. Interview: VG4, L1, 64; L1). Hinsichtlich der Teilnehmenden bedeute eine Qualifizierung auf Basis von lBRP einen Gewinn qualifizierter Mitarbeitender (vgl. S2). Sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden könne der Einsatz von lBRP als „Lernchance" begriffen werden (vgl. S4).

Eine besondere Chance der *hBRP* liege insbesondere in deren Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt und zur Beruflichkeit sowie der dadurch gegebenen Transparenz bezüglich der Qualifizierung (vgl. S5, S6). Dies sei auch für eine Außendarstellung der Organisation von Vorteil (vgl. S7).

Tabelle 52 fasst zusammen, welche **Herausforderungen und Schwierigkeiten** die Leitungskräfte in Bezug auf die BRP **für die Organisation** schilderten.

Tabelle 52: Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Organisation aus Sicht der Leitungsebene der VG

Kategorie „Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Organisation" (VG_L_BRP4) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_BRP4_S1	Zielgruppe	2
VG_L_BRP4_S2	personelle Ressourcen	1
VG_L_BRP4_S3	Logistik	1
VG_L_BRP4_S4	stetige Weiterentwicklung der lBRP	1
VG_L_BRP4_S5	*hBRP* – Personelle und materielle Ressourcen	3

Als ein Aspekt, welcher indirekt mit den lBRP in Zusammenhang steht, wurde die Herausforderung der veränderten Zielgruppe genannt (vgl. S1). Einer Führungskraft zufolge müsste beispielsweise für junge Menschen, welche ein „sozialakzentuiertes Verhalten" aufzeigten, zunächst ein Zugang zur Beruflichen Bildung geschaffen werden (vgl. Interview: VG4, L1, 68). Bei diesen Teilnehmenden gehe es in einem ersten Schritt darum, sie an Arbeit heranzuführen und ihren Erwerb sozialer Kompetenzen zu fördern.

> L1: „Ja und sie erstmal dazu bringen, dass sie sagen ‚Okay, jetzt ist Berufsleben dran.' (...) Das ist so eine Herausforderung. Da sind wir auch an dem Konzept noch dran wo wir/ also es gibt einige Teilnehmer, wo berufliche Bildung wirklich im ersten Jahr des Berufsbildungsbereiches noch gar nicht Thema ist. Das da ist wirklich dieses Heranführen überhaupt an Arbeit das Hauptthema für das erste Jahr. (..) Und im zweiten Jahr sind wir dann so weit wo wir sagen ‚Okay, jetzt können wir mit Beruflicher Bildung anfangen.' Aber erstmal das Ganze (.) Sozialkompetenztraining und (..) das ist dann erstmal nur der Fokus. Und das muss auch bewerkstelligt werden" (Interview: VG4, L1, 70)

Zudem brauche es personelle Ressourcen (vgl. S2), wodurch Kosten entstünden (vgl. Interview: VG4, L1, 68; L1), und es wurde das Logistikproblem (vgl. S3) genannt, Angebote zu strukturieren und zu koordinieren (Interview: VG4, L1, 68; L1). Darüber hinaus sei eine stetige Weiterentwicklung der lBRP notwendig (vgl. S4).

Bezüglich des Einsatzes der *hBRP* wurde der erhöhte Bedarf an personellen und materiellen Ressourcen als Herausforderung beschrieben (vgl. S5).

Die folgende Kategorie bezieht sich auf die **Chancen**, welche durch BRP **für Menschen mit Behinderung** entstehen. In Tabelle 53 sind die gewonnenen Subkategorien und entsprechenden Codierungen zusammengefasst.

Tabelle 53: Chancen für Menschen mit Behinderung aus Sicht der Leitungsebene der VG

Kategorie „Chancen für Menschen mit Behinderung" (VG_L_BRP5) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_BRP5_S1	Nachweis über Qualifikationen (Übergänge)	1
VG_L_BRP5_S2	Zertifizierung und Wertschätzung von Bildungsleistungen	1
VG_L_BRP5_S3	*hBRP* – Nachweis über Qualifikationen	1
VG_L_BRP5_S4	*hBRP* – Umfassende bzw. ganzheitliche Berufliche Bildung	1
VG_L_BRP5_S5	*hBRP* – Arbeitsplatz auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt	1

Für die teilnehmenden Menschen mit Behinderung wurden Chancen der lBRP zum einen darin gesehen, dass sie einen Nachweis über Qualifikationen liefern könnten, um Übergänge zu erleichtern (vgl. S1) – und zum anderen in einer Zertifizierung und Wertschätzung von Bildungsleistungen (vgl. S2).

Ähnlich beurteilen die Führungskräfte auch die Chancen in Bezug auf *hBRP*, welchen sie die Möglichkeit zum Nachweis über Qualifikationen zuschreiben (vgl. S3). Eine bedeutende Chance liege auch darin, dass die Teilnehmenden dadurch leichter einen Arbeitsplatz auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt erlangen könnten (vgl. S5). Laut einer Führungskraft würden die *hBRP* zudem zu einer umfassenden bzw. ganzheitlichen Beruflichen Bildung beitragen (vgl. S4).

> L1: „Und vielleicht auch einfach (.) weg von dem Thema (.) irgendwie nur was anlernen und nicht verstehen was ich da eigentlich mache, sondern auch das entsprechende Hintergrundwissen haben (...), auch die Persönlichkeit der einzelnen Teilnehmer darf man nicht vergessen. Also auch die Wertigkeit der Tätigkeit, die ich ausführe und wie ich dazu stehe, also was ich alles kann im Leben. Also das ist ja auch noch wichtig für den Menschen an sich, seine Arbeit und sein Tun vielleicht besser einordnen zu können (.) oder mit Wert zu hinterlegen" (Interview: VG2, L1, 84).

Tabelle 54 zeigt die Ergebnisse der Kategorie „**Herausforderungen und Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung**" – ebenso unter Bezug auf BRP.

Tabelle 54: Herausforderungen und Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung aus Sicht der Leitungsebene der VG

Kategorie „Herausforderungen und Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung" (VG_L_BRP6) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_BRP6_S1	Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung	1

Bezüglich der Schwierigkeiten, welche die Leitungsebene mit BRP in Verbindung brachte, wurde deren zu hohes Anforderungsniveau thematisiert, welches nicht den Bedarfen von Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung entspreche (vgl. S1).

> L1: „Ja also die Bildungsrahmenpläne sind natürlich an Referenzberufe, auch wenn die theoriereduziert sind, orientiert und das ist natürlich auch für die Zielgruppe die in den Werkstätten sind, da kann man nicht sagen, die sind für alle zugänglich, weil das ich natürlich auch eine Anforderung und wir haben in den Werkstätten Menschen mit psychischen Erkrankungen die vielleicht wenig oder kaum in der kognitive oder gar keine kognitive Einschränkung haben aber wir haben natürlich auch Menschen mit höheren bis zu ganz starken kognitiven Einschränkungen. Und da sind vielleicht da gibt es auch sicherlich welche die rausfallen bei den Bildungsrahmenplan. (.) Also wenn man nur nach Bildungsrahmenplan denke, sagt ok ich habe keine, aber trotzdem nach Bildungsrahmenplan schulen und unterrichten und das nochmal weiter runterbrechen für jemand mit einer höheren komplexeren Beeinträchtigung und der vielleicht auch kein Zertifikat sich erlernen kann und trotzdem kann der Inhalte auch erlernen. Weil der andere der nach diesem Bildungsrahmenplan ein Zertifikat erlangen kann, nämlich das gleiche macht. Und das weiter runtergebrochen wird. Da habe ich wieder eine Verzahnung“ (Interview: VG1, L1, 117).

Die Ergebnisse der Interviewauswertung aus der Befragung des **Werkstattrates (n = 5) der VG** hinsichtlich dessen **Kenntnis der BRP** zeigt Tabelle 55.

Tabelle 55: Kenntnis der BRP aus Sicht des Werkstattrates der VG

Kategorie „Kenntnis der BRP“ (VG_W_BRP1) – Werkstattrat der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_W_BRP1_S1	keine bzw. geringe Kenntnis	2
VG_W_BRP1_S2	Kenntnis durch Bezug zu Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich	1

Insgesamt liegen hier in Bezug auf die BRP kaum Kenntnisse vor (vgl. S1).

> W1: „Gehört schon aber. Ja gehört schon. Aber es sagt mir jetzt eigentlich wenig. Weil ich bin wie gesagt schon lange draußen. Und dann sagt mir das eigentlich wenig“ (Interview: VG2, W1, 79).

Lediglich einer Person waren die BRP durch einen Bezug zu Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich bekannt (vgl. S2).

Die **Bedeutung der BRP** aus Sicht des Werkstattrates zeigt Tabelle 56.

Tabelle 56: Bedeutung der BRP aus Sicht des Werkstattrates der VG

Kategorie „Bedeutung der BRP“ (VG_W_BRP1) – Werkstattrat der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_W_BRP2_S1	keine Aussage möglich (zu geringe Kenntnis)	2
VG_W_BRP2_S2	Möglichkeit zu lernen	1

Aufgrund der geringen Kenntnis konnten hier zur Bedeutung der BRP kaum Aussagen gemacht werden (vgl. S1). Von derjenigen Person, welche Kenntnis über BRP besaß, wurde der Vorteil beschrieben, dass diese das Lernen förderten (vgl. S2).

Zwischenfazit

Aus der vorangehenden Ergebnisdarstellung lässt sich zusammenfassend schlussfolgern, dass die angestrebten Entwicklungsziele der befragten Leitungsebene insbesondere in einer externen Ausrichtung des Berufsbildungsbereiches und einer klaren Orientierung an der Klientel lagen. Die eingesetzten lBRP seien vor allem dahingehend von Bedeutung, dass diese einen Rahmen Beruflicher Bildung bildeten und einen Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglichten. Es zeigt sich außerdem, dass WfbM der VG zum Zeitpunkt der Befragung bereits eine Implementierung der *hBRP* planten, wodurch sich die nachfolgenden Antworten sowohl auf lBRP als auch auf *hBRP* bezogen – hier wurde eine klare Differenzierung vorgenommen.

Als Chancen für die Organisation wurde in Bezug auf die lBRP beispielsweise die Verzahnung von Berufsbildungs- und Arbeitsbereich genannt. Chancen der *hBRP* lägen dagegen in erster Linie in deren Bezug zum allgemeinen Arbeitsmarkt und zur „Beruflichkeit“. Als Herausforderungen für die Organisation beschrieben die Führungskräfte – sowohl bezugnehmend auf lBRP als auch auf *hBRP* – den erhöhten Bedarf an personellen Ressourcen. Auch bezüglich der Chancen für Menschen mit Behinderung liegen Überschneidungen vor: So würden sowohl lBRP als auch *hBRP* einen Nachweis über Qualifikationen gewährleisten. Als Schwierigkeit für die Zielgruppe wurde die mangelnde Passung von BRP in Bezug auf Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung genannt.

Die Auswertung der Interviews des Werkstattrates förderte zutage, dass hier kaum Kenntnisse in Bezug auf BRP existierten, wodurch Aussagen zu deren Bedeutung meist nicht möglich waren. Eine Person nannte jedoch den Vorteil, dass diese das Lernen der Teilnehmenden förderten.

Harmonisierung der Bildungsrahmenpläne

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Nachfolgende Darstellungen beziehen sich auf die Befragung der **Leitungsebene (N = 15) der UG**. Zunächst steht die **Bedeutung** im Vordergrund, welche die Leitungskräfte der **„Harmonisierung“** (im Sinne von Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit) zuschrieben. Eine Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich dieser Fragestellung enthält Tabelle 57.

Tabelle 57: Bedeutung der „Harmonisierung“ aus Sicht der Leitungsebene der UG

Kategorie „Bedeutung der ‚Harmonisierung‘“ (UG_L_HBRP1) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_HBRP1_S1	Vergleichbarkeit zwischen WfbM bedeutsam	8
UG_L_HBRP1_S2	Vereinheitlichung der Binnendifferenzierung bedeutsam	5
UG_L_HBRP1_S3	Anschlussfähigkeit allgemeiner Arbeitsmarkt	5
UG_L_HBRP1_S4	Vergleichbarkeit zwischen den Werkstätten nicht gegeben bzw. nicht bedeutsam	4
UG_L_HBRP1_S5	Vereinheitlichung der Binnendifferenzierung nicht gegeben bzw. nicht bedeutsam	4
UG_L_HBRP1_S6	Chance auf Anerkennung Beruflicher Bildung in WfbM	2
UG_L_HBRP1_S7	einheitliche Qualifizierungsbasis durch hBRP	1

Als besonders bedeutsam wurden zum einen die „Vergleichbarkeit zwischen WfbM“ (S1) betont, wodurch sich neue Chancen ergäben – und zum anderen die „Vereinheitlichung der Binnendifferenzierung“ (S2).

> L1: „Wir können auch Menschen damit viel schneller eine Brücke bauen, die von A nach B wechseln, weil die gleichen Systeme gelten. Ich muss mich gar nicht umstellen, es ist das gleiche effektiv da. Ich kann es also – wenn er was mitbringt – lesen. Und umgekehrt genauso. Das sind für mich die wesentlichsten Punkte“ (Interview: UG15, L1, 152).

> L1: „Naja, also (.) was ganz interessant ist, ist ja, dass die Hauptthemen der Bildungsrahmenpläne ja von den Ausbildungsrahmenplänen des ersten Arbeitsmarktes stammen. Und harmonisiert wird es ja in diesen vier (.) Stufen, ne. Um halt dann unterschiedliche Leistungsniveaus unserer Mitarbeiter bedienen zu können. (.) Und das ist auf jeden Fall ganz wichtig für uns“ (Interview: UG7, L1, 136).

Dementgegen kam jedoch auch zum Ausdruck, dass eben diese Aspekte, einigen Führungskräften zufolge, (noch) nicht entsprechend realisiert würden bzw. auch (noch) nicht bedeutsam seien (vgl. S4, S5).

L1: „Ja, gut das hat jetzt für mich also diesen übergreifenden Aspekt, den man jetzt vielleicht als BAG-Ansatz hat, der ist jetzt für mich nicht relevant, dass würde ja bedeuten für den Menschen mit Behinderung, wenn er morgen wechselt oder sowas in ein anderes Bundesland zieht, kann er genauso dort andocken oder sowas. Ja, das haben wir jetzt bei uns noch nicht erlebt in dieser Form. Ob das jetzt wirklich da in, ob das jetzt so funktioniert oder ob so andocken kann, weil das gab es bei uns noch nicht, dass dann jemand bei uns wirklich weggezogen ist“ (Interview: UG1, L1, 101).

L2: „Also wenn Sie da in verschiedene Werkstätten gehen, ist die Stufe – wenn Sie irgendeinen Punkt rausnehmen aus einem speziellen Ausbildungsrahmenplan, Herstellung von irgendwas, dann ist in jeder Werkstatt die Tätigkeitsstufe eine andere. Also dieses Niveau ist ein anderes. Je nachdem, ob man bei uns ist oder im Geistigbehindertenbereich. Das zu vergleichen ist ganz arg schwierig. Weil das bricht jeder ganz anders runter, so wie er halt denkt wie es jetzt passt für die Klienten oder wie es die Werkstatt auch leisten kann. Die Vergleichbarkeit finde ich ganz arg schwierig“ (Interview: UG3, L1, 194).

Daneben wurde die Anschlussfähigkeit bezüglich des Allgemeinen Arbeitsmarktes hervorgehoben (vgl. S3), wobei der Begriff „harmonisiert“ vor diesem Hintergrund auch in die Kritik geriet.

L1: „Genau. Eher so rum. Weil sonst wäre standardisiert oder sowas – wenn man praktisch den Hauptvorteil, was wir vorher auch gesagt haben, die Anschlussfähigkeit bzgl. aber dem Arbeitmarkt, da wäre ‚standardisiert‘ oder ‚vereinheitlicht‘ irgendwie verständlicher. ‚Harmonisiert‘ ist Werkstattsprache und insofern Werkstattblick, da geht es darum, dass Werkstätten alle das gleiche anwenden. Aber das interessiert ja einen Arbeitgeber jetzt nicht, ob das alle Werkstätten machen“ (Interview: UG3, L1, 184).

Tabelle 58 gibt einen Überblick der geäußerten **Veränderungswünsche** im Hinblick auf **hBRP**.

Tabelle 58: Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP aus Sicht der Leitungsebene der UG

Kategorie „Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP “ (UG_L_HBRP2) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_HBRP2_S1	keine Veränderungswünsche (Handhabung, Umfang, etc.)	12
UG_L_HBRP2_S2	stetige Weiterentwicklung und Evaluierung (Plattform, Leitfaden, etc.)	7
UG_L_HBRP2_S3	praktische Handhabung/Bedienung	4
UG_L_HBRP2_S4	Anerkennung (Qualifizierungsbausteine etc.)	2
UG_L_HBRP2_S5	Begrifflichkeiten/Formulierung/Inhalt	2
UG_L_HBRP2_S6	weitere Verbreitung des Einsatzes	2
UG_L_HBRP2_S7	Umsetzbarkeit (Klientel)	2

Vorrangig kam hier zum Ausdruck, dass – aus Sicht einiger Führungskräfte – im Hinblick auf hBRP keine Veränderungswünsche bestanden (vgl. S1).

> L2: „(...) Naja, wenn Sie eine Fachkraft danach fragen, würde ich sagen, viel zu dick und so. Aber da muss man natürlich das System verstehen und (.) ich sag einmal, ihr müsst eigentlich gar nicht, die ganzen Seiten kommen nur dadurch zustande, weil eben die Binnendifferenzierung da ja stattgefunden hat. Von daher muss man das eben gelassen nehmen und sagen. Also, ist so“ (Interview: UG13, L1, 102).

Geäußerte Veränderungswünsche bezogen sich unter anderem darauf, dass eine stetige Weiterentwicklung und Evaluation des Instrumentes notwendig sei (vgl. S2). Als Gründe hierfür wurden beispielsweise die Weiterentwicklung von Berufsfeldern (vgl. Interview: UG1, L1, 105; L1), die Revision von Berufen (vgl. UG12, L1, 100; L1) sowie zukünftige Auswirkungen der Digitalisierung (vgl. Interview: UG12, L1, 96, L2) genannt. Um Fehler zu vermeiden, bedürfe es einer zentralen Plattform.

> L1: „Eine faire Aufsicht. Also da sind Fehler teilweise drin und man weiß nicht an wen man sich wenden soll, denn es ist nicht/“
>
> I: „Dass zentral der Fehler behoben wird?“
>
> L1: „Ja, genau. [...] Es fehlt einer Plattform und das wünsche ich mir. So eine Austauschmöglichkeit kurzem Wege“ (Interview: UG10, L1, 120–122).

Weitere Veränderungswünsche wurden in Bezug auf eine Verbesserung der technisch-pragmatischen „Handhabung“ beschrieben (vgl. S3), welche innerhalb der Werkstätten bereits zum Teil auf Basis der eigenen Bedarfe umgesetzt wurde.

> L1: „Wobei, wenn ich da was verändere, dann ist das lediglich auf der Ebene der Bedienbarkeit. Ich habe dann auch eine Schaltfläche eingefügt, dass ich von der Zeile eins direkt dahin springen kann wo unsere [...] Kompetenzen sind, dass ich da nicht immer mir den Finger wund scrolle bis unten hin und suchen muss. Das ist so/ inhaltlich (.) habe ich da nichts verändert, ne? Das wäre ja auch sicherlich nicht gut. (Interview: UG5, L1: 87–87)

Eine Leitungskraft äußerte diesbezüglich den Wunsch einer „weitere[n] Fortsetzung der Weiterentwicklung des Instrumentes hin zur Digitalisierung“, damit noch einfacher damit gearbeitet werden könne und beispielsweise die Ausgabe von Ergebnissen sowie die Vernetzung mit anderen Instrumenten möglich sei. Um diesbezüglich „Autonomie [der Werkstätten] zu wahren im Sinne der Entwicklung von Instrumenten“, wurde die Konzeption eines Leitfadens für gewisse „Mindeststandards in der Entwicklung dieser Instrumente“ als sinnvoll erachtet (Interview: UG15, L1, 175–177; L1). Der Wunsch eines Leitfadens wurde auch hinsichtlich der Bedienbarkeit und Handhabung geäußert – hier könne beispielsweise eine Beschreibung der „Filterfunktion“ erfolgen, welche als durchaus hilfreich eingestuft wurde (vgl. Interview: UG7, L1, 157; L1).

Auch die **Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (N = 15) der UG** wurden zu den hBRP befragt. Tabelle 59 zeigt die relevanten Aspekte, welche diese hinsichtlich der **Bedeutung der hBRP** schilderten.

Tabelle 59: Bedeutung der hBRP aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Bedeutung der hBRP" (UG_F_HBRP1) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_HBRP1_S1	Adaptation der hBRP	14
UG_F_HBRP1_S2	hBRP als „roter Faden"	9
UG_F_HBRP1_S3	große Bedeutsamkeit	3

Im Hinblick auf die Bedeutung der hBRP wurde häufig deren Adaptation angesprochen (vgl. S1). So erfolge beispielsweise eine Integration der hBRP in hausinterne BRP – durch eine Übernahme von „Bausteinen" (vgl. Interview: UG1, F1, 55; F1). Zum Teil wurde auch von einer Übersetzung in Module berichtet (vgl. Interview: UG6, F1, 51–52; F1) oder auch von einer formalen Anpassung.

> F1: „Genau, das ist in der Excel-Vorlage ist das bei uns jetzt so geändert worden, dass als Anhang diese acht Quartale. Diese zwei Jahre, die der Berufsbildungsbereich dann dauert nach dem Eingangsverfahren. Da man das dann dokumentieren, bewerten kann" (Interview: UG4, F1, 173).

Auch eine Adaptation hinsichtlich der Arbeitsaufträge innerhalb der Arbeitsbereiche der WfbM habe stattgefunden, wodurch ein zukünftiger Einsatz der hBRP in diesem Bereich begünstigt werden könne (vgl. Interview: UG2, F1, 63; F1). Inhaltliche Aspekte des hBRP, welche innerhalb der eigenen Organisation nicht umgesetzt werden könnten, würden hier auch entsprechend herausgenommen (vgl. Interview: UG9, F1, 86; F1) oder es werde eine Anpassung der Beispiele vorgenommen (vgl. Interview: UG9, F1, 118; F1). Die Notwendigkeit der Adaptation für die unterschiedlichen Werkstätten kam in einer Aussage einer Fachkraft besonders deutlich zum Ausdruck.

> F1: „Also es ist immer sehr spannend, wenn dieses Treffen war. Das habe ich jetzt drei viermal mitgemacht. Ja. Wie unterschiedlich die Werkstätten arbeiten und jeder kocht so ein bisschen sein eigenes Süppchen. Und das ist dann mal interessant, wenn man mal sieht wie andere arbeiten. Und dann wie ihr macht das und andersrum genauso, na. Und ja. Jeder kennt den Bildungsrahmenplan, aber jeder arbeitet damit anders. Sind aber auch zum Teil, dann kriegt man dann auch mit, sind auch Synergieeffekte. Also es gibt dann auch Werkstätten, die sehr, sehr ähnlich arbeiten mit den Bildungsrahmenplänen. Aber halt nicht/ Ich sage jetzt mal, wenn man sechs hat, arbeiten zwei drei ähnlich damit und die anderen halt nicht" (Interview: UG9, F1; 104).

Neben der Adaptation der von der BAG WfbM bereitgestellten hBRP wurde auch von einer Erstellung eigener BRP nach gleichem Prinzip berichtet, wobei Bildungsbegleiter und Fachkräfte der jeweiligen Abteilungen zusammenarbeiteten (vgl. Interview: UG3, F1, 85; F2).

Weitere Aussagen bezogen sich insbesondere auf eine Erleichterung der Arbeit durch die Orientierungsfunktion, welche den hBRP zukomme (vgl. S2).

Welche **Chancen** die befragten Fachkräfte in den **hBRP** sehen, zeigt Tabelle 60.

Tabelle 60: Chancen durch hBRP aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Chancen durch hBRP" (UG_F_HBRP2) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_HBRP2_S1	Instrument zur Planung (Lernziele) und Dokumentation	8
UG_F_HBRP2_S2	personenzentrierte Umsetzung (Binnendifferenzierung)	5
UG_F_HBRP2_S3	Orientierung am Ausbildungsrahmenplan	4
UG_F_HBRP2_S4	Wissensvermittlung	4
UG_F_HBRP2_S5	Möglichkeit einer Zertifizierung für Menschen mit Behinderung	4
UG_F_HBRP2_S6	(kein) werkstattübergreifendes Instrument	3
UG_F_HBRP2_S7	einheitliche Basis (interner Austausch)	2
UG_F_HBRP2_S8	Außendarstellung der WfbM	2
UG_F_HBRP2_S9	Förderung der Eigenständigkeit von Menschen mit Behinderung	1

Als Chancen wurden insbesondere Vorteile in Bezug auf die Planung und Dokumentation von Bildungsprozessen genannt, wobei spezifisch die Generierung von Lernzielen hervorgehoben wurde (vgl. S1). Des Weiteren könnten hBRP durch die in ihnen enthaltene Binnendifferenzierung eine personenzentrierte Umsetzung befördern (vgl. S2).

> F1: „Bedeutung erstens mal so, dass ich sage Menschen mit Behinderung sollen ja so nah wie möglich an der Gesellschaft geschult, unterrichtet werden. Heißt, dass wir schon sehr nahe sind. Ganz normaler schulischer Unterricht, sage ich mal Berufsschule, ja. Aber eben auch mit dieser ‚Harmonisierung' auch speziell auf die einzelnen Personen eingehen können. Das ist ein sehr großer Vorteil an den Bildungsrahmenplänen" (Interview: UG14, F1, 34).

Auch die Vermittlung von Wissen (vgl. S4) werde durch den Einsatz der hBRP verstärkt in den Fokus genommen (Interview: UG9, F1, 110; F1).

Tabelle 61 stellt dar, welche **Herausforderungen und Schwierigkeiten** sich hinsichtlich der **hBRP** in den Aussagen der Fachkräfte widerspiegeln.

Tabelle 61: Herausforderungen und Schwierigkeiten durch hBRP aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Herausforderungen und Schwierigkeiten durch hBRP" (UG_F_HBRP3) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_HBRP3_S1	klientelbezogene Herausforderungen	6
UG_F_HBRP3_S2	fachliche Anforderungen	4
UG_F_HBRP3_S3	Zeitaufwand	4
UG_F_HBRP3_S4	Umsetzung in integriertem Berufsbildungsbereich	3
UG_F_HBRP3_S5	Begrenzung auf die Zeit im Berufsbildungsbereich	3
UG_F_HBRP3_S6	Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung	3
UG_F_HBRP3_S7	Vermittlung der Inhalte	3

Herausforderungen und Schwierigkeiten wurden in Bezug auf hBRP vor allem im Hinblick auf die Klientel gesehen (vgl. S1). Zum einen sei eine Motivation der Teilnehmenden nicht immer gegeben (vgl. Interview: UG1, F1, 117; F1), und zum anderen würden vor allem Menschen mit psychischer Behinderung häufig starke Schwankungen zeigen, was ihre Leistung und auch Leistungsbereitschaft betreffe (vgl. Interview: UG3, D1, 94; F2). Im Hinblick auf Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung setzten die hBRP zu hoch an (vgl. z. B. Interview: UG12, F1, 95–98; F1). Auch hinsichtlich der Vermittlungsmethoden für diese Klientel wurden Herausforderungen skizziert.

> F1: „So zu gucken, weil der Unterricht mit Menschen mit Behinderung halt doch nochmal ein Stück anders ist. Wie mache ich etwas anschaulicher? Wie kann ich etwas runterbrechen? Weil manche Personen tun sich schwer mit dem Lesen. Manche Personen bringen viele Kulturtechniken, Grundkulturtechniken nicht mit. Sodass ich mir auch dauernd überlegen muss und auch individuell überlegen muss, wie kriege ich denn den Lernstoff vermittelt für diesen Personenkreis" (Interview: UG14, F1, 50).

Daneben thematisierten die Fachkräfte fachliche Anforderungen (vgl. S2), was unter anderem dann zum Tragen komme, wenn ein Bildungsbegleiter für mehrere Teilnehmende (mit unterschiedlichen hBRP) zuständig sei.

> F1: „Genau. Wenn ich jetzt nur einen Berufszweig hätte, dann wäre es in Ordnung. Aber da ich ja mehrere habe, ich habe vom Koch, ich habe hier vom Schreiner, ich habe vom Gärtner/"
>
> I: „Sie müssen quasi alle Bildungsrahmenpläne kennen?"
>
> F1: „Genau" (Interview: UG7, F1, 72–74).

Eine weitere Schwierigkeit liege im erhöhten Zeitaufwand (vgl. S3), vor allem für die aufwendige Dokumentation (vgl. Interview: UG8, F1, 69; F1).

Eine Übersicht über die von den Fachkräften genannten **Veränderungswünsche** im Hinblick auf **hBRP** gibt Tabelle 62.

Tabelle 62: Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP" (UG_F_HBRP4) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_HBRP4_S1	Umfang/Inhalt/Form	9
UG_F_HBRP4_S2	keine Veränderungswünsche	6
UG_F_HBRP4_S3	Notwendigkeit einer Ergänzung (z. B. Pflege, Kompetenzbereiche)	2
UG_F_HBRP4_S4	praktische Handhabung/Bedienung	1
UG_F_HBRP4_S5	Hinweise zur konkreten Umsetzung (Vermittlung)	1

Die Veränderungswünsche der Fachkräfte bezogen sich meist auf den Umfang, den Inhalt oder die Form der hBRP (vgl. S1). Beispielsweise äußerte eine Fachkraft den Wunsch nach einer Darstellungsform der hBRP, welche auch Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen entspreche, um diesen einen direkten Zugang zu ihrem eigenen hBRP zu gewähren und damit dem „Inklusionsgedanken" stärker gerecht zu werden (vgl. Interview: UG5, F1, 238; F1). Des Weiteren wurde kritisiert, dass teilweise zu wenige Beispiele gegeben würden (vgl. Interview: UG7, F1, 68; F1) oder diese unpassend seien (vgl. Interview: UG9, F1, 112; F1). Zudem seien die hBRP nicht dazu geeignet, Prozesse abzubilden (vgl. Interview: UG15, F1, 75; F1). Auch eine mangelnde Übersichtlichkeit und Steuerungsfunktion wurden kritisiert.

> F1: „Das ist eine gute Frage. (lachen) (...) Jetzt aktuell/ Also was natürlich schöner wäre, wenn es irgendwie übersichtlicher wäre. Weil es einfach sehr lang, sehr viel ist. Dass man es vielleicht besser steuern könnte. Bestimmte Bereiche. All das durchzugucken ist halt auch sehr viel" (Interview: UG11, F1, 56).

Hinsichtlich des Umfangs der hBRP äußerte eine Fachkraft starke Kritik.

> F1: „Naja. Ich habe da generell ein gestörtes Verhältnis zu. Gestörtes Verhältnis, ich sage es nochmal besonders. Weil (...) ich weiß gar nicht, mir fehlen da die Worte. Wenn ich da 82 Seiten Pamphlet zu meinem Berufsbild sehe. Dann muss ich ganz ehrlich sagen, brauche ich einen ‚Bufdi' dahinten, damit ich mir das erstmal in Ruhe durchlesen kann" (Interview: UG13, F1; 109).

Daneben gab es jedoch auch einige Fachkräfte, die der Meinung waren, dass keine Veränderungen notwendig seien (vgl. S2).

> F1: „Eigentlich gar keine, weil die sind jetzt SO sind die richtig gut. Wir hatten vorher welche, die waren nicht so toll und die sind jetzt richtig gut, weil wir auch richtig flexibel gestalten können" (Interview: UG10, F1; 72).

Zwischenfazit

Hinsichtlich der Bedeutung der „Harmonisierung“ zeichnete sich bei der Leitungsebene ein ambivalentes Bild ab – so gaben einige Führungskräfte an, dass Vergleichbarkeit und eine Vereinheitlichung bezüglich der Binnendifferenzierung von großer Bedeutung seien. Auf der anderen Seite stellten einige Leitungskräfte einen Mangel an Vergleichbarkeit und Vereinheitlichung fest. Häufig sahen befragte Personen der Leitungsebene keine Notwendigkeit zur Veränderung der hBRP. Daneben wurden jedoch auch dahingehend Veränderungswünsche geäußert, dass das Instrument stetig weiterentwickelt und evaluiert werden müsse, wozu beispielsweise ein Leitfaden zur Entwicklung der hBRP oder eine Plattform zur „Fehlerüberwachung“ beitragen könne.

Fachkräfte betonten bei der Frage nach der Bedeutung der hBRP für ihre Arbeit insbesondere die Notwendigkeit einer Adaptation. Daneben wurde aber zugleich auch die Orientierungsfunktion der hBRP als hilfreich hervorgehoben. Wünsche der Fachkräfte bezogen sich oftmals konkret auf Optimierungen des Umfangs, der Inhalte oder der Form der hBRP. Als Chancen nannten die Fachkräfte vor allem den Einsatz der hBRP als Planungs- und Dokumentationsinstrument und die Möglichkeit einer personenzentrierten Umsetzung. Letzteres führe jedoch auch zu Herausforderungen. Daneben wurden unter anderem fachliche Anforderungen und der zeitliche Aufwand als Schwierigkeit genannt.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Nachfolgende Darstellungen beziehen sich auf die Befragung der **Leitungsebene (N = 5) der VG**. Auch diese wurde zu den hBRP befragt, wobei zunächst zu eruieren war, welche **Gründe des (Nicht-)Einsatzes** vorlagen. Eine entsprechende Ergebnisdarstellung findet sich in Tabelle 63.

Tabelle 63: Gründe des (Nicht-)Einsatzes von hBRP aus Sicht der Leitungsebene der VG

Kategorie „Gründe des (Nicht-)Einsatzes“ (VG_L_HBRP1) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_HBRP1_S1	bereits erfolgreiche Implementierung von lBRP	2
VG_L_HBRP1_S2	fehlende hBRP für Tätigkeitsbereiche ohne „klassisches Berufsbild“	1
VG_L_HBRP1_S3	Kritik am Umfang der hBRP	1
VG_L_HBRP1_S4	*hBRP* – geplante Implementierung	4
VG_L_HBRP1_S5	*hBRP* – ergänzender Einsatz	3

Als Grund des Nicht-Einsatzes der hBRP nannten zwei Führungskräfte, dass bereits eine erfolgreiche Implementierung von lBRP stattgefunden habe (vgl. S1). Demnach wurde intern bereits eine Orientierung an „Helferberufen“ festgelegt: „[...] Und als dann die harmonisierten Bildungsrahmenpläne kamen und (..) alle Welt sagte, wir sollten das jetzt alles umstellen, haben wir uns dann dagegen entschieden“ (vgl. Interview: VG5, L1, 83; L1). Zudem wurde der Umfang der hBRP als problematisch beschrieben (vgl. S3).

> L2: „Ich kenne einen. Ich habe mich mal damit auseinandergesetzt, bei BAG, ich habe die gesehen (.) am Anfang, da gab es glaube ich zwei oder drei von diesen Rahmenplänen und ich habe gedacht ‚Da druckst du mal grade einen aus‘, habe auch nicht auf die Seitenzahl geguckt, dann kamen glaube ich 75 Blätter raus, ich weiß es nicht mehr so genau. Ob das jetzt noch so ist weiß ich nicht. Ich fand die sehr (.) papierlastig“ (Interview: VG5, L1, 67).

Des Weiteren kritisierte eine Führungskraft das Fehlen von hBRP für Tätigkeitsbereiche (vgl. S2), welche auf keinem „klassischen Berufsbild“ basierten – so solle es, nach Vorgabe der BAG-Arbeitsgruppe, keine sogenannten „Hybridpläne“ geben (vgl. Interview: VG3, L1, 53, L2).

Dementgegen wurde jedoch von der Leitungsebene zweier WfbM (VG2 und VG3) auch die geplante Implementierung thematisiert (vgl. S4), dabei auch die Notwendigkeit einer Adaptation: „Also wir setzen sie nicht (.) NICHT ein, sondern wir gucken einfach wie passen die zu uns und wie können wir sie bei uns passend machen“ (vgl. Interview: VG2, L1, 101–102). Daneben wurde von einem ergänzenden Einsatz (vgl. S5) berichtet – so gab eine Leitungskraft an, den entsprechenden *hBRP* zusätzlich zum lBRP zu verwenden (vgl. Interview: VG1, L1, 159; L1).

Tabelle 64 dokumentiert die **Veränderungswünsche** im Hinblick auf **hBRP**, nach welchen die Leitungsebene befragt wurde.

Tabelle 64: Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP aus Sicht der Leitungsebene der VG

Kategorie „Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP“ (VG_L_HBRP2) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_HBRP2_S1	Umfang der hBRP	3
VG_L_HBRP2_S2	Einbindung von Schlüsselqualifikationen in hBRP	1

Veränderungswünsche wurden insbesondere im Hinblick auf den Umfang der hBRP geäußert (vgl. S1), der zu erheblich sei und die Anwendung dadurch „impraktikabel“ mache (vgl. Interview: VG3, L1, 168–177; L1, L2, L3). Zudem müsse die Einbindung von Schlüsselqualifikationen in den hBRP diskutiert werden (vgl. S2).

> L3: „Also wir haben in der BAG-Runde über/ im Bildungsrahmenplan über Schlüsselqualifikationen gesprochen, weil ein Großteil der Förderung hier eben auch um Persön-

> lichkeitsentwicklung geht und weniger um fachliche Dinge. (.) Dass man das so zusammenbringt und wir hatten auch in der Runde über sowas wie in Anführungsstrichen ‚leeren Bildungsrahmenplan' gesprochen, wobei für diese (.) ‚Hybridberufe', das Wort soll man ja/ also, ne, ist klar, aber für eben diese kombinierten Berufe. Wobei ich denke, dass dieser ‚Leere' den brauchen wir eigentlich nicht, weil wir aus verschiedenen (.) Bildungsrahmenplänen das gut zusammenstricken können, aber über dieses Thema Schlüsselqualifikationen da müsste man sicher nochmal intensiver diskutieren" (Interview: VG3, L1, 167).

Auch die **Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (N = 5) der VG** wurden zu den hBRP befragt. In einem ersten Schritt wurde deren **Kenntnis der hBRP** erkundet. Eine Ergebnisdarstellung zu dieser Frage enthält Tabelle 65.

Tabelle 65: Kenntnis der hBRP aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Kenntnis der hBRP" (VG_F_HBRP1) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_HBRP1_S1	ja (bloße Kenntnis bis tiefergehende Auseinandersetzung)	4

Es zeigte sich, dass die hBRP den Fachkräften bekannt waren, wobei sich die Kenntnis hinsichtlich der Tiefe unterschied (vgl. S1).

> F1: „Ja, aber darüber weiß ich noch nicht so viel (lachen)" (Interview: VG2, F1, 62).

> F1: „Ja, die kenne ich. Insbesondere im Rahmen der ReZA habe ich die auch kennengelernt. Wir haben zwar vorwiegend mit dem Rahmenplan Fachpraktiker für Bürokommunikation gearbeitet. Haben aber auch gemerkt, dass wir bei manchen Teilnehmern wirklich den harmonisierten Bildungsrahmenplan mit den verschiedenen Stufen anwenden. Also ja, die sind uns bekannt" (Interview: VG1, F1, 46).

Auch wurden die Fachkräfte zu den **Chancen** durch **hBRP** befragt. Eine Ergebnisübersicht der Interviewauswertung hinsichtlich dieser Fragestellung bietet Tabelle 66.

Tabelle 66: Chancen durch hBRP aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Chancen durch hBRP" (VG_F_HBRP2) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_HBRP2_S1	personenzentrierte Umsetzung/Binnendifferenzierung	3
VG_F_HBRP2_S2	Orientierung am Ausbildungsrahmenplan/strukturgebend	1
VG_F_HBRP2_S3	keine bedeutsamen Unterschiede bzw. Vorteile gegenüber eingesetzten lBRP	1

Besondere Vorteile sahen die Fachkräfte in der Möglichkeit einer personenzentrierten Umsetzung, insbesondere durch die vorgegebene Binnendifferenzierung (vgl. S1).

> F1: „Genau. Also ich finde das super, weil man da wirklich auch nochmal ganz individuell eine Ausbildung planen kann. Nicht jeder Teilnehmer ist von der Kognition her in der Lage die höchste Stufe zu erreichen, was natürlich auch zu Frustration führen kann, wenn der Teilnehmer oder der Auszubildende merkt: ‚Mensch, ich schaffe das einfach nicht.' Und so kann man das wirklich einfach anpassen und ganz individuell gestalten. Also ich denke, dass das sehr erfolgreich ist" (Interview: VG1, F1, 50).

Im Gegensatz dazu sah eine andere Leitungskraft keine bedeutsamen Unterschiede der hBRP im Vergleich zu den eingesetzten lBRP (vgl. S3), da sich beide an der „Regel"-Ausbildung orientierten (vgl. Interview: VG4, F1, 158–159; F1).

Neben den Chancen wurden auch **Herausforderungen und Schwierigkeiten** in Bezug auf die **hBRP** erfragt – siehe Tabelle 67.

Tabelle 67: Herausforderungen und Schwierigkeiten durch hBRP aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Herausforderungen und Schwierigkeiten durch hBRP" (VG_F_HBRP3) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_HBRP3_S1	klientelbezogene Herausforderung	1
VG_F_HBRP3_S2	Voraussetzungen für eine Zulassung zu Prüfungen	1
VG_F_HBRP3_S3	Notwendigkeit der Erarbeitung	1

Als eine klientelbezogene Herausforderung (vgl. S1) beschrieb eine Fachkraft, dass in Bezug auf junge Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten zunächst der Erwerb von Schlüsselqualifikationen im Vordergrund stehe, bevor Berufliche Bildung umgesetzt werden könne.

> F1: „Wobei ich auch sagen muss (...), wir arbeiten einfach viel an grundsätzlichen Arbeitstugenden. Das macht ganz viel der Arbeitszeit aus. Pünktlichkeit, Benehmen, Umgang miteinander, an Regeln halten. Und bevor wir wirklich an die berufliche Bildung gehen, gerade mit meiner Arbeitsklientel, mit den ‚Jungen Wilden', brauche ich in der Regel sehr lang, bis die grundsätzlichen Arbeitstugenden überhaupt erstmal da sind. (Interview: VG3, F1, 39).

Nicht klar sei, welches Niveau eine Person erreichen müsse, um zu einer Prüfung zugelassen zu werden (vgl. S2).

> F1: „Ich sag mal so, gerade in der Ausbildung sehe ich vielleicht dann so ein bisschen die Gefahr, welches Niveau, welche Stufe muss ich erreichen, mit dem Auszubildenden, dass er auch die Prüfung schaffen kann. Weil wenn ich es natürlich alles auf der untersten Stufe mache, macht das dann überhaupt Sinn ihn dann auch zu einer Abschlussprü-

> fung zuzulassen? Also das ist eigentlich denke ich so die einzige Herausforderung. Aber ich sehe da doch mehr Positives“ (Interview: VG1, F1, 52).

Eine weitere Herausforderung wurde in der Erarbeitung der hBRP gesehen (vgl. S3), mit der die Schaffung neuer Strukturen einhergehe.

> F1; „Ja. Im Augenblick ist das irgendwie noch so. Wir müssen uns jetzt erstmal erarbeiten, wie füllen wir die mit Leben, an welcher Stelle (..) gehört was. Und da ist erstmal eine ganz neue Struktur zu schaffen“ (Interview: VG3, F1, 42).

Zwischenfazit

Bei der Befragung der Vergleichsgruppe war zunächst von Interesse, warum die teilnehmenden Werkstätten keine hBRP einsetzten. Als Grund für einen Nicht-Einsatz wurde von Leitungskräften unter anderem angeführt, dass zum Zeitpunkt der Entstehung der hBRP bereits lBRP implementiert waren, welche die Werkstatt schließlich präferiert habe. Auch kritische Aspekte in Bezug auf hBRP (z. B. deren Umfang) wurden bezogen auf diese Frage genannt. Daneben kam jedoch die geplante Implementierung der *hBRP* erneut zur Sprache, wobei deren notwendige Adaptation thematisiert wurde. Auch kamen die *hBRP* in einem Fall ergänzend zu den lBRP zum Einsatz.

Veränderungswünsche in Bezug auf hBRP wurden wiederum insbesondere im Hinblick auf deren Umfang geäußert. Bezogen auf die Fachkräfte war zunächst von Interesse, inwieweit die hBRP bekannt waren – die Tiefe der Kenntnis war hier offenkundig sehr unterschiedlich ausgeprägt. Vorteile sahen die Fachkräfte in der Möglichkeit einer personenzentrierten Umsetzung. Daneben wurde die Orientierung am Ausbildungsrahmenplan als Chance angesprochen, wobei wiederum eine Fachkraft den hBRP hier keine Vorteile im Gegensatz zu den eingesetzten lBRP zuschrieb, da sich diese gleichermaßen an Ausbildungsberufen (Fachpraktiker) orientierten. Als eine Herausforderung der hBRP wurde unter anderem die Notwendigkeit ihrer Erarbeitung vor dem Einsatz beschrieben.

Gestaltung des Berufsbildungsbereiches

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Nachfolgende Darstellungen beziehen sich auf die Befragung des Werkstattrates **(N = 15) der UG**. Dieser wurde zum **Lernen der Teilnehmenden des Berufsbildungsbereiches** befragt (siehe 8.2.2). Tabelle 68 zeigt die Ergebnisse der Interviewauswertung.

Tabelle 68: Lernen der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich aus Sicht des Werkstattrates der UG

Kategorie „Lernen der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich" (UG_W_GBBB) – Werkstattrat der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_W_GBBB_S1	berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	17
UG_W_GBBB_S2	Schlüsselqualifikationen/Soziale Kompetenzen	14
UG_W_GBBB_S3	Anschluss bzw. Vorbereitung allgemeiner Arbeitsmarkt	8
UG_W_GBBB_S4	Beruflichkeit/Fachkompetenzen	8
UG_W_GBBB_S5	Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung	8
UG_W_GBBB_S6	Vorbereitung auf das „Berufsleben"	4
UG_W_GBBB_S7	Selbstständigkeit	3
UG_W_GBBB_S8	Kulturtechniken	2
UG_W_GBBB_S9	Erwerb von Zertifikaten	2
UG_W_GBBB_S10	Fokus Rehabilitation	2
UG_W_GBBB_S11	Umgang mit Stress	2
UG_W_GBBB_S12	Selbstbewusstsein/Selbstwertgefühl	1
UG_W_GBBB_S13	Gesetze und Pflichten	1
UG_W_GBBB_S14	Tagesstruktur	1
UG_W_GBBB_S15	theoretischer Unterricht (ergänzend zur Praxis)	1

Im Rahmen dieser Ergebnisse stehen zwei Aspekte deutlich im Vordergrund: zum einen, hinsichtlich des Lernens der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich, die berufliche Orientierung im Rahmen einer Erprobung in verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfeldern und einer Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen sowie Vorlieben und Interessen (vgl. S1) – sowie zum anderen der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und insbesondere der Erwerb sozialer Kompetenzen.

> W3: „Ja, vielleicht auch arbeitsklimamäßig, wie gehe ich mit Vorgesetzten um. Oder allgemein mit Arbeitskollegen. Weil manche sind schon dabei, da denkst du, naja, wenn jetzt ich auf dem ersten Arbeitsmarkt so mit der vorgesetzten Person sprechen würde, dann würde ich/ wenn ich da Praktikum machen würde, keine drei Tage drin sein. Weil, ja" (Interview: UG4, W1, 62)

Des Weiteren wurde auch der Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt bzw. zum Berufsbildungssystem des Öfteren thematisiert, zum Beispiel unter dem Teilaspekt „Beruflichkeit und Fachkompetenzen" (vgl. S3, S4, S9, S10). Von besonderer Bedeutung sei außerdem eine differenzierte Betrachtung im Hinblick auf den einzelnen Menschen.

W1: „Das ist auch das Schwierige. Weil jeder andere Voraussetzungen mitbringt. Von der Bildung her, von der beruflichen Biografie hat jeder unterschiedliche Voraussetzungen und die müssen wir praktisch unter einem Dach, also auch in einer Gemeinschaft versuchen zu fördern. Je nach seinen Möglichkeiten. Und das ist mitunter nicht einfach. Weil eben gesundheitliche Einschränkungen vorliegen. Wir haben es z. B. in der Beruflichen Bildung so, dass an bestimmten Projekten gearbeitet wird. Ich habe jetzt Speisepläne erstellt, Computerarbeit aber auch mit schöpferischen Fähigkeiten wird das verbunden. Aber es gibt natürlich auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die das nicht können. Die auch Schwierigkeiten mit der Sprache und mit der Schrift haben. Die es halt nur schwer verbal umsetzen können und teilweise auch nicht schreiben können. Also das gibt es auch. Und man muss einfach versuchen jeden – wie der Kollege schon sagt – jeden nach seinen Fähigkeiten so gut es geht zu fördern“ (Interview: UG1, W1, 23).

Zwischenfazit

Hinsichtlich des Lernens der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich wurden vom Werkstattrat insgesamt sehr vielfältige Gesichtspunkte benannt. Ganz vorne stand jedoch, dass den Teilnehmenden zum einen eine berufliche Orientierung sowie zum anderen der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und sozialen Kompetenzen ermöglicht wird. Auch der Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt wurde unter verschiedenen Gesichtspunkten thematisiert. Notwendig sei grundsätzlich, aufgrund der Heterogenität des betrachteten Personenkreises, eine differenzierte Betrachtung. So könne man nicht pauschal sagen, was gelernt werden müsse.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Die Frage nach dem **Lernen der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich** wurde auch an den **Werkstattrat (N = 4) der VG** gerichtet (Ergebnisdarstellung vgl. Tabelle 69).

Tabelle 69: Lernen der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich aus Sicht des Werkstattrates der VG

Kategorie „Lernen der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich“ (VG_W_GBBB) – Werkstattrat der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_W_GBBB_S1	berufliche Orientierung	3
VG_W_GBBB_S2	Schlüsselqualifikationen/Soziale Kompetenzen	3
VG_W_GBBB_S3	Theorie und Praxis	3
VG_W_GBBB_S4	Erwerb/Vertiefung von Fachkompetenzen	1
VG_W_GBBB_S5	Tagesstruktur	1

Aus dieser Perspektive des Werkstattrates der VG stehen drei Aspekte besonders im Vordergrund: berufliche Orientierung (vgl. S1) und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und sozialen Kompetenzen (vgl. S2) sowie eine Verknüpfung von „Theorie und Praxis“ (S3).

> W1: „Ja und dass man die Theorie halt auch braucht. Also ich, wenn ihr jetzt in Metall irgendetwas lernen würdet, theoretisch und das müsstet ihr dann auch anwenden, dann könntet ihr vielleicht mehr Verantwortung übernehmen oder so“ (Interview: VG4, W1, 42).

Daneben wurden Tagesstrukturierung sowie auch der Erwerb und die Vertiefung von Fachkompetenz als erstrebenswert angesprochen (vgl. S4).

> W1: „Wir haben halt viel Allgemeinbildung mitbekommen. Und damals gab es ja die [*Bezeichnung der lBRP*] noch nicht. Also es war ja alles sehr (..) allgemein sage ich mal. Das war aber auch ganz gut. Man hätte dann vielleicht auch mehr – weil mich persönlich natürlich die Töpferei auch sehr interessiert – dann hätte man da natürlich auch noch mehr Theorie machen können in den Bereich. Oder mehr vertiefen können“ (Interview: VG4, W1, 38).

Zwischenfazit

Innerhalb der Vergleichsgruppe lagen die Schwerpunkte gleichermaßen auf beruflicher Orientierung, dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen bzw. sozialen Kompetenzen und einer Verknüpfung von Theorie und Praxis. Daneben erscheinen die Aspekte Tagesstrukturierung sowie die Möglichkeit, Fachkompetenzen zu erwerben oder zu vertiefen.

5.3.3 Einordnung in das Rahmenmodell

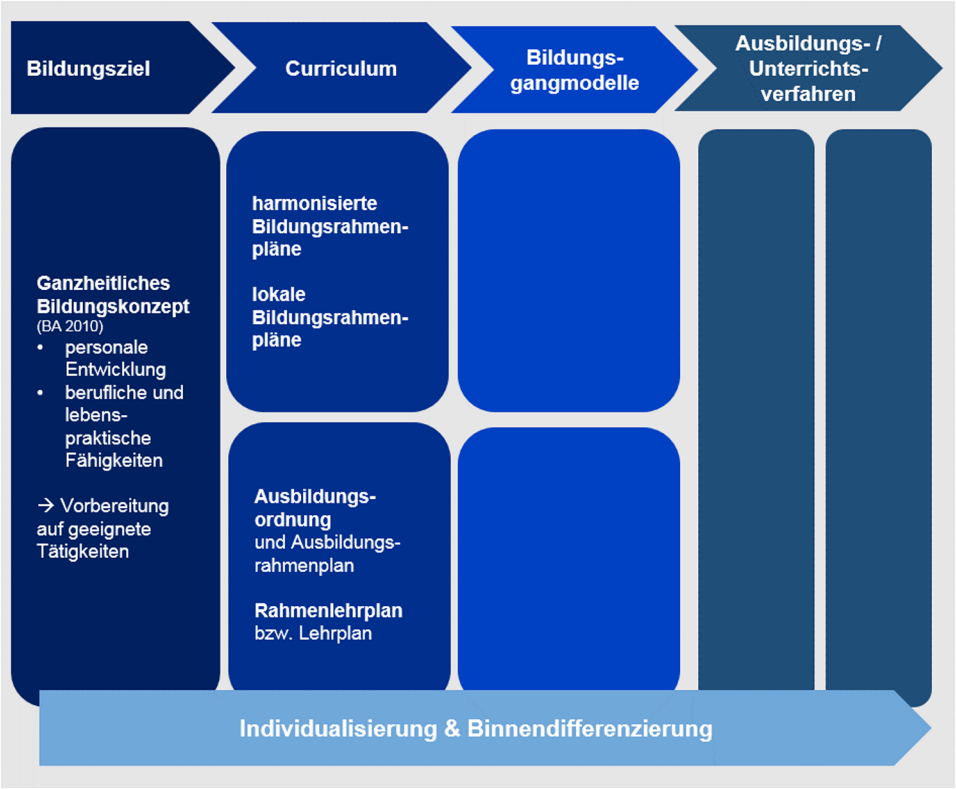


Abbildung 47: Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – hier: Curriculum

Ausgehend vom Bildungsziel gilt es die Frage nach der inhaltlichen und zeitlichen Strukturierung von Bildungsgängen zu klären. Dies geschieht in der Regel über eine curriculare Struktur, die je nach Bildungsgang unterschiedlich ausgestaltet ist. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich hierbei vor allem die Kompetenzorientierung (vgl. etwa Reinisch 2015, 40 ff.) als zentrales Leitziel herauskristallisiert. Im Gegensatz zu anderen Bildungsgängen erfordert jedoch der Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ einerseits ebenso eine verbindliche Rahmung, die jedoch andererseits zugleich einen hohen Grad an Offenheit ermöglichen soll. Ausgehend von dem eingeforderten ganzheitlichen Bildungskonzept (vgl. Kap. 5.1.3) und der sich daraus ergebenden Individualisierung (vgl. Kap. 5.2.3) ist eine curriculare Struktur dergestalt notwendig, um der gesamten Bandbreite von potenziell Teilnehmenden im Bildungsbereich ein inhaltlich passendes Angebot bieten zu können. Dies erfolgt gemäß den Vorgaben des Leistungsträgers Bundesagentur für Arbeit über binnendifferenzierte Rahmenpläne.

5.4 Bildungsrahmenpläne – strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen

Entsprechend der Process-Evaluation wird im folgenden Kapitel im Hinblick auf verschiedene Kernaspekte ein kritischer Blick auf die tatsächliche Umsetzung geworfen (vgl. Stufflebeam & Shinkfield 2007, 341). Unter anderem soll herausgearbeitet werden, wie Leitungsebene und Fachkräfte die Bildungsmaßnahme beurteilen. Von besonderem Interesse ist zudem, welche Komponenten in welchem Maße realisiert werden und welche Probleme bei der Umsetzung ggf. auftreten (Döring & Bortz 2016, 1022). Dies erfolgt auf Basis der Auswertung solcher ausgewählter Interview-Fragen, die Informationen zum Process-Aspekt liefern.

Strukturen und Prozesse

Im Zentrum stehen hier strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen. Strukturelle Aspekte spiegeln sich insbesondere in der Aufbauorganisation wider. Diese zeigt, „welche Organisationseinheiten gebildet worden sind, wo Aufgaben und Kompetenzen verortet sind und in welchen Weisungs- und Informationsbeziehungen die Organisationseinheiten zueinander stehen“ (Schuler & Moser 2019, 387). Fragen im Bereich der Organisationsentwicklung bezüglich der Strukturen können Thiel und Schiersmann (2018) zufolge beispielsweise darin bestehen, ob eine Organisation marktgerecht strukturiert ist oder die Bereiche ausreichend miteinander kommunizieren. Auch kann gefragt werden, ob Strukturen entsprechend neuer Anforderungen angepasst werden (vgl. ebd., 96).

Prozessorientierte Aspekte stehen dagegen in Zusammenhang mit der Ablauforganisation. Demnach regeln Abläufe „das räumliche und zeitliche Zusammenspiel von Mitarbeitern und Prozessen“ (ebd.). Als Ablauforganisation wird „das über formalisierte Regeln koordinierte Zusammenspiel der arbeitsteilig getrennten Einheiten einer Organisation“ verstanden (ebd.). Glatz und Graf-Götz (2018, 231) zufolge wird in den letzten Jahren „neben der Gestaltung der Strukturen der Gestaltung der Prozesse immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt“ (ebd., 231). Im Bereich der Organisationsentwicklung beziehen sich mögliche prozessbezogene Fragestellungen auf die Abstimmung von Abläufen, die Qualität von Entscheidungen sowie den Ablauf von Informationsprozessen (Thiel & Schiersmann 2018, 96).

Im Folgenden spielen strukturelle und prozessorientierte Aspekte in unterschiedlichem Maße eine Rolle. Demzufolge finden sich im Rahmen des Kapitels 5.4.1 (Bildungspersonal) beide Dimensionen wieder. So sind Fragen des Personalschlüssels beispielsweise strukturell einzuordnen, während das Thema Personalentwicklung vorwiegend prozessbezogenen Charakter hat. Kapitel 5.4.2 (Bildungsgangmodelle) bezieht sich auf die strukturelle Ebene, wohingegen Kapitel 5.4.3 (Lehren und Lernen) wiederum die prozessbezogene Ebene adressiert. Eine klare und absolut trennscharfe Zuordnung ist jedoch nicht immer möglich; stattdessen finden sich auch Überschneidungen zwischen beiden Feldern.

5.4.1 Bildungspersonal

5.4.1.1 Forschungsstand

Im Kontext der dualen Berufsausbildung müssen Ausbilder:innen persönlich und fachlich geeignet sein (§ 28–30 BBiG). Seit 1972 dürfen nur diejenigen Personen in anerkannten Berufen ausbilden, die eine Ausbilder-Eignung nachweisen können (vgl. Seyd 2015, 167); eine Ausnahme stellen die freien Berufe dar. Nach Heyder und Klocke (2012) beziehen sich die Qualifizierungen von Fachkräften in WfbM und von Ausbildern curricular nicht aufeinander (vgl. ebd., 158).

Die Qualifizierung der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung im Berufsbildungs- und Arbeitsbereich der WfbM ist in der Werkstättenverordnung (WVO) geregelt. Idealerweise handelt es sich bei ihnen, nach § 9 Abs. 3 der WVO, um Facharbeiter:innen, Gesell:innen oder Meister:innen mit einer mindestens zweijährigen Berufserfahrung in Industrie oder Handwerk. Zudem müssen die Fachkräfte pädagogisch geeignet sein und über eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation verfügen. Liegen entsprechende Berufsqualifikationen aus dem pädagogischen oder sozialen Bereich vor, so ist dies ausreichend. Die für eine Tätigkeit als Fachkraft erforderlichen sonstigen Kenntnisse und Fähigkeiten für den Berufsbildungs- und Arbeitsbereich müssen in diesem Fall anderweitig erworben werden (§ 9 Abs. 3 WVO).

Derzeit existieren zwei Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, welche die Anforderungen nach § 9 Abs. 3 WVO erfüllen (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, 30): die „Sonderpädagogische Zusatzqualifikation“ (SPZ), für die ein Lehrgangsumfang von ca. 540 Stunden vorgesehen ist, sowie die „geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ (gFAB), welche einen Umfang von ca. 800 Stunden umfassen soll. Durch letztere Qualifikation kann ein bundeseinheitlich anerkannter Abschluss erworben werden (vgl. ebd., 33). Daneben ist mit der Verabschiedung der „Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß §§ 66 BBiG/§ 42 m HwO“ im Jahre 2006 auch eine verpflichtende Zusatzqualifizierung für Ausbilder:innen eingeführt worden (Hauptausschuss 2006); diese wurde mit den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahre 2009 konkretisiert (Hauptausschuss 2009). Diese Rehapädagogische Zusatzqualifikation (ReZa) soll die Ausbildungseignung der Fachkräfte behinderungsspezifisch ergänzen und ist für die Ausbildung in besonders geregelten Berufen vorzuweisen (Kalina 2020); hierfür sind insgesamt 320 Stunden einzubringen (Hauptausschuss 2012). Die Umsetzung dieser Regelung auf Ebene der zuständigen Stellen wie auch ihre inhaltliche Ausgestaltung ist dabei regional sehr unterschiedlich (vgl. Halbig et al. 2013; Zoeller et al. 2016). Es zeigen sich Bezugspunkte zum Kontext von Werkstätten, jedoch ist dieses Weiterbildungsangebot für die Fachkräfte nicht hinreichend. Mittlerweile erhielt die gFAB eine neue, kompetenzorientierte und personenzentrierte Ausrichtung, die nicht mehr an die Institution Werkstatt gebunden ist. Der ehemalige Zusatz „in Werkstätten für behinderte Menschen“ besteht nun nicht mehr (vgl. Vollmer 2017, 203). Die neue „Arbeits- und Berufsförderungsfortbildungsprüfungsverordnung“ – kurz „GFABPrV“ – trat zum 01. Januar 2017 in Kraft und

löste die bis dahin geltende Verordnung ab. Ergänzend erstellte das BiBB nach einer Weisung des BMBF eine Orientierungshilfe, welche 2019 veröffentlicht wurde und Weiterbildungsanbietern, prüfenden Stellen und Prüfungsausschüssen Informationen und Anregungen zur Umsetzung bieten soll. Dadurch sollen die Qualifizierung und Professionalisierung des Fachpersonals weiterentwickelt und somit die Teilhabe von Menschen mit Behinderung gefördert werden (vgl. Vollmer et al. 2019).

Neben den genannten Fortbildungsmöglichkeiten haben Fachkräfte die Option, je nach Bedarf themenspezifische Weiterbildungskurse zu absolvieren. Von Werkstatt zu Werkstatt kann das Angebot dieser Kurse dabei stark variieren (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, 30). Ein bundesweit einheitliches System der Weiterbildung für Fachkräfte ist nicht gegeben, was in der Literatur mehrfach auf Kritik stößt (vgl. etwa Bonz 2012, 37; Greving & Scheibner 2013, 68).

Während die erforderlichen Qualifikationen der Fachkräfte im Arbeits- und Berufsbildungsbereich identisch sind, gibt es Unterschiede bezüglich des Personalschlüssels. Im Arbeitsbereich liegt dieser bei eins zu zwölf. Dagegen ist im Berufsbildungsbereich ein Verhältnis von eins zu sechs vorgeschrieben (§ 9 Abs. 3 WVO). Eine weitere Besonderheit des Berufsbildungsbereiches besteht darin, dass jeder teilnehmenden Person eine dauerhafte Bezugsperson in Form einer Bildungsbegleiterin oder eines Bildungsbegleiters zur Seite gestellt wird. Der Personalschlüssel bleibt davon unberührt (BA 2010, 4).

Zur pädagogischen, sozialen und medizinischen Betreuung der Menschen mit Behinderung muss die WfbM, gemäß § 10 Absatz 1 der WVO, zusätzlich über begleitende Dienste verfügen, die den Bedürfnissen des Personenkreises gerecht werden. Ebenso muss eine erforderliche psychologische Betreuung sichergestellt werden. Laut WVO ist für 120 behinderte Menschen in der Regel ein Sozialpädagoge bzw. eine Sozialpädagogin oder ein(e) Sozialarbeiter:in zur Verfügung zu stellen. Weiteres erforderliches (pflegerisches, therapeutisches oder sonstiges) Fachpersonal gilt es im Einvernehmen mit den zuständigen Rehabilitationsträgern ebenso bereitzustellen (§ 10 Abs. 2, WVO). Auch eine ärztliche Betreuung der Menschen mit Behinderung sowie medizinische Beratung des Fachpersonals ist im Rahmen der WfbM vorgesehen und soll durch einen (Betriebs-)Arzt gewährleistet werden (§ 10 Abs. 3 WVO).

5.4.1.2 Evaluationsergebnisse

Die Rahmenbedingungen Beruflicher Bildung wurden seitens der Wissenschaftlichen Begleitung zum einen mittels einer Vor-Ort-Befragung mit der Leitungsebene und den Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung sowie zum anderen durch einen digitalen Fragebogen erhoben. Es folgt zunächst eine Darstellung der Ergebnisse aus den Interviews, im Rahmen derer der Fokus auf finanziellen und personellen Fragestellungen lag. Diese bezieht sich auf die gewonnenen Subkategorien. Im Anhang (Kap. 8.1.4) wird das forschungsmethodische Vorgehen bezüglich der Interviews beschrieben, mit einer vollständigen Darstellung des Kategoriensystems (vgl. Kapitel 8.2.4). Im Mittelpunkt der nachfolgenden Ergebnisdarstellung stehen die Kategorienfelder „Finanzielle Aspekte“ (FA) sowie „Personal und Personalentwicklung“ (PPE).

Finanzielle Aspekte – Personal und Personalentwicklung

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Nachfolgende Darstellungen beziehen sich auf die Befragung der **Leitungsebene (N = 15) der UG**. Tabelle 70 gibt einen Überblick zu **Investitionen in Berufliche Bildung** – dabei diejenigen Bereiche, in welche die Werkstätten schwerpunktmäßig investieren.

Tabelle 70: Investitionen in Berufliche Bildung aus Sicht der Leitungsebene der UG

Kategorie „Investitionen in berufliche Bildung" (UG_L_FA) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_FA_S1	Personal/Personalentwicklung	18
UG_L_FA_S2	Digitalisierung/Digitale Medien	11
UG_L_FA_S3	Arbeitsmittel/Maschinen	9
UG_L_FA_S4	(Um-)Baumaßnahmen	8
UG_L_FA_S5	Schulungsmaterialien	6
UG_L_FA_S6	Ausstattung (ergonomisch, behindertengerecht, barrierefrei)	5
UG_L_FA_S7	externe (Zusatz-)Qualifizierung für Menschen mit Behinderung	2
UG_L_FA_S8	externe Dozierende/Honorarkräfte	2
UG_L_FA_S9	Zertifizierungen	2
UG_L_FA_S10	Sonstiges	3

An oberster Stelle stehen Investitionen im Bereich „Personal und Personalentwicklung" (Subkategorie S1). Diesbezüglich werde sowohl in Fortbildungsmaßnahmen der Fachkräfte als auch in zusätzliches Personal investiert.

> L2: „Also da würde ich sagen, ja Personalentwicklung. Also die Bildungsbegleiter machen in der Regel mehrere Fortbildungen im Jahr zu unterschiedlichen Themen. Haben z. T. auch eine Jobcoach-Ausbildung um dieses Thema Vermittlung auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt noch intensiver zu begleiten. Ich denke da investieren wir sehr viel" (Interview: UG2, L1, 113).

> L2: „Und haben uns das auch geleistet seit vielen Jahren – schauen Sie Frau G. H. an oder auch andere Mitarbeiter aus der Vergangenheit – sind natürlich nicht Bestandteil eines Kostensatzes. So was finanziert weder die Senatsverwaltung, noch die Bundesagentur für Arbeit. Diese Berufsgruppe wird in keiner Werkstatt finanziert" (Interview: UG10, L1, 52).

Die Digitalisierung (vgl. S2) wird als weiterer Investitionsschwerpunkt identifiziert. Als Beispiele können hier die Einrichtung technisch ausgestatteter Schulungsräume (vgl. Interview: UG3, L1, 148; L2) sowie auch der spezifische Einsatz digitaler Technologien (hinsichtlich der Förderung einzelner Personen) beschrieben werden.

> L2: „Oder auch wie Frau F. sagt ‚Digitalisierung'. Das gibt so viel Möglichkeiten/ auch Leute, die (.) ein feinmotorisches Handicap hat haben/ dass man gewisse Tasten bei so einer Computermaus mit Makros belegen kann (.) und die eben einsetzen zur Förderung unseres Personenkreises. Das nutzen wir ganz intensiv" (Interview: UG4, L1, 151).

Auch in Arbeitsmittel und Maschinen (vgl. S3) werde investiert, wobei im Arbeitsbereich eingesetzte Maschinen oftmals zugleich für Bildungszwecke verwendet werden (Interview: UG5, L1, 103; L2). Daneben sind „(Um-)Baumaßnahmen" (vgl. S4) zu nennen, welche sich von der Schaffung neuer Räumlichkeiten – wie beispielsweise einer Lehrküche (vgl. Interview: UG9, L1, 64; L1) – bis hin zum Neubau eines Gebäudes zur Realisierung eines zentralisierten Berufsbildungsbereiches erstrecken (vgl. Interview: UG13, L1, 55, L2). Unter „Sonstiges" wurden Bildungsexkursionen (vgl. Interview: UG7, L1, 115; L2), Weiterbildung für Personen im Arbeitsbereich (vgl. Interview UG1, L1, 73, L1) und die Investition in Projekte – hier zum Thema „Nachhaltigkeit" – angesprochen (vgl. Interview: UG2, L1, 113; L2).

Zwischenfazit

Bezüglich der Investitionsschwerpunkte zeigt sich aus Perspektive der Leitungsebene der Untersuchungsgruppe, dass vorwiegend in „Personal und Personalentwicklung" investiert wird. Kapital fließt zudem an zweiter Stelle in den Ausbau der Digitalisierung. Weitere Bereiche sind „Arbeitsmittel und Maschinen" sowie „(Um-) Baumaßnahmen", wobei der Neubau eines zentralisierten Berufsbildungsbereiches vermutlich die größte Investitionssumme ausmacht.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Auch die **Leitungsebene (N = 5) der VG** wurde dazu befragt, in welche Bereiche sie im Hinblick auf Berufliche Bildung schwerpunktmäßig investiert. Tabelle 71 gibt einen Überblick der genannten **Investitionen in Berufliche Bildung**.

Tabelle 71: Investitionen in Berufliche Bildung aus Sicht der Leitungsebene der VG

Kategorie „Investitionen in berufliche Bildung" (VG_L_FA) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_FA_S1	Digitalisierung/Digitale Medien	5
VG_L_FA_S2	Arbeitsmittel/Maschinen	2
VG_L_FA_S3	Personal/Personalentwicklung	2
VG_L_FA_S4	Baumaßnahmen	1
VG_L_FA_S5	arbeitsbezogene Therapien	1

Investitionen liegen hier insbesondere im digitalen Bereich (vgl. S1) – als Beispiele können die Anschaffung diverser Hardware (vgl. Interview: VG1, L1, 123, L1) und einer (Lern-)Software (vgl. Interview: VG3, L1, 28, L3) angeführt werden. Daneben sind „Arbeitsmittel und Maschinen“ (S2) zu nennen – laut einer Leitungskraft müssten neueste Maschinen im Bildungsbereich stehen, „weil von dort aus die Impulse in den Arbeitsbereich gehen“. Die Teilnehmenden sollten frühzeitig lernen, damit umzugehen – sowohl im Hinblick auf die spätere Arbeit im Produktionsbereich der WfbM als auch um Anforderungen des „freien Arbeitsmarktes“ gewachsen zu sein (vgl. Interview: VG2, L1, 88; L1). Auch „Personal und Personalentwicklung“ (S3) wurden als Investitionsbereich genannt.

> L1: „Ja, das ist (.) nicht kostenneutral. (.) Es kostet mehr, ganz einfach, weil es bedarf mehr Personal (.) und das Personal aus dem Arbeitsbereich hat neue Inhalte bekommen. Also das heißt einen Weiterbildungsbedarf für die Fachkräfte, die Fachkräfte müssen weiter geschult werden“ (Interview: VG4, L1, 68).

Die Aspekte „Baumaßnahmen“ (S5) sowie auch „arbeitsbezogene Therapien“ spielen hier ebenso eine – allerdings offenbar untergeordnete – Rolle.

Zwischenfazit

Innerhalb der Vergleichsgruppe steht, was Investitionen anbelangt, die Digitalisierung an erster Stelle. Als weitere Schwerpunkte nannten die befragten Führungskräfte „Arbeitsmittel und Maschinen“, wobei diese zum Teil gezielt für den Berufsbildungsbereich angeschafft wurden, sowie „Personal und Personalentwicklung“. Baumaßnahmen und arbeitsbezogene Therapien spielen, mit jeweils nur einer Nennung, eine erwähnte, aber untergeordnete Rolle.

Personal und Personalentwicklung

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Daneben wurde die **Leitungsebene (N = 15) der UG** vor dem Hintergrund der **BRP** spezifisch auch zum Thema „**Personalentwicklung**“ befragt. Die Ergebnisse der Interviewauswertung bildet Tabelle 72 ab.

Tabelle 72: Einsatz von BRP und Personalentwicklung aus Sicht der Leitungsebene der UG

Kategorie „Einsatz von BRP und Personalentwicklung“ (UG_L_PPE) – Leitungsebene der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_PPE_S1	Weiterbildungs-/Schulungsbedarf/offene Haltung	13
UG_L_PPE_S2	personelle Ressourcen/(Nach-)Qualifizierung	12
UG_L_PPE_S3	Umstrukturierung von Zuständigkeiten	2

Die Frage nach der Bedeutung eines Einsatzes von BRP für die Personalentwicklung beantwortete ein Großteil der Führungskräfte mit der Notwendigkeit von Weiterbildung und Schulung des Personals (vgl. S1) – die hBRP könnten diesbezüglich auch einen Beitrag leisten, indem sie die Richtung der Weiterbildung bestimmen würden (vgl. Interview: UG1, L1, 81; L1). Es bedürfe auch einer (erneuten) Auseinandersetzung der Fachkräfte mit dem Thema „Ausbildung" (vgl. Interview: UG2, L1, 126; L2). Während Fachkräfte aus dem handwerklichen Bereich diesbezüglich eine gute Qualifikation vorweisen könnten, gäbe es bei Fachkräften mit pädagogischem Hintergrund zum Teil einen „Nachholbedarf", was die Arbeit mit hBRP betreffe (vgl. Interview: UG11, L1, 137; L1). Daneben wurden Entwicklungsbedarfe des Personals im informationstechnischen Bereich gesehen (vgl. Interview: UG8, L1, 89; L1). Zudem müsse man die Fachkräfte an der Entwicklung beteiligen und diese „mit im Boot [.] halten" (vgl. Interview: UG8, L, 88; L2). Wichtig sei eine offene Einstellung des Personals gegenüber Neuem (vgl. Interview: UG15, L1, 142–144, L1).

Eng damit in Verbindung steht der Bedarf an personellen Ressourcen, wobei hier ähnliche Aspekte zutage treten (vgl. S2). Nach Aussage einer Führungskraft werde bereits bei der Einstellung darauf geachtet, entsprechend qualifiziertes Personal auszuwählen – eine Person müsse sowohl die „fachliche" als auch die „soziale Komponente" mitbringen (vgl. Interview: UG4, L1, 176, L1). Einige Leitungskräfte sahen bei einem Großteil der Fachkräfte keine Schwierigkeiten, was den fachlichen Aspekt anbelangt.

> L2: „Wir haben tatsächlich im Arbeitsbereich die meisten Fachkräfte, sag ich mal zu neunzig Prozent locker, mit handwerklichem Schwerpunkt. Das sind alles Meister, Industriemeister, und kriegen dann nochmal eine zusätzliche pädagogische Fachausbildung draufgesetzt. Also daher kommen sie eigentlich schon aus dem Fach, und wenn sie alle eine Ausbildereignungsprüfung noch haben, dann müssten sie eigentlich wissen, nach was sie, wie Ausbildung funktioniert und was sie vermitteln sollten."

> L1: „Tägliches Brot, eigentlich früher gewesen. Jetzt wird es wieder täglich Brot" (Interview: UG11, L1, 140–141).

Problematisch sei dagegen insbesondere die Qualifikation von Fachkräften aus dem pädagogischen Bereich (z. B. Heilerziehungspfleger:innen), da diesen der fachliche Hintergrund fehle. Hier werde zum Teil investiert, indem die betreffenden Personen mit der Ausbildereignungsprüfung nachqualifiziert würden, „um zu wissen ‚Wie vermittle ich, was vermittle ich und nach was vermittle ich'" (vgl. Interview: UG11, L1, 142; L2). Auch im informationstechnischen Bereich seien Kompetenzen zwingend notwendig. Es gelinge nicht in jedem Fall, „vorhandenes Personal da hin zu entwickeln" (vgl. Interview UG5, L1, 107; L1). Insgesamt hätten sich die Anforderungen an die Fachkräfte durch die hBRP erhöht.

> L1: „Mühelos smarte Ziele definieren und sollen auch noch in alle Betriebe gehen und Praktikumsplätze anbahnen. (.) Das ist nicht ohne und die Anforderungen sind da deutlich gestiegen. (Interview: UG5, L1, 109)

Der Einsatz von hBRP habe auch zu einer Umstrukturierung von Zuständigkeiten geführt (vgl. S3), beispielsweise durch die Neuschaffung der Position sogenannter „Bildungskoordinatoren“, als übergeordnete Ansprechstelle für Bildungsbegleiter:innen innerhalb einer teilnehmenden WfbM (vgl. Interview: UG7, L1, 133).

Neben der Leitungsebene wurden auch die **Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (N = 15) der UG** zu deren eigener Weiterbildung befragt. Im Mittelpunkt stand hier die Frage nach **Schulungen zu BRP**. Die Ergebnisse hierzu fasst Tabelle 73 zusammen.

Tabelle 73: Schulungen zu BRP aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Schulungen zu BRP“ (UG_F_PPE) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_PPE_S1	werkstattinterne Einarbeitung (Fortbildung, Arbeitskreis, etc.)	8
UG_F_PPE_S2	eigenständige Einarbeitung	6
UG_F_PPE_S3	externe Schulungen/Fortbildungen	2
UG_F_PPE_S4	Werkstattübergreifende Netzwerktreffen	1

Hinsichtlich der hBRP erfolge die Einarbeitung der Fachkräfte nach eigener Aussage überwiegend werkstattintern, durch Fortbildung oder auch in Form eines standortübergreifenden Arbeitskreises (vgl. S1) (Interview UG4, F1, 189; F1). Oftmals fand jedoch auch eine eigenständige Einarbeitung statt, zum Teil auch durch die eigene Beteiligung einiger Fachkräfte an der Erarbeitung der (adaptierten) hBRP (vgl. Interview: UG3, F1, 177; F1). Externe Fortbildungen (vgl. S3) bei anderen WfbM wurden ebenfalls von Fachkräften in Anspruch genommen (Interview: UG2, F1, 145). Daneben gebe es Netzwerktreffen, wodurch ein Austausch zwischen Werkstätten möglich sei.

> F1: „Schulungen nicht, aber wir haben ja so einen Austausch wie ein Netzwerk, also Zusammenschluss von verschiedenen Werkstätten, wo wir drüber diskutieren. Hatten wir ja vorhin den Fall ja schon, wo ich dann sagte ‚Jede Werkstatt arbeitet da anders mit.‘ Ansonsten Schulungen, was den Bildungsrahmenplan angeht (.) nein eigentlich eher weniger“ (Interview: UG9, F1, 224).

Zwischenfazit

Es lässt sich zusammenfassen, dass durch den Einsatz von hBRP aus Perspektive der Leitungsebene bei den Fachkräften ein Weiterbildungs- und Schulungsbedarf entsteht. Begründet sei dieser unter anderem durch die erhöhten Anforderungen an Fachlichkeit (durch Orientierung an der „Regel“-Ausbildung) und informationstechnische Anforderungen. Diese besonderen Bedarfe spiegelten sich auch in den Qualifikationsanforderungen an das Personal und somit in den notwendigen personellen Ressourcen wider. Fachkräfte mit handwerklichem Hintergrund

seien dabei aufgrund der fachlichen Anforderungen ggf. besser geeignet, andernfalls könne jedoch auch eine Absolvierung der Ausbildereignungsprüfung zu einer Nachqualifikation des pädagogischen Personals beitragen. Erforderlich seien sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen. Durch den Einsatz von hBRP sei es auch zu strukturellen Veränderungen – Neuordnung von Zuständigkeiten – gekommen. Was die Schulung der Fachkräfte hinsichtlich der hBRP betrifft, so habe die Einarbeitung nach eigenen Angaben hier meist werkstattintern stattgefunden, teilweise eigenständig und eher selten in Form von externer Fortbildung oder Netzwerktreffen.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Auch die **Leitungsebene der VG (N = 5)** wurde zum Thema „**Personalentwicklung**" im Hinblick auf den **Einsatz von BRP** befragt. Tabelle 74 stellt die Ergebnisse der Interviewauswertung zusammen.

Tabelle 74: Einsatz von BRP und Personalentwicklung aus Sicht der Leitungsebene der VG

Kategorie „Einsatz von BRP und Personalentwicklung" (VG_L_PPE) – Leitungsebene der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_PPE_S1	Weiterbildungs-/Schulungsbedarf	5
VG_L_PPE_S2	personelle Ressourcen/Qualifikation/Multiprofessionalität	3
VG_L_PPE_S3	*hBRP* – Weiterbildungs-/Schulungsbedarf/offene Haltung	3
VG_L_PPE_S4	*hBRP* – personelle Ressourcen/(Nach-)Qualifizierung	3
VG_L_PPE_S5	*hBRP* – mit Implementierung: Umstrukturierung des Personals	1

Mit dem Einsatz von lBRP sei, nach Angabe einiger Führungskräfte, ein Weiterbildungs- und Schulungsbedarf verbunden (vgl. S1).

> L1: „Deswegen müssen alle Mitarbeiter mit den [*Bezeichnung der lBRP*] vertraut sein. (..) Das ist ganz klares Ziel, dass wir dahin kommen. Noch sind wir nicht da. Über die letzten drei Jahre seit Einführung (.). Die Mitarbeiter wurden alle beschult da drin, haben alle den Grundlagenkurs um das zu verstehen, aber das heißt nicht, dass man durch eine Schulung von zwei, drei Tagen danach weiß wie es funktioniert, sondern es muss gelebt werden und schrittweise eingeführt werden, sodass im Grunde genommen irgendwann das als Alltag der Werkstatt gesehen wird diese berufliche Förderung über [*Bezeichnung der lBRP*]" (Interview: VG4, L1, 44).

Auch didaktische Aspekte seinen im Hinblick auf die Vermittlung der Inhalte der lBRP von Relevanz und müssten Teil von Schulungen sein (vgl. Interview: VG1, L1, 94, L1). Fachkräfte sollten lernen, neue Fertigkeiten nicht isoliert – durch Vor- und Nachmachen – zu vermitteln, sondern stattdessen, unter Einbezug von Hintergrundwissen, die Entwicklung eines Problemlöseverhaltens bei den Teilnehmenden zu fördern (vgl. Interview: VG2, L1, 98; L1).

Zudem seien spezifische personelle Ressourcen erforderlich (vgl. S2) – zum einen könne der Bedarf an Fachlichkeit durch Fachkräfte mit Qualifikationen aus verschiedenen Berufsfeldern abgedeckt werden (vgl. Interview: VG2, L1, 94; L1), zum anderen spiele der Faktor „Multiprofessionalität" eine Rolle.

> L1: „Genau, wir brauchen also fachlich Personal (.) was die Fachlichkeit mitbringt und wichtig ist diese Kooperation von der FACHkraft aus dem Arbeitsbereich, die/ also berufsspezifische Fachkraft und pädagogische Fachkraft. (..) Also diese Verzahnung, die ist wichtig. (.) Man wird sehr selten einen Wäschereimeister finden, der als Zweitberuf noch Sozialpädagoge ist (.) oder Förderschulpädagoge oder Berufspädagoge. [...] Deswegen ist es bei uns so, wir arbeiten immer in Teams und nicht alleine" (Interview: VG4, L1, 90).

Auch Weiterbildungsbedarfe wurden hinsichtlich des geplanten Einsatzes von *hBRP*[20] beschrieben (vgl. S3), da sich die Anforderungen dadurch erhöhen könnten.

> L1: „Also ich glaube schon, dass die Anforderungen damit andere werden, weil es mehr Struktur und mehr Inhalt hat. (.) Darauf müssen wir glaube ich reagieren, also/ oder reagieren wir ja auch im Rahmen von Fortbildungen" (Interview: VG3, L1, 150).

Man müsse von „den alten Strukturen weg in Richtung Ausbildung [.] denken" (vgl. Interview: UG2, L1, 96; L1). Durch die erhöhten fachlichen Anforderungen sollten beispielsweise Ergotherapeuten eine fachliche Nachqualifizierung (vgl. S4) durchlaufen (vgl. Interview: VG3, L1, 151; L1). Auch eine Umstrukturierung hinsichtlich des Personals (vgl. S5) wurde nicht ausgeschlossen – so könne sich die Funktion der Fachkraft dahingehend ändern, dass sich das bisher bestehende Gruppensetting auflöse und die jeweilige Fachkraft den einzelnen Menschen begleite (Interview: VG2, L1, 68; L1).

Tabelle 75 zeigt die Ergebnisauswertung der Interviews mit den **Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung (N = 5) der VG** hinsichtlich der Frage nach **Schulungen zu BRP**.

Tabelle 75: Schulungen zu BRP aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Schulungen zu BRP" (VG_F_PPE) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_PPE_S1	werkstattinterne Einarbeitung	3
VG_F_PPE_S2	im Rahmen der ReZA	1
VG_F_PPE_S3	externe Schulung	1

Überwiegend fand auch hier eine werkstattinterne Einarbeitung statt, beispielsweise durch Zuteilung eines Mentors (vgl. Interview: VG2, F1, 194; F1) oder in Form einer „Inhouse-Schulung" (vgl. Interview: VG5, F1, 134; F1). Eine Fachkraft berichtete zu-

20 Zwei teilnehmende WfbM der VG gaben an, eine Implementierung der *hBRP* zu planen. Die Subkategorien S3, S4 und S5 beziehen sich somit, in Abgrenzung zu S1 und S2, explizit auf den Einsatz von *hBRP*.

dem, sie habe sich im Rahmen der Rehabilitationspädagogischen Zusatzausbildung (ReZA) umfangreich mit Bildungsrahmenplänen und der Frage der Binnendifferenzierung auseinandergesetzt. Daneben wurde auch eine externe Schulung in einer anderen Werkstatt besucht (vgl. Interview: VG4, F1, 379; F1).

Zwischenfazit

Der Einsatz von lBRP führt aus Perspektive der Leitungsebene auch innerhalb der Vergleichsgruppe zu einem Bedarf an Schulung und Weiterbildung für die Fachkräfte. Demnach sollten diese mit den lBRP vertraut sein, was einer schrittweisen und langfristig angelegten Einführung bedürfe. Zudem gelte es bei der Vermittlung von Inhalten der lBRP anzusetzen und die Fachkräfte im didaktischen Bereich zu schulen. Hinsichtlich der personellen Ressourcen sei besonders die „Fachlichkeit" des Personals gefragt, die durch Fachkräfte mit Qualifikationen aus verschiedenen Berufsfeldern abgedeckt werden könne. Des Weiteren leiste „Multiprofessionalität", aus Sicht einer Führungskraft, einen bedeutenden Beitrag, da es schwierig sei, handwerkliche und pädagogische Professionalität in einer Person vereint vorzufinden. Auch im Hinblick auf den geplanten Einsatz von *hBRP* beschrieben die befragten Führungskräfte Weiterbildungsbedarfe, insbesondere aufgrund der damit verbundenen erhöhten (fachlichen) Anforderungen. Die Funktion der Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung könne sich mit Einführung der *hBRP* dahingehend verändern, dass diese fortan den einzelnen Menschen begleite, was eine Auflösung des Gruppensettings zur Folge hätte (Interview: VG2, L1, 68; L1).

Qualifikation des Personals

Die Qualifikation des Personals wurde für die teilnehmenden Standorte des Berufsbildungsbereiches mithilfe eines durch die Wissenschaftliche Begleitung entwickelten digitalen Fragebogens erfasst (vgl. Kap. 8.2.1).

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Ergebnisse im Hinblick auf die UG beziehen sich auf 33 Standorte.[21] Insgesamt sind dort 186 Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (FABs) beschäftigt. Überwiegend handelt es sich dabei um Facharbeiter:innen, Gesell:innen oder Meister:innen (57 %). Fachkräfte aus dem pädagogischen, therapeutischen oder sozialen Bereich sind deutlich seltener vertreten (19,4 %). Mehrfachqualifikationen[22] liegen in 22 % der Fälle vor (vgl. Abb. 48).

21 Innerhalb der UG wurde von zwei WfbM hinsichtlich des Personals im Berufsbildungsbereich keine Angaben gemacht. Eine Werkstatt begründete dies damit, dass die Fachkräfte nicht zwingend einem, sondern meist mehreren Standorten zugeordnet seien. Zudem gebe es Voll- und Teilzeitkräfte. Ebenso fehlen die Daten für einen weiteren Berufsbildungsbereich-Standort, welcher neben den klassischen Berufsbildungsbereich-Gruppen für ergänzende Bildungsangebote genutzt wird. Fehlende Angaben sind insgesamt für elf Berufsbildungsbereich-Standorte zu verzeichnen.

22 Eine Mehrfachqualifikation liegt vor, wenn eine Fachkraft Qualifikationen aus beiden Bereichen nachweisen kann, z. B. ein Facharbeiter, der gleichzeitig Erzieher ist.

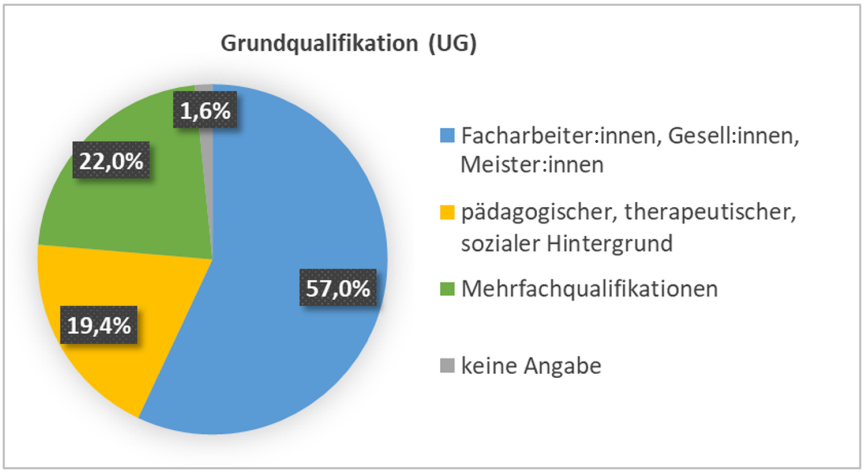


Abbildung 48: Grundqualifikation der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung innerhalb der UG (N = 186)

Ergänzend haben in der erhobenen Stichprobe 43,5 % der Fachkräfte die „Sonderpädagogische Zusatzqualifikation" (SPZ) erworben. Die stundenmäßig umfangreichere Qualifikation zur „geprüften Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung" (gFAB) absolvierten 16,7 % der Fachkräfte. Über SPZ und gFAB und somit über eine Doppelqualifikation verfügen 17,2 % des Fachpersonals, noch keine sonderpädagogische Zusatzqualifikation erworben haben 7 % (vgl. Abb. 49). Rund ein Viertel aller FABs (23,7 %) verfügt zudem über eine Ausbildereignung (nach AEVO).

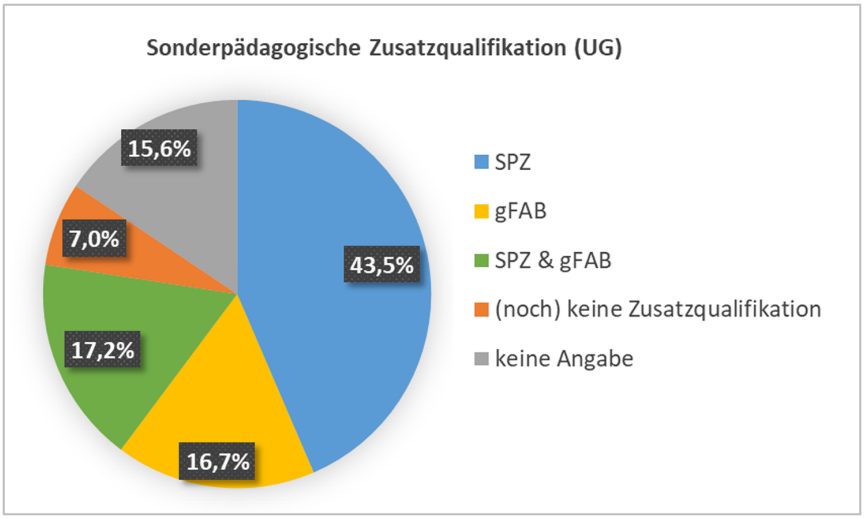


Abbildung 49: Sonderpädagogische Zusatzqualifikation der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung innerhalb der UG (N = 186)

Zwischenfazit

Die Qualifikationsstruktur der Fachkräfte des Berufsbildungsbereichs in der Untersuchungsgruppe setzt sich in über der Hälfte der Fälle der erhobenen Stichprobe aus Facharbeiter:innen und vergleichbaren Berufsgruppen zusammen; einen genuinen pädagogischen, therapeutischen oder sozialen Hintergrund weist lediglich ein Fünftel des Personals auf. Hinsichtlich des aktuellen Tätigkeitsspektrums haben etwa drei Viertel der Fachkräfte eine spezifische Weiterbildung besucht, wobei die „sonderpädagogische Zusatzqualifikation" eindeutig dominiert.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

In Bezug auf die VG liegen für alle sieben teilnehmenden Berufsbildungsbereich-Standorte Angaben zur Qualifikation des Personals vor. Beschäftigt sind dort insgesamt 56 Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung. Auch hier handelt es sich überwiegend um Facharbeiter:innen, Gesell:innen oder Meister:innen (44,6 %), gegenüber Fachkräften aus dem pädagogischen, therapeutischen oder sozialen Bereich (32,1 %). Mehrfachqualifikationen liegen bei 19,6 % der FABs vor (vgl. Abb. 50).

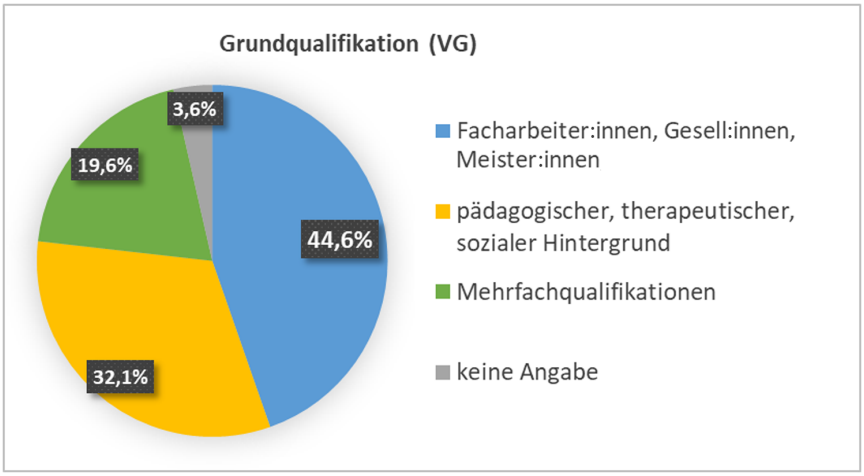


Abbildung 50: Grundqualifikation der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung innerhalb der VG (N = 56)

Innerhalb der VG verfügt rund ein Drittel der Fachkräfte (28,6 %) über die SPZ. Den Abschluss zur gFAB haben 37,5 % des Fachpersonals erworben. Der Erwerb beider Zusatzqualifikationen liegt bei 14,3 %. Noch keine Zusatzqualifikation erworben haben 17,9 % der FABs (vgl. Abb. 51). Innerhalb der VG verfügt rund ein Viertel aller Fachkräfte (26,8 %) über eine Ausbildereignung (nach AEVO).

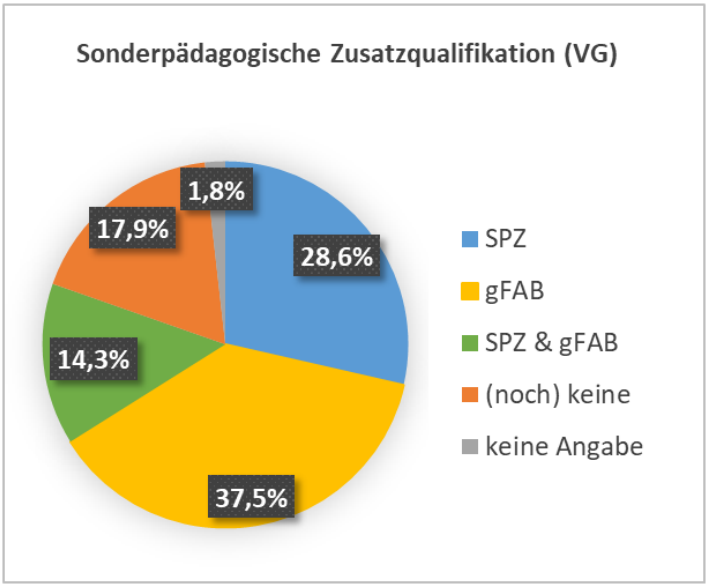


Abbildung 51: Sonderpädagogische Zusatzqualifikation der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung innerhalb der VG (N = 56)

Zwischenfazit

Die Fachkräfte des Berufsbildungsbereichs in der Vergleichsgruppe weisen eine ähnliche Qualifikationsstruktur auf wie diejenigen in der Untersuchungsgruppe, wobei hier etwa ein Drittel über einen pädagogischen, therapeutischen oder sozialen Hintergrund verfügt. Ebenso weisen drei Viertel der Fachkräfte eine tätigkeitsspezifische Weiterbildung auf, wobei hier jedoch die Weiterbildung zur „geprüften Fachkraft für Arbeit und Berufsförderung" dominiert.

Gegenüberstellung von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe

Eine Gegenüberstellung der beiden Gruppen (vgl. Tab. 76) zeigt insgesamt ein vergleichbares Bild mit nur geringfügigen Unterscheidungen. Hinsichtlich der Grundqualifikation überwiegen Fachkräfte mit industriellem oder handwerklichem Hintergrund gegenüber Fachkräften mit „pädagogischer Eignung" sowohl – deutlicher – in der UG (57 % zu 19,4 %) als auch in der VG (44,6 % zu 32,1 %). Über Mehrfachqualifikationen verfügen in beiden Gruppen rund 20 % des Fachpersonals. Hinsichtlich der sonderpädagogischen Zusatzqualifikation fällt auf, dass in der UG (mit 43,5 %) die SPZ – im Gegensatz zur gFAB (mit 16,7 %) – häufiger vorliegt, während in der VG das Gegenteil der Fall ist (28,6 % SPZ und 37,5 % gFAB). Auch eine Doppelqualifikation (SPZ und gFAB) ist in beiden Gruppen relativ häufig vorhanden (17,2 % der UG und 14,3 % der VG).

Tabelle 76: Gegenüberstellung von UG und VG hinsichtlich der Grund- und Zusatzqualifikationen der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung

Grund- und Zusatzqualifikation der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung		Untersuchungsgruppe (N = 186)		Vergleichsgruppe (N = 56)	
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Grund-qualifikation	Facharbeiter:in, Gesellin/Geselle, Meister:in	106	57 %	25	44,6 %
	pädagogischer, therapeutischer, sozialer Bereich	36	19,4 %	18	32,1 %
	Mehrfachqualifikationen	41	22 %	11	19,6 %
	keine Angabe	3	1,6 %	2	3,6 %
	Gesamt	186	100 %	56	100 %
Sonder-pädagogische Zusatz-qualifikation	SPZ	81	43,5 %	16	28,6 %
	gFAB	31	16,7 %	21	37,5 %
	SPZ & gFAB	32	17,2 %	8	14,3 %
	noch keine Zusatzqualifikation	13	7 %	10	17,9 %
	keine Angabe	29	15,6 %	1	1,8 %
	Gesamt	186	100 %	56	100 %

Zwischenfazit

Sowohl in der Untersuchungs- als auch in der Vergleichsgruppe dominieren als Fachkräfte für den Berufsbildungsbereich Facharbeiter:innen oder Personen mit ähnlicher Qualifikation. Etwa ein Fünftel der Fachkräfte verfügt über Mehrfachqualifikationen, wobei rund ein Drittel der Fachkräfte in der Vergleichsgruppe auf eine grundlegende Ausbildung im pädagogischen, therapeutischen oder sozialen Bereich zurückgreifen kann. Jeweils etwa gut drei Viertel der Fachkräfte haben eine Zusatzqualifikation absolviert. Hervorzuheben ist, dass ungefähr ein Siebtel der Fachkräfte in beiden Gruppen sowohl über die „Sonderpädagogische Zusatzqualifikation“ als auch die Weiterbildung zur „geprüften Fachkraft für Arbeit und Berufsförderung“ verfügt.

Weiteres Personal im Berufsbildungsbereich der Untersuchungsgruppe

Neben den Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung sind in den teilnehmenden Berufsbildungsbereichen weitere Personen an der Beruflichen Bildung beteiligt. Erhoben wurde zum einen, welche Qualifikation und welche Funktion die Person besitzt, die hauptverantwortlich für Berufliche Bildung zuständig ist. Zum anderen sollten diejenigen Berufsgruppen angegeben werden, die den beruflichen Bildungsprozess der Menschen mit Behinderung intern oder extern mitgestalten. Dies wurde über einen digitalen Fragebogen erfasst (vgl. Kap. 8.2.1).

Innerhalb der teilnehmenden WfbM der UG ist für den Bereich der Beruflichen Bildung (über die einzelnen Berufsbildungsbereich-Standorte hinweg) in der Regel eine Leitungskraft zuständig, deren Bezeichnung zwischen den einzelnen WfbM variiert: „Abteilungsleitung Berufliche Bildung", „Bereichsleitung Berufliche Bildung", „Leitung begleitender Dienst", „Abteilungsleitung Sozialer Dienst" oder „Leitung Berufsbildungsbereich". In einem Fall liegt die Verantwortung auch bei einer „Bildungsbegleiterin". Im Hinblick auf die Qualifikation dieser Leitungskraft wurde oftmals angegeben, dass ein Studium im sozialen, (sonder-)pädagogischen oder psychologischen Bereich absolviert wurde (z. B. Kommunikationswissenschaft, Sozialpädagogik, Heilpädagogik oder Psychologie), teils mit dem Schwerpunkt auf Arbeit und Beruf bzw. auf beruflicher Rehabilitation (z. B. Berufspädagogik oder Diplom-Rehabilitationspsychologie). Doch auch betriebswirtschaftliche Studiengänge sind vertreten (Master of Business Administration MBA – BWL, Diplom-Ökonomie). Zum Teil sind die verantwortlichen Personen mehrfach qualifiziert (z. B. Geselle mit Ausbildereignung, der gleichzeitig Betriebswirt und Sozialpädagoge ist; Berufspädagogin mit gFAB oder Erzieher:in mit abgeschlossenem Musik- und Theologiestudium); doch auch eine ausschließliche Qualifikation zum „Meister" liegt im Einzelfall vor.

Ergänzend zu den zuständigen FABs ist in der Regel weiteres Fachpersonal *intern* am beruflichen Bildungsprozess der Menschen mit Behinderung beteiligt. Innerhalb der UG erfolgte in nur einem Fall keine Angabe. Insbesondere wurden Berufsgruppen aus dem pädagogischen oder sozialen Bereich aufgeführt, welche meist in Form eines „Begleitenden Dienstes" oder „Pädagogischen Dienstes" mitwirken. Überwiegend handelt es sich dabei um Erzieher:innen, Heilerziehungspfleger:innen, Sozialarbeiter:innen oder ähnliche Berufsgruppen. In Bezug auf diese Bereiche sind auch (junge) Personen beteiligt, die sich im (Berufs-)Praktikum befinden. Des Weiteren wurden der „Psychologische Dienst" und der „Medizinische Dienst" genannt. Daneben nehmen Jobcaches (bzw. „Integrationsbegleiter:innen" oder „Inklusionsbeauftragte") Einfluss auf den beruflichen Bildungsprozess. In einigen Fällen spielen auch die Fachkräfte aus dem Arbeitsbereich der WfbM eine Rolle. Nicht zuletzt sind Therapeut:innen unterschiedlicher Fachrichtungen (z. B. Kunsttherapie, Ergotherapie) beteiligt – sowie Fachkräfte aus dem Bereich „Sport".

Externe Fachkräfte sind in der UG insgesamt seltener vertreten; meist handelt es sich dabei um Dozierende, welche für spezielle Kurse hinzugezogen werden, oder um Lehrkräfte einer Berufsschule, im Falle einer Kooperation mit einer solchen. Integrationsbegleiter:innen wurden auch hier angegeben; sie sind jedoch in geringerem Maße vertreten als beim „internen Fachpersonal". Daneben spielen Ausbildende in Unternehmen bzw. Kooperationspartner:innen in Betrieben eine Rolle. Zudem wurden in einem Fall das Gesundheitsamt, die Institution „pro familia" und Vereine im Bereich Unfallhilfe und Suchtprävention aufgelistet. Angeführt wurden ferner verschiedene Therapeuten externer Praxen (Ergotherapie, Physiotherapie, Logopädie) sowie Pflegekräfte. Sonstige Nennungen waren „Supervisor", „freischaffende Künstler", „Diplom-Tanzpädagogen" und „Diplom-Soziologe".

Zwischenfazit

In allen Werkstätten der Untersuchungsgruppe gibt es eine verantwortliche Leitungsperson für den Berufsbildungsbereich. Diese verfügt im Wesentlichen über einen Studienabschluss mit entsprechendem inhaltlichem Bezug. Ergänzend werden über den begleitenden Dienst insbesondere auch psychologische und medizinische Fachdienste als weitere Fachkräfte hinzugezogen; hierbei spielen zudem Therapeut:innen unterschiedlichster Fachrichtungen eine Rolle. Externe Fachkräfte werden hingegen seltener eingesetzt; dies ergibt sich in der Regel aus spezifischen Kooperationsprojekten vor Ort.

Weiteres Personal im Berufsbildungsbereich der Vergleichsgruppe

Die Funktion der bildungsverantwortlichen Person bildet sich bei der VG in folgenden Begrifflichkeiten ab: „Leitung“, „Abteilungsleitung“, „Leitung Berufsbildungsbereich“ und „Pädagogische Leitung“. Dabei ist die Qualifikation dieser Leitungskraft zumeist im sozialen oder pädagogischen Bereich verortet, was folgende (Berufs-)Abschlüsse zeigen: „Ergotherapeut“, „Erzieher“, „Fachpädagogin“, „Sozialarbeiter“ und „Sozialpädagoge“. Zum Teil liegen dabei auch Mehrfachqualifikationen vor, welche zusätzlich eine betriebswirtschaftliche oder eine industrielle bzw. handwerkliche Komponente beinhalten (z. B. Facharbeiter und Erzieher, der eine Weiterbildung zum Fachwirt im Sozial- und Gesundheitswesen absolvierte; Fachpädagogin und Ausbilderin).

Was das *intern* beteiligte Fachpersonal betrifft, so finden sich hier Personen mit Hochschulabschluss in den Fächern Sozialpädagogik und Psychologie wieder; letztere Berufsgruppe ist in der Funktion einer „Psychologischen Fachberatung“ tätig. Am beruflichen Bildungsprozess beteiligt sind zudem (junge) Menschen, die ein (Berufs-)Praktikum im Bereich „Heilerziehungspflege“ oder ein Freiwilliges Soziales Jahr absolvieren. Pflegekräfte wurden ebenso angegeben. In einem Fall spielen die Fachkräfte aus dem Arbeitsbereich der WfbM eine Rolle. Zudem ist Personal aus dem Bereich Sport vertreten.

In der VG spielen *extern* beteiligte Fachkräfte insgesamt eine untergeordnete Rolle. Angegeben wurden hier Lehrkräfte der Berufsschule sowie Anleiter:innen an Praxisstandorten. Des Weiteren wurden verschiedene Therapeut:innen angeführt (Ergotherapie, Physiotherapie, Logopädie).

Zwischenfazit

Auch in den Werkstätten der VG befindet sich die verantwortliche Koordination und Leitung des Berufsbildungsbereichs in der Hand einer Person; diese verfügt in der Regel ebenfalls über einen entsprechenden Hochschulabschluss. Hinsichtlich des weiteren internen Fachpersonals werden ebenso Fachkräfte aus dem Bereich der sozialen Arbeit wie auch der Psychologie benannt, aber auch Pflegekräfte. Externe Fachkräfte sind auch hier wiederum seltener vertreten, häufig in Abhängigkeit von spezifischen Projekten.

5.4.1.3 Einordnung in das Rahmenmodell

„Die Wirksamkeit sozialer Dienstleistungen ist zentral abhängig von den jeweils handelnden Personen (...) Deshalb steht und fällt mit der Qualität des Personals die Qualität der Dienstleistung“ (Maelicke 2014, 869). Diese Setzung gilt zweifelsohne und evtl. sogar in einem verstärkten Maße im Bildungsbereich (vgl. Hattie 2013). Im Bereich der Berufsbildung ergibt sich u. a. aus der Inklusionsdiskussion heraus ein erheblicher Entwicklungsschub im Hinblick auf die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals (vgl. etwa Heinrichs & Reinke 2019, Zinn 2018, Zoyke 2016a). Dies trifft ebenso auf das Segment bzw. die Subdisziplin der beruflichen Rehabilitation zu (vgl. Vollmer et al. 2020).

Aus dem ganzheitlich orientierten Bildungskonzept heraus (vgl. Kap. 5.1.3) sowie in Verbindung mit der komplexen Struktur der harmonisierten Bildungsrahmenpläne (vgl. Kap. 5.3.3) ergibt sich eine hohe Anforderung an die Personalentwicklung. Einerseits müssen die Fachkräfte über eine entsprechende berufsfachliche Grundqualifikation verfügen, andererseits müssen sie dem Bildungsauftrag angesichts der äußerst heterogenen Zielgruppe (vgl. Kap. 5.2.3) gerecht werden können. Dabei wird – wie in anderen Kontexten auch – deutlich, dass die Frage der multiprofessionellen Kooperation zur Planung, Gestaltung und Reflexion von Bildungsprozessen unumgänglich ist (vgl. Kranert & Stein 2019).

5.4.2 Bildungsgangmodelle

5.4.2.1 Forschungsstand

Der Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ (vgl. Kap. 4.5) verfügt über keine einheitliche Bildungsgangkonzeption; lediglich eine grobe Rahmung wird vonseiten des Fachkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit (2010) vorgegeben. Diese konzeptionelle Offenheit begründet sich einerseits aus der Zielgruppe, die mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen individualisiert verschiedene Bildungsziele avisiert. Andererseits sind regionale Besonderheiten werkstättenintern (bspw. hinsichtlich der Wertschöpfungsbereiche), aber auch hinsichtlich des regionalen Arbeitsmarktes zu berücksichtigen. Dies bestätigte sich auch in einem fachlichen Austausch mit Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten aus den Landesarbeitsgemeinschaften der Werkstätten zu Beginn des Forschungsprojektes. Infolgedessen wären in eine derartige Bildungsgangkonzeption verschiedene „Modelle“ zu integrieren, was jedoch aktuell noch nicht erfolgt ist.

Zur weiteren Orientierung kann die allgemein anerkannte International Standard Classification of Education (ISCED) herangezogen werden (vgl. auch Kap. 4.5). Hierin sind zur Bildungsberichterstattung organisierte Lernprozesse aus verschiedenen Bildungssegmenten hierarchisch systematisiert in verschiedene Niveaustufen eingeordnet. Im berufsbildenden Bereich finden sich hier diverse „Bildungsprogramme“ wieder: berufsvorbereitende Programme (ISCED 25), einjährige berufsqualifizierende Programme, das duale System sowie das Schulberufssystem (ISCED 35 bzw. 45) und auch Meister-, Techniker- und ähnliche Ausbildungsgänge (ISCED 5 bzw. 65) (BMBF 2020, 86 ff.).

In einer Conclusio von Bildungspraxis, ISCED und auch des Fachkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit können hieraus folgende potenzielle „Bildungsgangmodelle“ für Werkstätten kondensiert werden (vgl. Abb. 52):

Abbildung 52: Bildungsgangmodelle im Berufsbildungsbereich der WfBM (eigene Darstellung)

Nach der Systematik der ISCED wären somit die ersten beiden Modelle – Sequenz von Lern- und Arbeitsaufgaben sowie auch der Qualifizierungsbaustein – den berufsvorbereitenden Programmen zuzuordnen, die drei weiteren Modelle hingegen den berufsqualifizierenden Programmen bzw. dem dualen System; mit dem Ausbildungsbaustein findet sich sogar ein Element aus der beruflichen Weiterbildung im Sinne der Nachqualifizierung (vgl. Eckardt & Rüb 2014). Somit vereint der Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ potenziell verschiedene Bildungsgänge innerhalb eines organisierten Gesamtlernprozesses; die Zuordnung zu den einzelnen Bildungsgängen erfolgt individualisiert, die praktische Umsetzung binnendifferenziert.

Ausgehend von dem mit dem jeweiligen Teilnehmenden eruierten Berufsfeld ergeben sich spezifische inhaltliche Konstellationen, die als Lern- und Arbeitsaufgaben Konkretisierung erfahren (vgl. auch Pahl 2019, 20 f.). Diese beziehen sich auf einzelne Tätigkeiten bzw. Arbeitsplätze und können daher quantitativ und qualitativ unterschiedlich ausgestaltet sein; auch eine Niveaustufe auf Ebene der Berufsfeld- bzw. Berufsbildorientierung ist denkbar. Die einzelnen Aufgaben werden zu einer Sequenz zusammengefügt, deren Dauer insofern nicht per se festgelegt ist. Ebenso ist eine Abfolge von Sequenzen in verschiedenen Berufsfeldern denkbar. Für wiederkehrende Lern- und Arbeitsaufgaben wie beispielsweise die Einführung in die Unfallverhütungsvorschriften können einrichtungsinterne Standardisierungen in Form von Modulen vorgenommen werden. Ein anerkanntes Zertifikat – im Sinne eines Bezuges auf eine Rechtsverordnung – ist mit dem Lernergebnis nicht direkt verbunden.

Ein Qualifizierungsbaustein hingegen ist als Bestandteil der Berufsvorbereitung innerhalb des Berufsbildungsgesetzes (§ 69) rechtlich verankert. Er bezieht sich auf einen Ausbildungsberuf und ist demnach auf der Niveaustufe des Fachkonzeptes als arbeitsplatzorientiert bzw. berufsfeldorientiert einzuordnen. Die Berufsausbildungsvorbereitungsbescheinigungsverordnung (BAVBVO) regelt den zeitlichen Umfang, die inhaltliche Ausgestaltung wie auch die Form der Zertifizierung dieser Teilqualifikation (vgl. Ebert & Eck 2017; Eck & Ebert 2020).

Hiervon zu differenzieren sind Ausbildungsbausteine (vgl. Eck 2016), die ebenfalls im Rahmen des Berufsbildungsbereichs potenziell zu integrieren wären. Diese sind im Rahmen von verschiedenen Modellversuchen erprobt (vgl. etwa Hohn et al. 2012; Galiläer 2011) und vom Bundesinstitut für Berufsbildung (2015, 38) begleitet worden, wurden jedoch im Anschluss rechtlich nicht weitergehend verankert. Die Bundesagentur für Arbeit (2020) führt diese inzwischen als „Berufsanschlussfähige Teilqualifikationen“ und hat aktuell für vier Berufsbilder Festlegungen zur Kompetenzfeststellung und -dokumentation getroffen. Anhand der Ausbildungsbausteine wurden die vorhandenen Ausbildungsrahmenpläne in abgeschlossene Teileinheiten zergliedert und können somit additiv als Teilqualifikationen erworben werden. Sie bilden in der Summe den jeweiligen Ausbildungsberuf ab. Die Dauer orientiert sich hierbei grundsätzlich an der Dauer des zugrunde liegenden Ausbildungsberufes; eine exakte zeitliche Eingrenzung kann aufgrund fehlender Rechtsvorschriften nicht getroffen werden. Dies betrifft ebenso die Frage nach einer anerkannten Zertifizierung (vgl. Frank & Grunwald 2008).

Berufsbildorientiert ist das Modell eines Ausbildungsberufes für Menschen mit Behinderung, welches seit Langem im Berufsbildungsgesetz (§ 66) bzw. in der Handwerksordnung (§ 42 r) verbindlich geregelt ist. Die von den regional zuständigen Stellen erlassenen Ausbildungsordnungen regeln den inhaltlichen und zeitlichen Verlauf in diesen Fachpraktiker- bzw. (früher) Werkerberufen (Hauptausschuss 2009). Der Abschluss ist anerkannt (vgl. Eck, Stein & Ebert 2016; Zöller, Srbeny & Jörgens 2016).

Auch die Ausbildung in einem anerkannten Berufsbild innerhalb des Berufsbildungsbereiches wäre denkbar. Hier regelt der Ausbildungsrahmenplan den inhaltlichen und zeitlichen Verlauf der Ausbildung; im Rahmen des dualen Systems sind dabei für den berufsschulischen Bereich noch die länderspezifischen Lehrpläne als Orientierungsrahmen anzuführen (vgl. Spöttl 2016). Entsprechende bundesweit gültige Regelungen finden sich im Berufsbildungsgesetz bzw. in der Handwerksordnung.

Für die beiden zuletzt angeführten Ausbildungsgänge – bei Ausbildungsbausteinen unter Umständen ebenso, sofern sie vollzählig absolviert wurden – könnte die sogenannte „Externenprüfung“ nach § 45 (2) Berufsbildungsgesetz eine Möglichkeit zur Realisierung eines zertifizierten Abschlusses bieten, jenseits des klassischen Ausbildungsweges im dualen System (vgl. BMBF 2016, 22 ff.). Limitierender Faktor, vor allem bei den beiden zuletzt genannten Ausbildungsgängen, ist jedoch die auf maximal 27 Monate begrenzte Dauer des Berufsbildungsbereichs, welche zumindest von der dreijährigen Ausbildungsdauer abweicht.

5.4.2.2 Evaluationsergebnisse

Konzeptionelle Verankerung der Bildungsgangmodelle

Zur Analyse der vorhandenen Bildungsgangmodelle wurden die beteiligten Werkstätten um die Übersendung der vorhandenen einrichtungsinternen Konzeptionen für den Berufsbildungsbereich gebeten, welche dann im Rahmen einer Dokumentenanalyse (vgl. Kap. 8.1.3) ausgewertet wurden.

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

In allen 15 Werkstätten wird das Modell der „Sequenz von Lern- und Arbeitsaufgaben" umgesetzt. Hierbei ergibt sich – aufgrund der bisher noch nicht vorgenommenen Systematisierung – eine erhebliche begriffliche Vielfalt: Kurse, Module, Lerneinheiten, Bausteine und ähnliche Begriffe symbolisieren einen zeitlich begrenzten und organisierten Bildungsprozess, der sich – oft intern standardisiert – auf verschiedene Berufsfelder beziehen kann und auch im Grad der Spezialisierung teilweise Unterschiede aufweist (bspw. als Grund- und Aufbaukurs).

Qualifizierungsbausteine als weiteres Modell werden in sieben von 15 Werkstätten, mithin von ca. 46 % der Untersuchungsgruppe angeboten. Hierbei werden in der Konzeption die Chancen in der anerkannten Zertifizierung hervorgehoben.

Weitere Modelle sind konzeptionell nicht verankert.

Grundlegend findet sich zumindest in vier von 15 Konzeptionen explizit ein Hinweis auf die Orientierung am Dualen System wieder; in Einzelfällen bestehen – auch moderiert durch die föderale Struktur des Schulsystems – Kooperationen mit berufsbildenden Schulen. Somit beschränkt sich der Lernort in den vorgefundenen Modellen vor allem auf den Berufsbildungsbereich der Werkstatt, der jedoch durch interne Praktika im Arbeitsbereich und – nahezu durchgängig in allen Werkstätten – durch das Angebot eines externen Praktikums ergänzt wird.

Zwischenfazit

Die potenzielle Breite von Bildungsgangmodellen (vgl. Abb. 52) wird von den Werkstätten bisher nicht angesteuert. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf den Sequenzen von Lern- und Arbeitssituationen, die häufig als abgeschlossene und intern standardisierte Lerneinheiten vorgehalten werden. Die begriffliche Vielfalt dürfte sicherlich die Kommunikation von Konzepten zwischen den Werkstätten erschweren. Qualifizierungsbausteine finden sich in etwa der Hälfte der Werkstätten wieder; die Frage der Bewältigung eines dualen Bildungsauftrages in Kooperation mit berufsbildenden Schulen ist bisher nur in Einzelfällen geklärt – in Abhängigkeit von der föderalen Struktur und den Gegebenheiten im jeweiligen Bundesland.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Auch in der Vergleichsgruppe finden sich ähnliche konzeptionelle Verankerungen. Alle Werkstätten halten Sequenzen von Lern- und Arbeitsaufgaben bereit, die begrifflich wiederum sehr divergierend gefasst werden. Auch hier ergeben sich quantitative und qualitative Differenzierungskriterien innerhalb dieser Sequenzen. Bemerkenswert ist, dass es einer Werkstatt gelungen ist, eben diese Sequenzen – gefasst als werkstättenübergreifende, standardisierte Module – von den zuständigen Stellen (Handwerkskammer sowie Industrie- und Handelskammer) zertifizieren zu lassen, allerdings außerhalb einer vorhandenen Rechtsverordnung.

Drei der fünf befragten Werkstätten halten auch Qualifizierungsbausteine als Modell vor. Dieses Modell wird alternativ oder im Nachgang zu einzelnen Sequenzen angeboten. Eine Werkstatt bietet explizit zudem den Übergang in ein Berufsbild für Menschen mit Behinderung (§ 66 BBiG) an.

Als Lernorte sehen die Werkstätten neben dem Berufsbildungsbereich auch externe Betriebe vor (vier von fünf Werkstätten); eine Kooperation mit einer berufsbildenden Schule pflegt eine Werkstatt.

Zwischenfazit

In Analogie zur Untersuchungsgruppe ergibt sich auch hier eine große begriffliche Vielfalt für die Bezeichnung abgeschlossener Sequenzen von Lern- und Arbeitsaufgaben. Ebenso werden hier Qualifizierungsbausteine nicht durchgängig als Modell vorgehalten. Besonders hervorzuheben ist die Zertifizierung von Sequenzen in einer Werkstatt durch die zuständige Kammer, jenseits der Regelungen des BBiG. Auch bestehen grundlegend Kooperationen mit Betrieben und vereinzelt auch mit berufsbildenden Schulen. Insgesamt wird auch hier die potenzielle Breite an Modellen in den Werkstätten noch nicht vollständig genutzt.

Umsetzung in der Bildungspraxis

Im Rahmen der Vor-Ort-Befragung wurden die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung zu deren Planung und Strukturierung Beruflicher Bildungsprozesse befragt. Im Rahmen dieses Kapitels erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse aus der Auswertung der Interviews, wobei die entwickelten Subkategorien in die Ergebnisdarstellung eingebunden werden. Das forschungsmethodische Vorgehen bezüglich Durchführung und Auswertung der Interviews wird ausführlich im Anhang beschrieben (Kap. 8.1.4). Dort wird auch das vollständige Kategoriensystem dargestellt (vgl. Kap. 8.2.4). Nachfolgende Ergebnisse nehmen Bezug auf das Kategorienfeld „Bildungsgangmodelle“ (PSM).

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Hinsichtlich der Planung und Strukturierung von Bildungsprozessen wurden die **Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (N = 15) der UG** zunächst danach gefragt, ob sie **Lern- und Arbeitssituationen situativ oder systematisch** gestalten. Diesbezügliche Ergebnisse sind in Tabelle 77 zusammengestellt.

Tabelle 77: Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen (situativ versus systematisch) aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen – situativ versus systematisch" (UG_F_PSM1) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_PSM1_S1	situative Gestaltung	12
UG_F_PSM1_S2	systematische Gestaltung	12
UG_F_PSM1_S3	situative und systematische Gestaltung	11

Die Fachkräfte gaben an, dass sie Lern- und Arbeitssituationen sowohl situativ (vgl. Subkategorie S1) als auch systematisch (vgl. Subkategorie S2) gestalteten. Meist antworteten die befragten Personen zunächst, sie würden beides umsetzen (vgl. S3), und schilderten daraufhin jeweils Beispiele. In gewissen Situationen ist es notwendig, Lern- und Arbeitssituationen situativ zu gestalten.

> F1: „Wobei bei gewissen Situationen muss man einfach auch mal instinktiv auch handeln, oder auch versuchen irgendetwas beizubringen, zu lehren" (Interview: UG6, F1, 32).

> F1: „Also sowohl als auch würde ich sagen. Also methodisch-didaktisch, aber mit situativen Anteilen, wenn es den Bedarf einfach gibt. (Interview: UG15, F1, 31).

Des Weiteren wurde in Bezug auf die Gestaltung von **Lern- und Arbeitssituationen** erfragt, ob diese in **Einzel- oder Gruppensituationen** umgesetzt würden. Ergebnisse zur Befragung der Fachkräfte enthält Tabelle 78.

Tabelle 78: Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen (Einzel- versus Gruppensituationen) aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen – Einzel- versus Gruppensituationen" (UG_F_PSM2) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_PSM2_S1	Gruppensituationen	11
UG_F_PSM2_S2	Gruppen- und Einzelsituationen	10
UG_F_PSM2_S3	Einzelsituationen	5

Anhand der Anzahl codierter Segmente zeigt sich, dass das Gruppensetting (vgl. S1) im Gegensatz zu Einzelsituationen (vgl. S3) überwiegt. Häufig wurde jedoch auch deutlich, dass die Fachkräfte beide Sozialformen einsetzten (vgl. S2). Zum Teil wurde hier auch nochmals differenziert zwischen situativer und systematischer Herangehensweise. So fänden, nach Aussage einer Fachkraft, situative Lern- und

Arbeitssituationen immer als Einzelmaßnahme statt; in der Regel werde das Lernen jedoch in der Gruppe umgesetzt.

> F1: „Situativ sind immer Einzelsituationen und mit Einzelpersonen. Und ansonsten in der Gruppe. Auch die, die im Arbeitsbereich sind. Also die berufliche Bildung ist für alle“ (Interview: UG10, F1, 38).

Des Weiteren wurden die Fachkräfte gefragt, **wie häufig Fachunterricht** stattfinde. Zur Darstellung der Ergebnisse vgl. Tabelle 79.

Tabelle 79: Häufigkeit von Fachunterricht aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Häufigkeit von Fachunterricht“ (UG_F_PSM3) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_PSM3_S1	einmal wöchentlich	8
UG_F_PSM3_S2	alle zwei Wochen	2
UG_F_PSM3_S3	je nach Klientel verschieden	1
UG_F_PSM3_S4	Fokus auf Praxis	1
UG_F_PSM3_S5	Blockunterricht	1

Ein Großteil der Fachkräfte gab an, dass einmal pro Woche Fachunterricht stattfinde (vgl. S1). Was den genauen Stundenumfang betrifft, so liegen hier Unterschiede vor.

> F1: „Also mindestens einmal die Woche eine Stunde. Eine Stunde ist ganz gut. Was länger geht, lässt die Konzentration einfach nach. (Interview: UG11, F1, 27)

> F1: „Da wird einfach mitgearbeitet den ganzen Tag und einmal in der Woche sind vier Stunden Unterricht bei mir im Berufsbildungsbereich“ (Interview: UG4, F1, 23).

Daneben gab es auch einzelne Fachkräfte, die Fachunterricht im Zwei-Wochen-Takt anboten (vgl. S2). Weitere Aussagen waren, dass dies von der Klientel abhänge (vgl. S3), dass der Fokus auf der Praxis liege (vgl. S4) oder dass es in Form von Blockunterricht umgesetzt werde (vgl. S5).

Zwischenfazit

Zur Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen lässt sich zusammenfassen, dass die befragten Fachkräfte nach eigener Aussage sowohl systematisch als auch situativ vorgingen. Das Lernen finde dabei häufiger in der Gruppe statt; ebenso häufig gaben auch einige Fachkräfte an, Inhalte sowohl im Gruppen- als auch im Einzelsetting zu vermitteln. In den meisten Fällen wurde Fachunterricht wöchentlich umgesetzt, mit einer variierenden Anzahl an Stunden; es wurden jedoch auch andere Durchführungswege beschrieben.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Die Frage zur Gestaltung von **Lern- und Arbeitssituationen** (situativ versus systematisch) wurde auch den **Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung (N = 5) der VG** gestellt. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 80.

Tabelle 80: Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen (situativ versus systematisch) aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen – situativ versus systematisch" (VG_F_PSM1) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_PSM1_S	situative Gestaltung	7
VG_F_PSM1_S	situative und systematische Gestaltung	5
VG_F_PSM1_S	systematische Gestaltung	2

Innerhalb der VG gestalteten die befragten Fachkräfte Lern- und Arbeitssituationen überwiegend situativ (vgl. S1). Es wurde jedoch auch berichtet, dass beide Gestaltungsarten, situativ und systematisch, zum Einsatz kämen (vgl. S2).

> F1: „Das kommt ganz auf die Person drauf an. Also wenn ich mich vorab so ein bisschen darauf vorbereiten kann und so die Person ein bisschen besser, sag ich mal, gefiltert habe, dann kann ich das auch vorbereiten. Aber oft entsteht auch einfach spontan eine Situation, wenn ich merke, dass die Person vielleicht durch das Lesen mehr aufnimmt, als wenn ich ihr was erkläre. Also das mache ich eher situativ, sag ich mal" (Interview: VG2, F1, 22).

Eine „situative Gestaltung" (S1) entstehe oftmals aufgrund spontan auftretender Erfordernisse.

> F1: „Aber oft entsteht auch einfach spontan eine Situation, wenn ich merke, dass die Person vielleicht durch das Lesen mehr aufnimmt, als wenn ich ihr was erkläre. Also das mache ich eher situativ, sag ich mal" (Interview: VG2, F1, 22).

Doch auch die systematische Vorgehensweise (vgl. S3) wurde geschildert.

> F1: „Ich kann natürlich bei einer Person, die eine Berufsausbildung hat, da gehe ich strukturiert vor, da werden die Module abgearbeitet" (Interview: VG5, F1, 20).

Auch wurde den Fachkräften die Frage gestellt, ob das **Lernen** in **Einzel- oder Gruppensituationen** umgesetzt werde – zu den Ergebnissen der Interviewauswertung vgl. Tabelle 81.

Tabelle 81: Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen (Einzel- versus Gruppensituationen) aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen – Einzel- versus Gruppensituationen" (VG_F_PSM2) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_PSM2_S1	Einzelsituationen	4
VG_F_PSM2_S2	Paar-/Gruppensituationen	4
VG_F_PSM2_S3	Gruppen- und Einzelsituationen	2

Die Fachkräfte schilderten hier, dass sie Einzelsettings (vgl. S1), aber gleichermaßen auch Paar- oder Gruppensettings (vgl. S2) realisierten, wobei die Teilnehmenden in der Partnerarbeit voneinander lernen könnten.

> F1: „Die sitzen in den Linien, bei uns sind es jetzt die Linien. Eben durch diese Verbandtaschenverpackung sind sie natürlich eingesetzt an den benötigten, grad benötigten Positionen. Und ich als Bildungsbegleiter, ich bin in dem Raum mit drin und arbeite mit und sitze in der Nähe. Und ja, bin Mitglied in der Gruppe sag ich einmal und beobachte aber die Themen natürlich aus dem Bildungsrahmenplan. Dass man das übt mit dem der Umgang mit der Waage. Also der passiert dann wirklich real. Das ist nicht irgendeine aufgebaute Situation außerhalb von dem ganzen Geschehen, sondern das ist wirklich eine reale Arbeit, die sie da machen. Und ich erkläre es ihnen dann, also entlaste dann den Gruppenleiter dann im Endeffekt auch damit natürlich auch, Rest der Gruppe aufpasst" (Interview: UG4, F1, 29).

> F1: „Dass wirklich ein Teilnehmer, der doch eine stärkere kognitive Einschränkung hat, mit einem, sag ich mal, stärkeren Teilnehmer zusammengenommen wird, dass der Stärkere dem anderen bisschen unter die Arme greifen kann. Weil bei 14 Teilnehmern mit drei Ausbildern, da kann man nicht immer wirklich sieben Stunden am Tag jedem Einzelnen gerecht werden. Und so haben wir das dann einfach so ein bisschen verteilt" (Interview: VG1, F1, 34).

Auch wurde beschrieben, dass die Frage nach der passenden Sozialform flexibel gehandhabt werde (vgl. S3).

> F1: „Wir hatten viele Gruppenaufgaben, Einzelaufgaben, Teamarbeit. Also ganz, ganz individuell flexibel" (Interview: VG1, F1, 34).

Zudem wurde die **Häufigkeit von Fachunterricht** eruiert. Die Ergebnisse der Fachkräftebefragung zeigt Tabelle 82.

Tabelle 82: Häufigkeit von Fachunterricht aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Häufigkeit von Fachunterricht" (VG_F_PSM3) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_PSM3_S1	ein- bis zweimal wöchentlich	4
VG_F_PSM3_S2	Fokus auf Praxis/Fachunterricht „punktuell"	1
VG_F_PSM3_S3	täglich	1

Nach Aussagen einiger Fachkräfte finde Fachunterricht ein- bis zweimal wöchentlich statt (vgl. S1), wobei dieser auch praktisch ausgerichtet sein könne.

> F1: „Also ich versuche schon eher mehr praxismäßig zu unterrichten, was beizubringen, wobei ich auch Fachunterricht halte. Ein- bis zwei Mal die Woche versuche ich mich mit den Leuten mich für ein oder zwei Stunden mal zurückzuziehen und eben Theorie zu unterrichten, wobei ich da auch sehr praxisnah sein möchte, weil Theorie ist für die Menschen oft sehr anstrengend das Zuhören. Ich versuche da eher mehr Praxis anzubringen" (Interview: VG2, F1, 30).

Daneben wurde berichtet, dass Fachunterricht eher „punktuell" (vgl. S2) Umsetzung finde (vgl. Interview: VG4, F1, 136; F1). Die Fachkraft einer Werkstatt gab an, dass fachliche Inhalte täglich (vgl. S3) unterrichtet würden (vgl. Interview: VG1, F1, 38; F1).

Zwischenfazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Fachkräfte der Vergleichsgruppe Lern- und Arbeitssituationen häufiger situativ als systematisch gestalteten, doch auch der Einsatz beider Formen wurde beschrieben. Gleichermaßen häufig wurde von Gestaltungsformen der Einzel- sowie Paar- oder Gruppenarbeit berichtet. Auch der (flexible) Einsatz beider Formen wurde geschildert. Fachunterricht finde in der Regel ein- bis zweimal wöchentlich statt, in wenigen Fällen „punktuell" oder täglich.

5.4.2.3 Einordnung in das Rahmenmodell

Abbildung 53: Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – hier: Bildungsgangmodelle

Die im Kapitel 5.4.2.1 entworfene Systematik und Breite von Bildungsgangmodellen, die potenziell im Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ vorgehalten werden könnten, findet sich sowohl in der UG als auch in der VG nicht in diesem Spektrum wieder. Der Schwerpunkt liegt vielmehr auf den Sequenzen von Lern- und Arbeitssituationen. Diese sind häufig werkstättenintern modularisiert, was den Einsatz vor Ort erleichtert. In einem Teil der Werkstätten ergibt sich das Angebot von Qualifizierungsbausteinen; umfassendere Ausbildungsgänge wie auch Ausbildungsbausteine werden in den betrachteten teilnehmenden Werkstätten nicht explizit angeboten. Hervorzuheben ist die Zertifizierung von Sequenzen von Lern- und Arbeitssituationen in einer Werkstatt der Vergleichsgruppe. Hier ist es im Rahmen eines Modellprojektes gelungen, die erreichten Teilqualifikationen – unterhalb der Ebene des Qualifizierungsbausteins – von den zuständigen Kammern zertifizieren zu lassen.

5.4.3 Lehren und Lernen

5.4.3.1 Forschungsstand

Vor dem Hintergrund des Lehrens und Lernens gilt es, zum einen die Frage beruflicher Lernorte zu klären und zum anderen Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren in den Blick zu nehmen. Hierbei wird Bezug zum allgemeinen Berufsbildungssystem hergestellt, um Spezifika der WfbM bzw. des Berufsbildungsbereiches deutlich herauszustellen.

Lernorte der Berufsausbildung

Betrachtet man das Duale System, so finden sich dort unterschiedliche Lernorte wieder. Unter Einbezug von deren jeweils spezifischen Möglichkeiten und Grenzen gilt es, die Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz der Auszubildenden zu fördern. Unterscheidungen zwischen den Lernorten betreffen neben räumlichen und rechtlichen Aspekten insbesondere deren pädagogische Funktionen und didaktische Konzepte (vgl. Schmitz, Frenz & Koch 2017, 2). Das Berufsbildungsgesetz definiert als Lernorte der Berufsbildung in § 2 Abs. 1 die Betriebe der Wirtschaft und vergleichbare Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft (betriebliche Berufsbildung), die berufsbildenden Schulen (schulische Berufsbildung) und sonstige Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung (außerbetriebliche Berufsbildung). Bei der Durchführung der Berufsbildung wirken die unterschiedlichen Lernorte dabei in Form einer Lernortkooperation zusammen (BBiG § 2 Abs. 2).

Im Rahmen der dualen Berufsausbildung fokussiert der Lernort Betrieb durch eine Einbindung der Auszubildenden in betriebliche Prozesse besonders den Bezug zur Praxis. Die Berufliche Bildung bewegt sich hier in einem Spannungsfeld. Auf der einen Seite besteht die Forderung nach einem geordneten Ausbildungsgang, was für eine vorwiegend systematische Form der Ausbildung – fernab der Produktion – spricht. Auf der anderen Seite fordert das BBiG, jungen Menschen das Sammeln von Berufserfahrung zu ermöglichen, was wiederum reale Arbeitsplätze und -situationen impliziert (vgl. Schmitz et al. 2017, 4). Der Lernort Betrieb kann als heterogener Lernort verstanden werden. Je nach Größe der Institution findet die Ausbildung im internen Bereich statt oder aber in speziell dafür geschaffenen Ausbildungswerkstätten, in denen inhaltliche Abläufe und kleinschrittige Arbeitshandlungen gezielt in Lehrgängen oder Projekten erarbeitet und vertieft werden (vgl. ebd., 5).

Dagegen wirkt die Berufsschule „als eigenständiger und gleichberechtigter Partner“ am gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule und dem Betrieb mit. Eine Besonderheit dieses Lernortes liegt dabei im starken Bezug zu gesamtgesellschaftlichen Frage- und Problemstellungen. Zudem werden dort neben berufsbezogenen Inhalten auch berufsübergreifende und allgemeine Bildungsinhalte vermittelt (vgl. ebd., 3).

Als weiterer Lernort sind „überbetriebliche Berufsbildungsstätten“ (ÜBS) zu nennen, welche insbesondere zur Vermittlung von Ausbildungsinhalten vorgesehen sind, die „in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) nicht oder nicht vollstän-

dig abgedeckt werden“ können (Pfeifer & Köhlmann-Eckel 2018, 20). Im Rahmen von KMU übernehmen ÜBS dabei oftmals die fachpraktische Grundausbildung, die in Großbetrieben in der Regel in betriebseigenen Lehrwerkstätten umgesetzt wird. Demnach unterstützen ÜBS Ausbildungsbetriebe bei der betrieblichen Ausbildung durch ergänzende Lehrgänge und bieten darüber hinaus auch die Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung (ebd.). Seit einigen Jahren wird eine Weiterentwicklung der ÜBS zu sogenannten Kompetenzzentren gefördert, die „unter Bezug auf einen fachlichen Schwerpunkt als kundenorientierte Bildungsdienstleister [...] eine Leuchtturmfunktion für andere ÜBS“ übernehmen sollen (ebd., 21).

Spezifische Lernorte des Berufsbildungsbereiches

Laut Fachkonzept ist der Berufsbildungsbereich „eine eigenständige und selbständig geführte Organisationseinheit der WfbM“. Die Durchführung von Maßnahmen im Arbeitsbereich oder auf ausgelagerten Plätzen muss unter Einhaltung der geltenden Rahmenbedingungen für den Berufsbildungsbereich transparent und geplant erfolgen (BA 2010, 10). Zugunsten einer praxisnahen Berufsbildung soll eine Umsetzung von Maßnahmen zur Beruflichen Bildung und Förderung auch im Arbeitsbereich der WfbM realisiert werden, um erworbene Fähigkeiten zu festigen, zu erweitern oder zu vertiefen. Doch auch eine Durchführung von Teilen des Berufsbildungsbereiches auf ausgelagerten Berufsbildungs- oder Arbeitsplätzen des allgemeinen Arbeitsmarktes sowie im Rahmen betrieblicher Praktika wird als besonders bedeutsam hervorgehoben. Dies sollte für diejenigen Personen ermöglicht werden, „die Interesse zeigen und bei denen eine weitgehende Übereinstimmung von Anforderungen des Arbeitsplatzes und Kompetenzen des Teilnehmers vorliegt“ (vgl. ebd., 11). Betreffend der Organisation des Berufsbildungsbereiches beschreibt Hirsch (2006) große Unterschiede zwischen den Werkstätten (vgl. auch Walter & Basener 2020). Teils ist dieser zentral ausgestaltet und somit klar vom Arbeitsbereich abgetrennt, teils in diesen integriert. Unter der zentralen Organisationsform versteht Hirsch dabei nicht ein spezifisches Gebäude, in dem sich der Berufsbildungsbereich einer Gesamtorganisation befindet; stattdessen meint er klar (bzw. räumlich) abgegrenzte Berufsbildungsbereiche innerhalb der einzelnen WfbM-Standorte einer Gesamtorganisation. Während die integrierte Form eine Vielfalt an Arbeitsbereichen bereithält, sind diese im Falle zentral organisierter Berufsbildungsbereiche begrenzt. Hirsch (vgl. ebd.) sieht in der zentralen Organisationsform unter anderem für die Fachkräfte die Möglichkeit einer intensiveren Vorbereitung und Durchführung der Berufsbildungsmaßnahmen. Die Unabhängigkeit von einer fristgerechten Erledigung von Arbeitsaufträgen nennt er als weiteren Vorteil. Ebenso weist er jedoch auch auf die Chancen einer Abstimmung der Fachkräfte des Berufsbildungsbereiches mit den Fachkräften des Arbeitsbereiches hin. In Form von Praxistagen können Teilnehmende des Berufsbildungsbereiches zudem Einblick in den Arbeitsbereich bekommen und haben so die Möglichkeit, ihre erlernten Fähigkeiten direkt im realen Arbeitsprozess (projektorientiert) zu erproben (vgl. ebd., 137 f.).

Je nach Organisationsform des Berufsbildungsbereiches ergeben sich somit unterschiedliche Herausforderungen, die teils auch im Kontext der „Regel"-Ausbildung eine Rolle spielen. Beispielsweise kann sich bei der integrierten Form das Eingebundensein in reale Produktionsprozesse im Hinblick auf Berufliche Bildung der Teilnehmenden des Berufsbildungsbereiches hinderlich auswirken. Die damit verbundene Möglichkeit, reale Arbeitssituationen zu erleben, muss jedoch ebenso bedacht werden. Die Rolle, die die Berufsschule bei der dualen Ausbildung einnimmt, ist im Berufsbildungsbereich der WfbM in dieser Form nicht vorgesehen, wodurch sich Berufliche Bildung im Berufsbildungsbereich von der Berufsausbildung in ihrer Dualität ganz grundlegend unterscheidet. Diesbezüglich fordern Werkstätten seit Längerem „eine Partizipation von Menschen aus dem Berufsbildungsbereich am Angebot der Berufsschule in allen Bundesländern" (vgl. etwa Heyder & Klocke 2012, 163).

Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren

Im Kontext der Subdisziplin der *Beruflichen Rehabilitation* werden vonseiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit jeher Menschen mit Behinderung explizit mitgedacht (Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, 217 ff.; vgl. Schelten 2004). Aber auch die Sonderpädagogik setzt sich mit Beruflicher Rehabilitation auseinander (vgl. etwa Stein & Orthmann Bless 2009). Biermann (2004) konstatierte diesbezüglich schon früh, dass „keine der pädagogischen Disziplinen ein methodisches Instrumentarium hat, um die Klientel der beruflich-sozialen Rehabilitation in ihrer Vielfalt so zu qualifizieren, dass eine langfristige Erwerbschance in Kernbelegschaften wahrscheinlich ist. Daher liegt es nahe, Aspekte und Prinzipien der Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik so zu verknüpfen, dass vorhandene Ressourcen zugunsten der zu qualifizierenden Personen gebündelt werden". Die Implementierung sonderpädagogischer Theorien und Aspekte in Prozesse der Beruflichen Bildung zeigt beispielsweise Biermann selbst auf (2008, 132 ff.) – wenn auch zunächst auf grundsätzlicher Ebene. So stellt er fest, dass „sonderpädagogische Theorien" wie Flexibilisierung, Ressourcen-Orientierung, Zielgruppenorientierung und Adaptation in der Beruflichen Rehabilitation Eingang gefunden haben, jedoch ohne eine didaktisch-methodische Konkretisierung dieser Prinzipien (vgl. ebd.). Hierzu wären allerdings nach Biermann drei didaktische Zugangswege systematisch miteinander zu verbinden: die allgemeine Didaktik, die Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens sowie auch sonderpädagogische Aspekte und Didaktik.

Für die *Gestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse* ist zunächst eine Grundsystematik zu berücksichtigen, die sich aus der *Allgemeinen Didaktik* ableiten lässt. So speist sich die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen vonseiten der pädagogischen Fachkräfte im Wesentlichen aus zwei Kernelementen, die Abbildung 54 veranschaulicht (vgl. Jank & Meyer 2011):

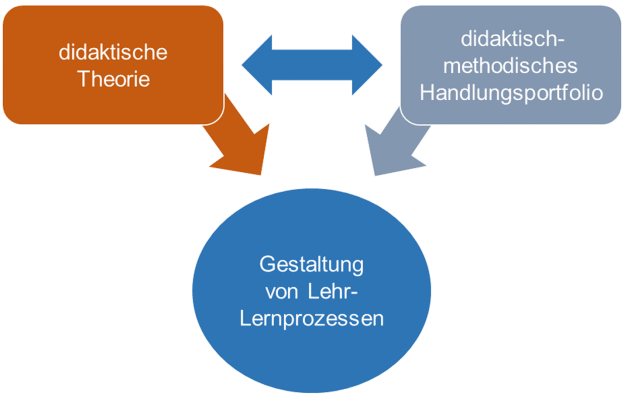


Abbildung 54: Allgemeindidaktische Prinzipien (nach Jank & Meyer 2011)

Als Fachdidaktik konkretisiert nun die *Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens* diese allgemeinen Überlegungen im Hinblick auf das Handlungsfeld Beruf (vgl. Rebmann et al. 2011, 197 ff.). Dabei werden weitere Aspekte mit aufgegriffen und – wie in der nachfolgenden Abbildung 55 zusammengestellt – in ein umfassendes System integriert.

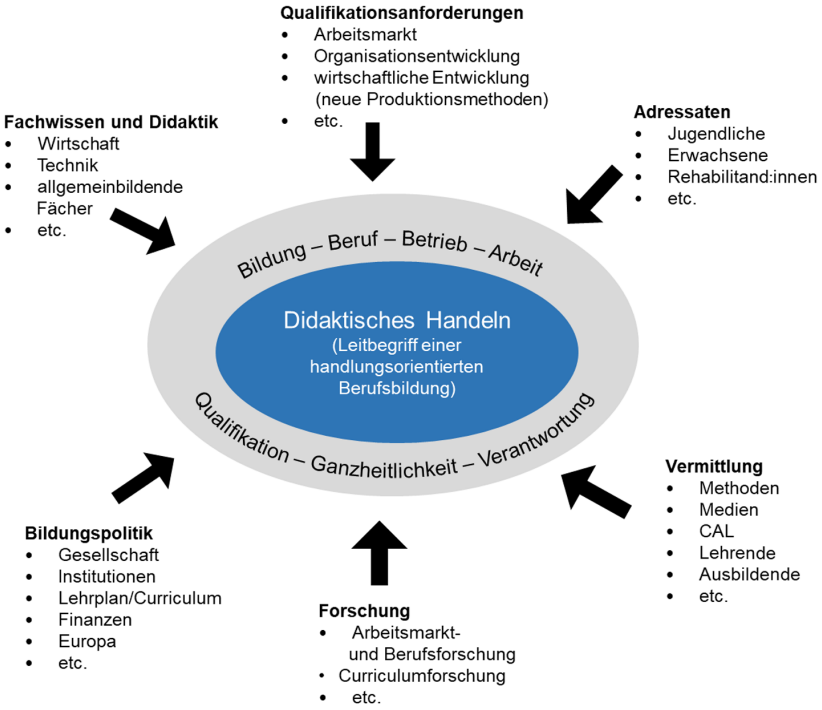


Abbildung 55: Fachdidaktische Perspektive (Arnold & Münk 2006, 27)

Bei Vorliegen von „erschwerenden Bedingungen“ einer Beeinträchtigung oder Behinderung bedarf es allerdings ergänzend einer *sonderpädagogisch reflektierten Didaktik* (vgl. Stein 2006, 174 ff.; Stein & Stein 2020). Diese rekurriert zunächst grundlegend auf allgemeine didaktische Konzepte des Lehrens und Lernens (Abb. 56), nimmt dabei jedoch zusätzlich und besonders mögliche „Störungen“ des Lehr-Lernprozesses in den Blick, die eine spezifische Berücksichtigung in den verschiedenen Aspekten didaktischen Handelns erfordern.

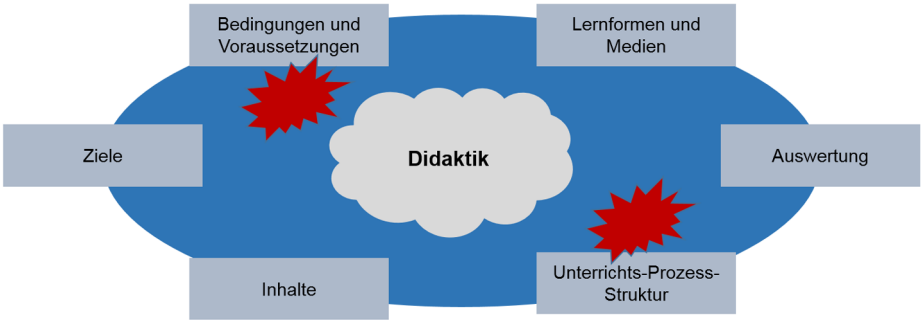


Abbildung 56: Aspekte didaktischer Gestaltung (Stein 2006, 182; siehe auch Stein & Stein 2020, 243 ff.)

Im Hinblick auf diese Kernaspekte didaktischen Handelns müssten aus einer sonderpädagogischen Perspektive auch Störungen miteinbezogen werden:

- zum einen als *„antizipierte“ Störungen* im Rahmen der didaktisch-methodischen Planung, insbesondere bezogen auf die Reflexion der vorliegenden Bedingungen und Voraussetzungen im Lernfeld sowie bei den Lernenden einschließlich daraus potenziell „vorausplanbarer“ Beeinträchtigungen, Probleme und Störungen, die auftreten und Auswirkungen haben könnten;
- zum anderen dahingehend, dass die didaktisch-methodische Planung so flexibel entwickelt werden muss, dass auch auf *„aktuell“ auftretende Störungen* des Lehr-Lern-Prozesses reagiert werden kann, also insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung einer entsprechend flexiblen sowie flexible Reaktionen implizierenden Unterrichts-Prozess-Struktur, um mit Störungen im Geschehen umgehen zu können.

Beides gilt zugleich auch für die Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen im Nachhinein (vgl. Stein & Stein 2020).

Die daraus resultierende Verbindung von Allgemeiner, Fach- und Spezial-Didaktik zur Gestaltung beruflicher Lehr- und Lernprozesse unter erschwerenden Bedingungen steht noch aus. Insbesondere für die *Werkstatt für behinderte Menschen* und ihre differenzierte Zielgruppe in der Berufsbildung ist die Frage unbeantwortet, wie berufliches Lernen in und mit heterogenen Gruppen systematisch und vielfältig

ausgestaltet werden kann. Bisher finden sich hierzu lediglich fragmentarisch Antworten, die entweder auf Ebene der Praxisorientierung anzusiedeln sind (vgl. Brackhane 2003; Greving & Scheibner 2017) oder aber einzelne Aspekte herausgreifen – wie Zielgruppen (Grampp & Triebel 2013), Lernprozesse (Trunk 2014) oder methodische Einzelfragen (Thesing 2018). Ein umfassendes didaktisch-methodisches Konzept zur Beruflichen Bildung – von der theoretischen Rahmung bis hin zur konkreten Unterstützung von Praxis, welches einerseits den Bedarfen der heterogenen Zielgruppe, andererseits den Anforderungen an eine moderne Berufliche Bildung genügt – ist ein Entwicklungsfeld.

5.4.3.2 Evaluationsergebnisse

Mittels Vor-Ort-Befragung wurden die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung durch die Wissenschaftliche Begleitung zur Umsetzung beruflicher Bildungsprozesse interviewt. Einen Themenschwerpunkt bildete dabei die Frage nach individuellen Zielen. Dieses Kapitel hält die Ergebnisse der Interviewauswertung fest. Dabei wird auf die entwickelten Subkategorien Bezug genommen. Eine Erläuterung des forschungsmethodischen Vorgehens bezüglich der Interviews erfolgt im Anhang (vgl. Kapitel 8.1.4). Dort wird auch das vollständige Kategoriensystem abgebildet (vgl. Kapitel 8.2.4). Nachfolgende Ausführungen beziehen sich auf die Kategorienfelder „Individuelle Ziele“ (IZ) und „Vermittlungsmethoden“ (VM).

Individuelle Ziele

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Im Hinblick auf die Festlegung von Zielen war von Interesse, zu welchem Zeitpunkt die **Auswahl der Binnendifferenzierungsstufen** (tätigkeits-, arbeitsplatz-, berufsfeld- und berufsbildorientiert) erfolgte. Hierzu wurden die **Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (n = 15) der UG** befragt. Tabelle 83 enthält die Kategorisierung diesbezüglich gegebener Antworten, geordnet nach deren Häufigkeit.

Tabelle 83: Auswahl der Binnendifferenzierungsstufen aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie* „Auswahl der Binnendifferenzierungsstufen“ *(UG_F_IZ1) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_IZ1_S1	Auswahl im bzw. nach dem Eingangsverfahren	8
UG_F_IZ1_S2	Auswahl während des Bildungsprozesses	6
UG_F_IZ1_S3	Dokumentation im Nachhinein	1
UG_F_IZ1_S4	arbeitsplatzorientierte Qualifizierung als Basis	1

Zumeist gaben die Fachkräfte an, die Binnendifferenzierungsstufe im oder nach dem Eingangsverfahren festzulegen (vgl. S1) – Basis hierfür bilde die im Rahmen des Eingangsverfahrens durchgeführte Diagnostik, beispielsweise mittels „hamet“[23] (vgl. Interview: UG2, F1, 87; F1). Fast gleichauf nehmen befragte Fachkräfte die Auswahl der Binnendifferenzierungsstufe während des Bildungsprozesses vor (vgl. S2). Überdies wurde (in nur jeweils einem Fall) von einer Dokumentation im Nachhinein (vgl. S3) sowie einer arbeitsplatzorientierten Qualifizierung als Basis für alle Teilnehmenden (vgl. S4) berichtet.

Des Weiteren wurden die Fachkräfte danach gefragt, ob die festgelegten **Binnendifferenzierungsstufen ‚fest‘** seien **oder ‚flexibel‘** gehandhabt würden – zur Darstellung der Ergebnisse vgl. Tabelle 84.

Tabelle 84: Handhabung der Binnendifferenzierungsstufen (fest versus flexibel) aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Binnendifferenzierung – starr versus flexibel“ (UG_F_IZ2) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_IZ2_S1	Flexibilität gegeben	11
UG_F_IZ2_S2	„feste“ Einstufung	1

Ausgesprochen klar bildete sich ab, dass die Fachkräfte in der Regel eine „flexible“ Einstufung vornahmen (vgl. S3). Insbesondere bei Menschen mit psychischer Behinderung sei dies bedeutungsvoll: „Wo viele Schwankungen jetzt da wären, da ist es schwierig zu sagen ‚Okay, ich mach jetzt bei dem nur berufsfeldorientiert […]‘, sondern das muss individuell nochmal ausgelotet werden“ (vgl. Interview: UG3, F1, 94; F2). Auch merkte eine Fachkraft an, es sei „nichts in Zement gemeißelt“. So kam es bereits vor, dass die eingangs festgelegte Stufe nach einem halben Jahr verändert wurde (vgl. Interview: UG14, F1, 60; F1). Eine Flexibilität der Stufen sei auch aufgrund der Entwicklung der Teilnehmenden während deren Zeit im Berufsbildungsbereich unabdingbar (vgl. Interview: UG10, F1, 78; F1). Zudem könne die Binnendifferenzierungsstufe bei der Vermittlung verschiedener Inhalte für eine Person variieren; demnach müsse die Stufe immer individuell für die jeweilige Person und spezifisch für den jeweiligen Inhalt bestimmt werden (vgl. Interview: UG15, F1, 83–85; F1). Von einer „festen“ Einstufung wurde selten berichtet (vgl. S2).

> F1: „Die ist dann eigentlich glaub ich soviel ich weiß eher fest. Es sei denn/ Wird dann ja auch ein Persönlicher Entwicklungsplan gemacht, wo dann der Gruppenleiter selber auch eine Kompetenzanalyse macht. Die ist erstmal übernommen vom übergeordneten

23 Beim „hamet e“ (Handlungsorientiertes Testverfahren zur Erfassung und Förderung elementarer Kompetenzen für Berufliche Bildung und Arbeit) und „hamet 2“ (Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen) handelt es sich um standardisierte Verfahren, die unter anderem im Rahmen diagnostischer Prozesse im Berufsbildungsbereich der WfbM zum Einsatz kommen (vgl. etwa Fischer 2015).

BBB vom Eingangsverfahren. Aber er kann ja noch die Häkchen anders setzen. Und da könnte natürlich auch mal sein, dass bei seiner Kompetenzanalyse was Anderes rauskommt. Da müsste man natürlich diskutieren."

I: „Ah, okay."

F1: „Aber das wäre dann wirklich/ Ja das kommt, also das habe ich bis jetzt noch nicht erlebt" (Interview: UG9, F1, 131–133).

Zwischenfazit

Innerhalb der Untersuchungsgruppe wurde in Bezug auf die Festlegung der Binnendifferenzierungsstufe (tätigkeits-, arbeitsplatz-, berufsfeld-, berufsbildorientiert) deutlich, dass die Fachkräfte diese zumeist im oder nach dem Eingangsverfahren festlegten, zum Teil jedoch auch im Laufe des Bildungsprozesses und selten im Nachhinein. Ebenso selten wurde die arbeitsplatzorientierte Binnendifferenzierungsstufe als Basis für eine Qualifizierung aller Teilnehmenden bestimmt. Die Festlegung der Binnendifferenzierungsstufe wurde fast durchweg „flexibel" gehandhabt. Dies sei unter anderem bedeutsam, um auf individuelle Leistungsschwankungen zu reagieren, Entwicklungen zu unterstützen und eine Differenzierung zwischen Inhalten zu gewährleisten. Von einer „festen" Einstufung wurde dementgegen selten berichtet.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Auch die **Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (n = 5) der VG** wurden zur **Auswahl der Binnendifferenzierungsstufen** befragt. Tabelle 85 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 85: Auswahl der Binnendifferenzierungsstufen aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie* „Auswahl der Binnendifferenzierungsstufen" *(VG_F_IZ1) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_IZ1_S1	Festlegung im bzw. nach dem Eingangsverfahren	4

Es zeigte sich, dass die Auswahl der Binnendifferenzierungsstufe von allen befragten Personen im Rahmen des Eingangsverfahrens erfolgte (vgl. S1).

F1: „Die Binnendifferenzierungsstufen legen wir am Ende des Eingangsverfahrens fest" (Interview: VG5, F1, 84).

F1: „Ich muss ja immer schauen, wo steht die Person. Anhand des Eingangsverfahrens, wenn wir die Diagnostik gemacht haben. Ich schaue dann erstmal, in welcher Binnendifferenzierung befindet sich der sich und wie kann ich ihm das am besten vermitteln?" (Interview: VG5, F1, 20).

Des Weiteren wurden die Fachkräfte gefragt, ob die Festlegung der **Binnendifferenzierungsstufen „fest“ oder „flexibel“** sei.

Tabelle 86: Handhabung der Binnendifferenzierungsstufen (fest versus flexibel) aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Binnendifferenzierung – fest versus flexibel“ (VG_F_IZ2) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_IZ2_S1	Flexibilität gegeben	2
VG_F_IZ2_S2	überwiegend „feste“ Einstufung	1

Eher sei hinsichtlich der Binnendifferenzierungsstufen eine „Flexibilität“ gegeben (vgl. S1), diese könnten sich im Laufe der Zeit noch verändern (vgl. Interview: VG4, F1, 258; F1).

> F1: „Also diese Entwicklung zwischen Eingangsverfahren, wo wir festlegen bis hinten raus, kann differieren. Deshalb machen wir zum Schluss in der Datenbank nochmal eine zweite Bewertung“ (Interview: VG5, F1, 88).

Von einer „festen“ Festlegung wurde in einem Fall berichtet (vgl. S2), wobei sich die Fachkraft bezüglich ihrer Aussage nicht ganz sicher war.

> F1: „Also eigentlich soweit ich jetzt weiß, sollte man nach einer Stufe arbeiten, also entweder tätigkeits- oder arbeitsplatzbezogen, aber ich kann mir auch vorstellen, dass es anders geht“ (Interview: VG2, F1, 92).

Zwischenfazit

Im Hinblick auf die Vergleichsgruppe zeigte die Befragung der Fachkräfte, dass die Festlegung der Binnendifferenzierungsstufe im oder nach dem Eingangsverfahren erfolgte. Sie diene anschließend als Grundlage für die Vermittlung von Inhalten. Von einer Auswahl während des Bildungsprozesses wurde hier nicht berichtet. Die Form der Festlegung wurde eher als „flexibel“ charakterisiert und weniger als „fest“.

Vermittlungsmethoden

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Hinsichtlich der Umsetzung beruflicher Bildungsprozesse wurden die **Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (N = 15) der UG** gefragt, inwiefern sie Inhalte **binnendifferenziert und individualisiert vermittelten** (Ergebnisse vgl. Tabelle 87).

Tabelle 87: Individualisierte und binnendifferenzierte Vermittlung aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Individualisierte und binnendifferenzierte Vermittlung" (UG_F_VM1) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_VM1_S1	Ausrichtung auf die jeweilige Person	9
UG_F_VM1_S2	Bildung möglichst „leistungshomogener" Gruppen	4
UG_F_VM1_S3	heterogene Gruppen als Herausforderung	4

Diesbezüglich kamen unterschiedliche Gesichtspunkte auf verschiedenen Ebenen zum Ausdruck. Fachkräfte gaben überwiegend an, die Bildungsprozesse individuell an der jeweiligen Person auszurichten (vgl. S1).

> F1: „Also ich mach meistens individuell auf den Beschäftigten zugeschnitten. Und klar, teile dann oder lege dann die Binnendifferenzierung fest. Ich kann mich schlecht ausdrücken. Ich weiß nicht, wie ich Ihnen das sagen soll. Aber erstmal gehe ich auf den beschäftigten Mitarbeiter ein. Individuell auf ihn ‚Was kann er, was möchte er, was für Fähigkeiten hat er.' Und das andere ist erstmal zweitrangig" (Interview: UG8, F1, 103).

Diese individuelle Ausrichtung werde unter anderem auch in Einzelsituationen umgesetzt.

> F1: „Also, wenn es Einzelarbeit ist, da ergibt es sich ja aus dem Gespräch heraus. Man arbeitet ja auch mit dem Menschen und da sieht man ja relativ schnell wie er sich am Arbeitsplatz verhält. Und wenn er da schon verkrampft ist, dann versucht man irgendwie das zu lösen, dass er nicht verkrampft ist und dass er das ein bisschen für sich verinnerlichen kann. Und somit haben wir da eigentlich schon noch am Menschen zu arbeiten und mit dem Menschen zu arbeiten und ihm auch zu helfen, dass es ihm in dem Umfeld erstmal gut geht. Und durch das ‚gut gehen' bringen die Teilnehmer eigentlich schon eine enorm gute Leistung" (Interview: UG3, F1, 123).

Teilweise wurde im Umgang mit einer heterogenen Klientel auch die Bildung möglichst „leistungshomogener" Gruppen beschrieben (vgl. S2). So würden beispielsweise Menschen mit geistiger Behinderung selten zusammen mit Menschen mit psychischer Behinderung in einem „Modul" unterrichtet (vgl. Interview: UG6, F1, 94; F1). Heterogene Gruppen wurden dementsprechend als eine Herausforderung angesehen (vgl. S3).

> F1: „Das ist manchmal schwierig. Nicht? Das ist manchmal schwierig. Wir haben ja schon – wir haben ja gesagt, wir haben die Kurse und dann laden wir die Teilnehmer ein, die sagen wir bürointeressiert sind. Und dann ist es schon so, dass man sehr unterschiedliche Teilnehmer da dann dabeihat. Da versuche ich natürlich in der Gruppe drauf einzugehen. Bei den Sozialkompetenten, da ist es schon so oder auch wenn wir größere Gruppen haben/ dann versuchen wir schon so zu gucken, dass wir dann schon mal so vielleicht kognitiv eine Einschätzung treffen ‚Wie könnte es denn passen?', aber, wenn

> ich jetzt sechs Teilnehmer habe die Büro machen, dann mache ich nicht zwei Dreiergruppen, sondern dann versuche ich im Kurs das aufzufangen“ (Interview: UG2, F1, 95).

Auch wurden die Fachkräfte zu deren **Vermittlungsmethoden** befragt. Zur Kategorisierung des Interviewmaterials wurde eine Taxonomie zum „Methodenspektrum der Beruflichen Bildung“ nach Bonz (2009, 94) angewandt. Hier wird unterschieden zwischen dem „Lehren“, worunter verschiedene Lehrmethoden subsumiert werden, und dem „selbstgesteuerten Lernen“, welches sich wiederum in „traditionelle“ und „handlungsorientierte“ Methoden ausdifferenziert (vgl. Tab. 88).

Tabelle 88: Methodenspektrum der Berufsbildung (in Anlehnung an Bonz 2009, 94)

Methodenspektrum der Berufsbildung		
Lehren	**Selbstgesteuertes Lernen**	
Lehrmethoden	**Traditionelle Methoden**	**Handlungsorientierte Methoden**
Frontalunterricht	Unterrichtsgespräch	Projekt
Lernprogramme	Gruppenunterricht	Simulation
Unterweisungsmethoden	Alleinarbeit	Planspiel
		Rollenspiel
		Fallstudie
		Leittextmethode

Einen Überblick über die so generierten Subkategorien aus der Erhebung gibt Tabelle 89.

Tabelle 89: Vermittlungsmethoden aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Vermittlungsmethoden“ (UG_F_VM2) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_VM2_S1	Lehren – Lehrmethoden	12
UG_F_VM2_S2	selbstgesteuertes Lernen – traditionelle Methoden	11
UG_F_VM2_S3	selbstgesteuertes Lernen – handlungsorientierte Methoden	10

Formen der Vermittlung, die von den befragten Fachkräften häufig eingesetzt wurden, sind die „Lehrmethoden“ (vgl. S1). Bei einem Großteil der Antworten handelte es sich dabei um den Einsatz der Vier-Stufen-Methode (bzw. das Vor- und Nachmachen), welche von einigen Fachkräften nach ihren Angaben nahezu ausschließlich, von anderen jedoch neben anderen Methoden eingesetzt wird.

> F1: „Unterschiedliche Methoden, ja nachdem wie der Mitarbeiter. Ob er lesen kann, kann er nicht lesen, kann er sich selbst weiterarbeiten oder ist es einfach nur durch mich: Zeigen, vormachen, nachmachen“ (Interview: UG12, F1, 125).

> F1: „Ja also für mich ist immer wichtig so dieses Vormachen, Nachmachen, Üben. Die Vier-Stufen-Methode, dass man halt wirklich Dinge auch, die man erklärt bekommt, dass man die dann auch in die Praxis mal umsetzen kann oder was anpackt dazu. Dass man kombiniert einfach. Dass beide Gehirnhälften verknüpft werden und nicht nur jemand dasitzt und jetzt lässt sich jetzt sag ich mal berieseln. Bleibt erfahrungsgemäß am wenigsten hängen [...]“ (Interview: UG1, F1, 95).

> F1: „Vier-Stufen-Methode. Das ist eigentlich bei uns gang und gäbe“ (Interview: UG8, F1, 105).

Daneben wurden „traditionelle Methoden des selbstgesteuerten Lernens“ beschrieben (vgl. S2), wie beispielsweise die Methode der „Alleinarbeit“, so etwa in Form eines computergestützten Lernprogrammes (vgl. Interview: UG3, F1, 141; F2), oder die Methode des „Gruppenunterrichts“.

> F1: „Also, dass die Gruppe versucht sich etwas zu erarbeiten, selbstständig. Weil wir einfach festgestellt haben, dass – ich sage mal so, diese Haltung ‚Naja okay, mach was mit mir‘, das ist relativ weit verbreitet. Das wollen wir so ein bisschen aufbrechen. Also wir versuchen schon immer mal das ein bisschen an die Teilnehmer zurückzugeben. Dass wir sagen ‚Okay, sucht doch mal was zusammen zu dem Thema. Stellt doch mal zwei, drei Sachen vor‘, also so versuchen wir zu arbeiten“ (Interview: UG2, F1, 103).

Fast ebenso häufig erfolge jedoch auch der Einsatz „handlungsorientierter Methoden des selbstgesteuerten Lernens“ (vgl. S3). Anhand eines Beispiels wurden hier unter anderem die „Fallstudie“ (vgl. Interview: UG3, F1, 127; F2) und das „Planspiel“ geschildert.

> F1: „Das heißt, ich mache sehr gerne mit den Leuten auch Planspiele. Wo auch die Leute bestimmte Rollen übernehmen müssen. Zum Beispiel Auftragsakquise. Einer kriegt das Telefon, muss das weitergeben. Ich rufe an, er macht Telefontraining. Er muss den Auftrag weitergeben“ (Interview: UG14, F1, 70).

Auch der Einsatz der „Projektmethode“ wurde von einer Fachkraft anhand eines Beispiels näher erläutert.

> F1: „Genau. Ich habe mal – das war ein großes Projekt, da bauen die einen Hubschrauber zusammen aus verschiedenen Materialien. Und erlernen dabei verschiedene Grundfertigkeiten, so manuell, maschinell und sogar die, die später in die CNC-Technik einsteigen, CNC-Kenntnisse. Oder wenn es in der Montage ist, dann sind bei uns Regeleinheiten oder Regler von einer Firma die die zusammenbauen. Am Anfang tun sie nur Einzelteile daraus machen, später machen sie dann die komplette – in einer Zweier- oder Dreiergruppe – dass sie den kompletten Auftrag selber zusammenbauen, nachkontrollieren ob alle Teile da sind oder wenn ein Teil fehlt, weil das zugeliefert wird, dass er es selber benennen kann aus dem Auftrag heraus. Und das sind dann diese arbeitsbezogenen Projekte“ (Interview: UG3, F1: 132–134)

Dieselbe Fachkraft schilderte auch die Anwendung der „Leittextmethode“, wobei sie diese innerhalb einer heterogenen Lerngruppe umsetzte.

> F2: „Jetzt bei/ wenn man eine Lerngruppe zusammen hat ist es oft ein bisschen schwieriger. Ich habe schon mal versucht, wenn man die Leittextmethode anwendet – kann man ja für unterschiedlichen Personengruppen unterschiedliche Leittexte verwenden die dann binnendifferenziert wären oder man macht dann innerhalb der großen Lerngruppe nochmal Gruppenarbeiten für Kleingruppen und dann kann man ja die Fragen schon anpassen. Oder man gibt der einen Gruppe schon gewisse Informationen vor, die die anderen noch selber beschaffen sollen. Da kann man das, wie ich finde, noch ein bisschen berücksichtigen, wobei das gerade noch am Wachsen ist. Das ist ja sehr umfangreich das auch für alle möglichen Themen zu machen, dass da dann auszudifferenzieren aber/ jetzt gerade das mit der Leittextmethode habe ich schon ein paar Mal probiert und fand das relativ gut. Man kann ja die Quellen auch anpassen. Manche suchen es sich aus einem Text heraus, andere gucken ein Videotutorial an oder sowas“ (Interview: UG3, F1, 124).

Neben den Vermittlungsmethoden war auch der **Medieneinsatz** Teil der Befragung. Die Kategorisierung orientiert sich an der Unterrichtsmedien-Taxonomie nach Martial und Ladenthin (2005) aus deren Grundlagenwerk zur Mediendidaktik. Tabelle 90 zeigt die für die Systematik der Subkategorien relevanten Bereiche, wobei die den Lernobjekten beigeordneten „Hilfsmittel“ hier nicht aufgegriffen werden. Unter dem Begriff „Lernobjekte“ werden zum einen „Originale“ und zum anderen „informationelle Objekte“ subsumiert, welche sich wiederum eine Ebene tiefer ausdifferenzieren und die Struktur der Subkategorien vorgeben. Da „nichträumlich analoge“ und „symbolische“ Darstellungen häufig in Kombination auftreten, werden diese zu einer Subkategorie zusammengefasst.

Tabelle 90: Lernmedien-Taxonomie (in Anlehnung an Martial & Ladenthin 2005)

Lernobjekte				
Originale		**informationelle Objekte (Abbildungen)**		
natürliche Gegenstände	Artefakte	räumlich analoge Darstellungen	nichträumlich analoge Darstellungen	symbolische Darstellungen
			Kombinationen	
Beispiele				
Pflanzen Tiere Gesteine	didaktische Materialien Schaltkreis Gemälde	Globus Schädelmodell Molekülmodell	Tonband Film Foto	schriftsprachliche Texte Buch (Text) Arbeitsblatt (Text)
			Buch (Text + Bild)	

Einen Überblick zur Anzahl codierter Segmente im Hinblick auf die theoriebasierten Subkategorien gibt Tabelle 91.

Tabelle 91: Lernmedien aus Sicht der Fachkräfte der UG

Kategorie „Lernmedien" (UG_F_VM3) – Fachkräfte der UG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_VM3_S1	nichträumlich analoge/symbolische Darstellungen/Kombinationen	32
UG_F_VM3_S2	Artefakte	7
UG_F_VM3_S3	räumlich analoge Darstellungen	3
UG_F_VM3_S4	natürliche Gegenstände	3

Die Übersicht der Subkategorien zeigt, dass der Fokus der Fachkräfte auf bild- und/oder textbasierten oder etwa (audio-)visuellen Lernmedien liegt (vgl. S1). Hier wurden unterschiedliche Medien genannt, welche von Videos/Lehrfilmen über (selbsterstellte) Arbeitsblätter bis hin zu PowerPoint-Präsentationen oder zu computerbasierten Schulungsprogrammen reichten, wobei Letzteres in nur einem Fall genannt wurde.

> F1: „Ja. Filmmaterial. Wir haben auch schon Filme angeschaut über Hygiene und so was. In der Küche zum Beispiel" (Interview: UG7, F1, 101).

> F1: „Also finde ich jetzt in der Schule oder so ja auch wichtig. Und bei diesen/ Bei den Qualifizierungsbausteinen mache ich das auch so, dass wir verschiedene Arbeitsblätter haben" (Interview: UG11, F1, 92).

> F2: „Oder jetzt gerade wenn die Leute am Rechner arbeiten. Da gibt es Schulungsprogramme oder da gibt es ja auch so Schulungs-DVDs oder so, für Leute die jetzt im IT-Bereich oder in der Druckvorstufe arbeiten, da gibt es jetzt so Schulungsprogramme wo man sich das jetzt so im selbstgesteuerten Lernen auch ein bisschen aneignen kann" (Interview: UG3, F1, 141)

Die Fachkräfte beschrieben auch, dass es zum Teil schwierig sei, geeignete Lernmaterialien zu finden.

> F1: „Zum Teil aus dem Internet. Mit der Berufsschule bin ich eng im Kontakt was die haben. Was ich bis dato nicht gefunden habe sind gute Lern-Bücher. Zum Thema Büro/"

> I: „Fachbücher?"

> F1: „Ja. Auch was jetzt ein bisschen in einfacher Sprache ist. Wo die Teilnehmer auch dran arbeiten können. Also ich habe für das Büro noch nichts gefunden. Klar im (unv.) -Verlag und so, dann kriegt man immer mal einzelne Übungsblätter. Aber es gibt für viele Bereiche so einzelne Arbeitsbücher, so Fachbücher, aber die sind häufig dann von der Sprache/" (Interview: UG2, F1, 106–109).

Die Subkategorie „Artefakte" (vgl. S2) umfasst hier überwiegend verschiedene Arbeitsmittel und Maschinen, aber auch eigens zusammengestellte didaktische Materialien.

> F1: „Aber auch praktisch halt einfach Werkzeuge oder Material und so weiter mit dazu nehmen, um es begreifbarer zu machen" (Interview: UG11, F1, 92)

> F1: „Wir nehmen uns aus den vorhandenen Aufträgen, die wir in der Gruppe haben, so einen Pool raus oder auch mal Sachen, die mal übriggeblieben sind. Ich habe auf meiner Lerninsel von jeder Arbeit, die wir so haben, so eine Kiste, wo ich dann alles mit den Beschäftigten durcharbeiten kann, ne. Und auch mal was, was nicht mehr vorkommt, was aber super ist, Formen und Farben zu erkennen und so weiter. Also da haben wir allerhand. Aber vorwiegend das, was in der Gruppe angesiedelt ist. Jeder hat ja so in der Gruppe so sein festes Produkt und da (..) haben wir dann erstmal ein Augenmerk darauf“ (Interview: UG8, F1, 111)

Auch wurde mit „räumliche analogen Darstellungen“ (vgl. S3) in Form von Modellen gearbeitet, was sich in den Aussagen einzelner Fachkräfte widerspiegelte.

> F1: „Bei mir ist es teilweise so, dass ich diese Regeleinheiten z. B. halbiert habe, dass man Schnittdarstellungen hat. Also, dass geschnittenes Material da ist und dann sieht man wie die Funktion da innen drin ist von diesem Bauteil wenn es fertig wäre z. B. Und dann – habe ich jetzt auch schon gesehen – ist auch für Teilnehmer die jetzt schon länger da sind, die das jetzt noch nicht gesehen hatten, begreiflicher was da überhaupt funktioniert. Was da drin überhaupt passiert, wenn es eingesetzt wird. Und das Teil wieder in der Anlage verbaut wird“ (Interview: UG3, F1, 137).

„Natürliche Gegenstände“ (vgl. S4) wurden gleichermaßen selten eingesetzt.

> F1: „Wenn man es dann verknüpft mit Arbeiten draußen oder mit Naturmaterialien oder es gibt ja ganz viele verschiedene Dinge, die man da, gel“ (Interview: UG1, F1, 95).

Zwischenfazit

Im Hinblick auf die Vermittlungsmethoden konnte auf Basis der herangezogenen systematischen Modelle festgestellt werden, dass ein Großteil der befragten Personen eine individualisierte und binnendifferenzierte Vermittlung durch eine Ausrichtung des Bildungsprozesses an der jeweiligen Person berichtete. Auch wurde im Umgang mit der heterogenen Klientel die Bildung „leistungshomogener“ Gruppen beschrieben – die Vermittlung von Inhalten in heterogenen Gruppen wurde als herausfordernd geschildert. Hinsichtlich der Vermittlungsmethoden zeigte sich, dass „Lehrmethoden“, „traditionelle Methoden des selbstgesteuerten Lernens“ und „handlungsorientierte Methoden des selbstgesteuerten Lernens“ fast gleichermaßen häufig angeführt wurden. Bei den Lehrmethoden handelte es sich überwiegend um den Einsatz der „Vier-Stufen-Methode“. Als traditionelle Methoden schilderten die Fachkräfte unter anderem „Alleinarbeit“ und „Gruppenunterricht“. Bezüglich „handlungsorientierter Methoden“ wurden unterschiedliche beschrieben, wie beispielsweise „Fallstudie“, „Projekt“ oder „Leittext-Methode“, wobei eine Fachkraft von einer positiven Erfahrung berichtete, was den Einsatz der „Leittextmethode“ innerhalb einer heterogenen Gruppe betrifft. Des Weiteren zeigte sich, dass es sich bei den eingesetzten Lernmedien überwiegend um bild- und/oder textbasierte oder auch (audio-)visuelle Medien handelte, wobei die Beschreibungen innerhalb dieser übergreifenden Subkategorie insgesamt sehr vielfältig waren. Daneben kamen relativ häufig „Artefakte“ zum Einsatz, worunter insbesondere Arbeitsmittel und Maschinen subsumiert wurden, aber auch

selbst erstellte didaktische Materialien. Selten wurde mit „räumlichen analogen Darstellungen“ in Form von Modellen gearbeitet. Auch „natürliche Gegenstände“ setzten nur einzelne Fachkräfte ein.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Zur Umsetzung beruflicher Bildungsprozesse wurden auch die **Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (N = 5) der VG** befragt. Auch hier war von Interesse, inwiefern diese Inhalte **binnendifferenziert und individualisiert vermittelten** (Ergebnisse, vgl. Tabelle 92).

Tabelle 92: Individualisierte und binnendifferenzierte Vermittlung aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Individualisierte und binnendifferenzierte Vermittlung“ (VG_F_VM1) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_VM1_S1	Ausrichtung an der jeweiligen Person	3
VG_F_VM1_S2	Bildung möglichst „leistungshomogener“ Gruppen	2

Innerhalb der VG gaben einige Fachkräfte an, Bildungsprozesse an der einzelnen Person auszurichten (vgl. S1).

> F1: „Ja. Also man kann das nicht sagen, dass bei der Person X oder Person Y das so klappt, sondern man muss das echt ausprobieren“ (Interview: VG2, F1, 128)

> F1: „Wir haben Lerntypentests gemacht um dann wirklich individuell auf die einzelnen Teilnehmer eingehen zu können. Es gab natürlich Situationen, da ging das nicht immer. Beispielsweise beim Thema Arbeitssicherheit, Arbeitsschutz. Da musste ich alle gleichermaßen schulen. Aber bei anderen Themen wiederum haben wir das wirklich versucht ganz individuell auf den Teilnehmer angepasst zu gestalten“ (Interview: VG1, F1, 32).

Um dem unterschiedlichen Leistungsniveau der einzelnen Personen gerecht zu werden, wurde aber zugleich auch von der Bildung möglichst „leistungshomogener“ Gruppen berichtet (vgl. S2).

> F1: „Hm. (...) Also ganz am Anfang war es so, dass wir erstmal die Teilnehmer kennenlernen mussten, um einfach zu schauen, wer bewegt sich so auf welchem Niveau, sag ich jetzt mal, auf welcher Stufe? Haben dann zum einen klar stärkere Teilnehmer mit schwächeren/ aber haben dann auch manchmal gesehen, okay, wir haben jetzt drei, vier Teilnehmer, die sind so ungefähr auf einer Stufe, die packen wir als Gruppe zusammen. Dann noch eine andere Gruppe und haben dann wirklich individuell Aufgaben gestaltet, einfach angepasst an diese Stufe, an dieses Niveau. Aber wie gesagt, das war auch nicht jeden Tag möglich. Also das bedarf viel Planung natürlich, gerade wenn man doch eine gemischte große Gruppe hat, um da wirklich jedem gerecht zu werden. Also es war sehr zeitintensiv das Ganze, weil ich kann nicht ein Paket nehmen und sagen ‚So das ist jetzt für Sie alle, schauen Sie, wie Sie damit klarkommen.‘ Die einen sind unterfordert, die anderen sind überfordert. Also haben wir da teilweise auch pro Stufe wirklich kleine Gruppen dann gebildet, die dann zusammenarbeiten“ (Interview: VG1, F1, 68).

> F1: „Ja es gibt auch Gruppensituationen. Wir ziehen dann diese Person in den einzelnen Binnendifferenzierungen, wenn ich einige ‚tätigkeitsorientierte' habe, versuche ich die natürlich zusammenzunehmen und zu schauen, dass ich sie in dieses, ja, Geringfügige, was die benötigen in dieser Qualifizierungsstufe, ich würde es mal so formulieren, zu vermitteln. Und dann schau ich auch, dass die Person, die ‚berusfeldorientiert' sind, dass ich die auch in einer Gruppe habe" (Interview: VG5, F1, 32).

Die Fachkräfte wurden zudem gefragt, welche **Vermittlungsmethoden** sie einsetzten. Die theoriebasierten Subkategorien zeigt Tabelle 93. Der theoretische Bezug wird im Rahmen der Darstellungen zur UG beschrieben, wie eingangs dieses Kapitels dargestellt.

Tabelle 93: Vermittlungsmethoden aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Vermittlungsmethoden" (VG_F_VM2) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_VM2_S1	Lehren – Lehrmethoden	9
VG_F_VM2_S2	selbstgesteuertes Lernen – traditionelle Methoden	9
VG_F_VM2_S3	selbstgesteuertes Lernen – handlungsorientierte Methoden	2

Überwiegend wurden hier „Lehrmethoden" beschrieben (vgl. S1) wie beispielsweise die Unterweisungsmethode des „Lehrgespräches" (vgl. Interview: VG1, F1, 70; F1) und die „Vier-Stufen-Methode", wobei hier zum Teil eine individuelle Adaptation notwendig sei.

> F1: „Also eigentlich unterweise ich gerne, wobei ich sage, dass die Vier-Stufen-Methode hier schwierig ist anzuwenden, also bei einem schwachen Mitarbeiter würde das gar nicht gehen. Da versuche ich das eher über Gespräche und Vorzeigen oder Anleiten zu zeigen, aber da muss man auch immer individuell gucken. Also am liebsten mache ich es mit Vormachen und Sprechen. Aber ich habe jetzt auch zum Beispiel Mitarbeiter, der spricht mir nur alles nach, der versteht das nicht. Was aber sehr faszinierend ist, wenn ich ihm das aufschreibe in einfacher Sprache und er liest das, dann versteht er es" (Interview: VG2, F1, 120)

Auch die Methode des „Frontalunterrichts" werde nach Aussage einer Fachkraft eingesetzt.

> F1: „Dann werden die zusammengezogen, je nach Qualifizierungsstufe und bekommen das dann im Frontalunterricht dann auch vermittelt. Das machen wir dann so. Das nutzt man natürlich" (Interview: VG5, F1, 36).

Gleichermaßen häufig berichteten die Fachkräfte vom Einsatz „traditioneller Methoden des selbstgesteuerten Lernens" (vgl. S2), meist in Form von „Alleinarbeit".

> F1: „Zum Beispiel: Wir haben so ein bisschen so das Thema Politik angeschnitten, weil das ist einfach ein Thema, das wird uns unser Leben lang begleiten und wir haben da ganz einfache Arbeitsblätter für Teilnehmer, die eine stärkere kognitive Einschränkung

> haben und die, die ein bisschen fitter sind, die haben dann wirklich auch ganze Skripte von uns bekommen, wo wir gesagt haben: ‚So, jetzt dürfen Sie das mal durchlesen, bei Unklarheiten recherchieren oder das dann einfach mit uns besprechen.' Also das haben wir dann auch angepasst" (Interview: VG1, F1, 74).

Doch auch der „Unterrichtsgang" wurde hier thematisiert.

> F1: „Wir machen Pflanzenvermehrung, um (..) den Umgang mit der Pflanze zu lernen. Wir besuchen Baumärkte. Wir besichtigen die Waldstation E. und einen Waldlehrgarten in [*Bezeichnung der Stadt*]. Wir gehen in botanische Gärten. Wir fahren zur Zentraldeponie und wir besichtigen solche Einrichtungen" (Interview: VG3, F1: 61–61)

„Handlungsorientierte Methoden des selbstgesteuerten Lernens" wurden seltener angesprochen (vgl. S3). Als ein Beispiel wurde hier die Leittextmethode benannt, wobei diese vorrangig für „leistungsstärkere" Teilnehmende geeignet sei.

> F1: „Wir hatten auch die Leittextmethode, aber das war dann eher so für die Teilnehmer, die wirklich stärker sind" (Interview: VG1, F1, 70).

Tabelle 94 zeigt, welche **Lernmedien** die Fachkräfte nach eigener Aussage einsetzten. Für den theoretischen Bezugsrahmen der Subkategorien wird hier ebenso auf die Darstellungen zur UG eingangs dieses Kapitels verwiesen.

Tabelle 94: Lernmedien aus Sicht der Fachkräfte der VG

Kategorie „Lernmedien" (VG_F_VM3) – Fachkräfte der VG		
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_VM3_S1	nichträumlich analoge/symbolische Darstellungen/Kombinationen	13
VG_F_VM3_S2	Artefakte	7

Am häufigsten wurden innerhalb der VG „nichträumlich analoge" oder „symbolische" Darstellungen oder eine Kombination aus diesen beiden Formen angewandt. Eingesetzt wurden hier beispielsweise „Videos" (vgl. Interview: VG1, F1, 72; F1) oder PowerPoint-Präsentationen (vgl. Interview: VG5, F1, 95; F1). Daneben wurde auch der Einsatz von selbst erstellten Schulungsunterlagen beschrieben.

> F: „Wir haben von den [*Bezeichnung einer Werkstatt*], haben wir Ordner mit Unterrichtsmaterial, aber ich erarbeite mir das eigentlich lieber selber. Ich bin ja auch quasi frisch aus der Schule und habe auch unterrichtet bevor ich hier hergekommen bin noch drei Monate. Und dadurch tue ich mir relativ leicht Arbeitsmaterial zu entwerfen, weil ich, man hat es ja eigentlich in seinem Kopf und kann ja auch mal googeln, wenn noch irgendeine Frage offen ist" (Interview: VG2, F1, 136).

Auch Fachbücher kämen gelegentlich zum Einsatz, jedoch seien diese, im Hinblick auf die Klientel, teils nicht geeignet.

> F1: „Und wir haben auch Fachbücher noch, wobei ich sage, da greife ich nicht so gerne drauf zurück, weil ich sage, das ist doch eine zu gehobene Sprache für unsere Mitarbeiter. Ich habe ja mein Fachwissen im Kopf“ (Interview: VG2, F1, 136).

Des Weiteren würden „Artefakte“ verwendet, überwiegend in Form von Arbeitsmitteln und Maschinen.

> F1: „Also wenn wir jetzt zum Beispiel das Thema Wäsche besprechen, dann nehme ich, gehe ich natürlich schon an die Waschmaschine ran und an das Bügeleisen, also diese Materialien, die wir da haben“ (Interview: VG2, F1, 140).

Auch Restbestände aus vergangenen Produktionsaufträgen würden sich als Lernmedien sehr gut eignen, wodurch nur selten die Anschaffung von speziellen Lernmedien notwendig sei.

> F2: „Also so ganz wichtiges Lernmaterial würde ich mal sagen, wir haben wirklich Kundenauftragsmaterial. Da sind wir viel bessergestellt, als in reinen Bildungseinrichtungen. Kenne ich auch, habe ich schon mal ein Praktikum gemacht im [...] beruflichen Trainingszentrum, die dann die selben Teile immer wieder verbauen mussten, weil sie nicht mehr davon hatten. Wir haben den Vorteil, dass wir zum Teil Abfälle oder Restmaterialien haben, die wir zum Lernen verwenden können“ (Interview: VG4, F1, 321).

> F2: „Und das ist also ein ganz wichtiger Fundus. Nur am Rande müssen wir extra Lernmaterial einkaufen, also das sind dann eher Hilfsmittel, Messgeräte. Ich habe zum Beispiel auch ein paar Messgeräte da, mit denen ich arbeiten kann, das ist auch Lernmaterial, weil die Leute ja damit arbeiten müssen“ (Interview: VG4, F1, 325).

Zwischenfazit

Auch innerhalb der Vergleichsgruppe gaben die Fachkräfte an, den beruflichen Bildungsprozess an der jeweiligen Person auszurichten. Um dem unterschiedlichen Leistungsniveau der einzelnen Personen gerecht zu werden, wurde ebenso von der Bildung „leistungshomogener“ Gruppen berichtet. In Bezug auf die Vermittlungsmethoden schilderten die Fachkräfte überwiegend „Lehrmethoden“ – genannt wurden hier verschiedene Unterweisungsmethoden und auch Frontalunterricht. Gleichermaßen häufig berichteten die Fachkräfte vom Einsatz „traditioneller Methoden des selbstgesteuerten Lernens“. Hier wurden unter anderem Formen der „Alleinarbeit“ oder des „Unterrichtsganges“ beschrieben. Selten zur Sprache kamen dagegen „handlungsorientierte Methoden des selbstgesteuerten Lernens“. Als Lernmedien wurden auch hier am häufigsten bild- und/oder textbasierte oder auch (audio-)visuelle Medien eingesetzt – wie beispielsweise Videos, PowerPoint-Präsentationen, selbst erstellte Schulungsunterlagen oder Fachbücher, die allerdings bedingt geeignet seien. Bei den verwendeten „Artefakten“ handelte es sich vor allem um Maschinen und Arbeitsmittel, wobei Letztere zum Teil aus vergangenen Produktionsaufträgen stammten und zum Lernmedium umfunktioniert wurden.

5.4.3.3 Einordnung in das Rahmenmodell

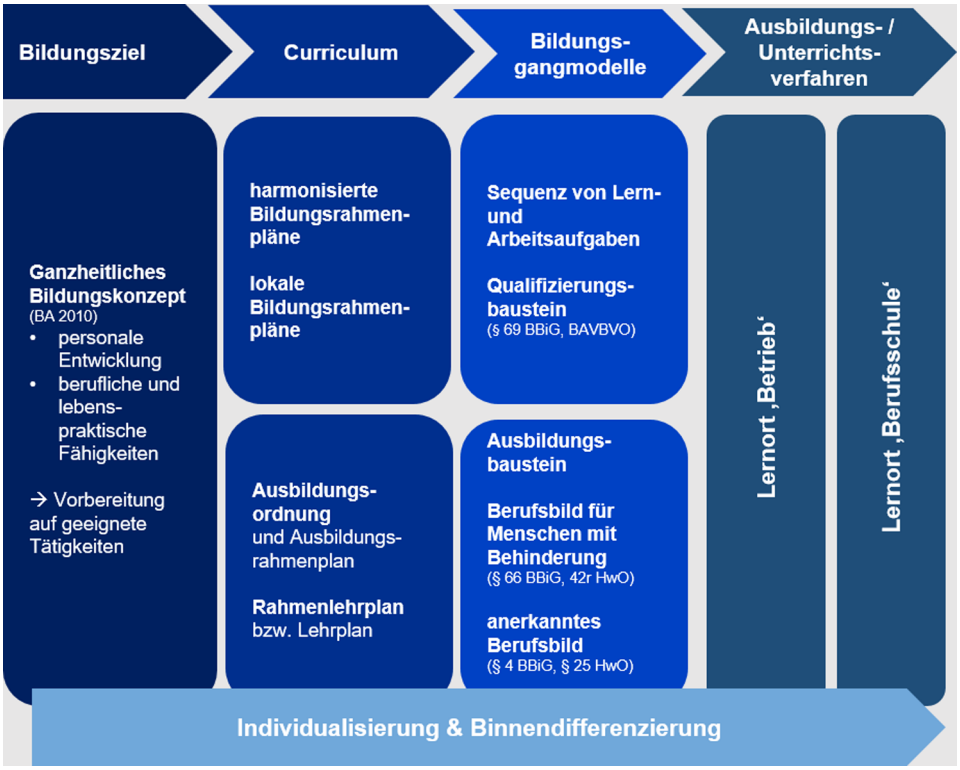


Abbildung 57: Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – hier: Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren

In allen Modellen des Bildungsgangs „Berufsbildungsbereich der WfbM" ist das Lehren und Lernen sowohl auf theoretische als auch auf praktische Aspekte gerichtet, die zudem in einem ganzheitlichen Ansatz miteinander in Verbindung zu bringen sind. Im Dualen System der Berufsausbildung gibt es hierfür zwei zentrale Lernorte, welche sich diesbezüglich in der Aufgabenstellung differenzieren (vgl. Kap. 5.4.3.1). Entsprechend findet sich auf mikrodidaktischer Ebene eine große Breite von Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren (vgl. Rebmann, Tenfeld & Schlömer, 2011, 137 ff., Pahl 2019), die einerseits die Spezifika des jeweiligen Lernortes aufgreifen, jedoch zugleich auch gemeinsame Handlungsansätze abbilden. Gerade auf dieser Ebene ist die Frage der Binnendifferenzierung (vgl. Kap. 5.2.1) ein wesentliches Prinzip zur Gestaltung von beruflichen Bildungsprozessen.

5.5 Bildungs- und Entwicklungsverläufe

Im Rahmen der Product-Evaluation gilt es, Ergebnisse aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten: im Ganzen, für Untergruppen sowie auch für Einzelpersonen. Hierfür kommt eine Kombination verschiedener Methoden zum Einsatz (Stufflebeam & Shinkfield 2007, 344 f.). Von Interesse ist hier zum einen die Perspektive der Teilnehmenden hinsichtlich des eigenen Bildungserfolges. Daneben werden deren Bildungsergebnisse in Form von Zertifikaten betrachtet. Zentrales Anliegen dieses Kapitels ist eine Darstellung von Fallstudien, in denen eine systematisch ausgewählte Teilnehmergruppe betrachtet wird, um Hinweise auf Auswirkungen der Bildungsmaßnahmen zu erhalten (vgl. Stufflebeam & Shinkfield 2007, 345 f.).

5.5.1 Forschungsstand

Empirische Studien im Kontext WfbM

Mit Blick auf den Forschungsstand im Bereich von WfbM ist zu konstatieren, dass Bildungs- und Entwicklungsverläufe von Menschen mit Behinderung innerhalb dieser Organisation in Studien bisher keine Berücksichtigung fanden. Empirische Untersuchungen im Kontext WfbM bezogen sich in den vergangenen Jahren überwiegend auf Fragestellungen in Bezug auf die Dienstleistungsqualität von Werkstätten, meist unter dem Gesichtspunkt der (Arbeits-)Zufriedenheit (Blaudszun-Lahm, Eierdanz & Weber 2011), wobei das Thema Teilhabe in diesem Zusammenhang zunehmend in den Vordergrund rückte (Habermann & Gericke 2017, Schreiner 2017, Wagner & Heider 2017). Daneben wurden Übergänge von Menschen mit Behinderung von der WfbM in den allgemeinen Arbeitsmarkt betrachtet, mit dem Fokus auf das Entscheidungsverhalten im Übergangsprozess (Friedrich 2006), Lebensverläufe nach erfolgreicher Transition (Spiess 2004, 2006; Spiess & Struve 2001) oder auch den Verbleib auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (Doose 2012).

Exkurs: Studien zu Erwerbsbiografien im Kontext der Unterstützten Beschäftigung

Beispielgebend für empirische Forschungsarbeit zu Arbeitsbiografien von Menschen mit Behinderung im Bereich des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt sind Studien zu lokalen Qualifizierungskonzepten im Bereich der Unterstützten Beschäftigung (UB). Untersuchungen in diesem Forschungsfeld weisen auf eine hohe Stabilität der Arbeitsverhältnisse über einen Zeitraum von mehreren Jahren hin. Nach einer Studie von Doose (2012) waren mindestens fünf Jahre nach der Vermittlung rund 70 % der Menschen mit geistiger bzw. Lernbehinderung (N = 228) auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt. Noch deutlicher zeigt sich der nachhaltige Verbleib auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt in einer Studie von Deusch & Gerster (2013), wonach 83 % der durch eine UB auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten Menschen mit vorwiegend geistiger Behinderung und Lernbehinderung (N = 1.839) bis zu sieben Jahre nach deren Übergang noch immer dort arbeiteten. Vergleichbare Ergebnisse liefert eine Untersuchung von Fischer, Kießling & Molnár-Gebert (2016), die fünf Jahre nach der Vermittlung einen entsprechenden Anteil von 83 % von Men-

schen mit geistiger Behinderung (N = 172) identifizieren konnten. Darüber hinaus zeigen die Studien, dass bei den vermittelten Personen zwar eine hohe Zufriedenheit bezüglich des Arbeitsverhältnisses gegeben ist, jedoch keine vollumfängliche Teilhabe stattfindet, bei welcher beispielsweise soziale Kontakte über das Arbeitsverhältnis hinaus existieren (vgl. Doose 2012). So beschränkt sich die Teilhabe der betrachteten Personengruppe überwiegend auf eine „äußere" Zugehörigkeit (vgl. Fischer et al. 2016). Vergleichbare empirische Studien über langfristige Bildungs- und Entwicklungsverläufe von Menschen mit Behinderung in Werkstätten finden sich aktuell noch nicht.

5.5.2 Evaluationsergebnisse

5.5.2.1 Entwicklungsverlauf aus Sicht der Fachkräfte

Die Entwicklung der Teilnehmenden wurde anhand von Instrumenten der Wissenschaftlichen Begleitung durch die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung dokumentiert. Hierfür wurden zum einen die Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben (vgl. Kap. 5.2.2.2) sowie zum anderen das Lern- und Arbeitsverhalten (vgl. Kap. 5.2.2.3) mittels eines Fremdeinschätzungsbogens zu zwei Zeitpunkten im Abstand von etwa neun Monaten erhoben. Aufgrund der von den Werkstätten vergebenen Codierungen war eine individuelle Zuordnung der Fragebögen aus beiden Messungen realisierbar; dies ermöglichte die Darstellung individueller Entwicklungsverläufe.

Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben

Potenzielle Veränderungen bezüglich der Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben wurden mithilfe einer Fremdeinschätzung durch die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung gewonnen. Hierzu wurde das standardisierte Verfahren Adult Behavior Checklist for Ages 18–59 (ABCL/18–59) (vgl. Kap. 8.1.2) zu zwei Messzeitpunkten eingesetzt (vgl. Kap. 4.4.2).

Einbezogen wurden nur paarweise vollständige Antwortbögen aus den drei großen Zielgruppen: Teilnehmende mit geistiger Behinderung, psychischer Behinderung und Lernbehinderung. Dadurch ergab sich eine Gesamtstichprobe für die UG von N = 116 sowie für die VG von N = 37.

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Die Mittelwerte in den Einzelskalen wie auch in den übergeordneten Skalen wurden für beide Messzeitpunkte berechnet. In der Folge wurde ein t-Test bei verbundenen Stichproben durchgeführt und somit die zweiseitige Signifikanz berechnet (vgl. Döring & Bortz 2016, 738 ff.). Nachfolgende Tabelle 95 zeigt die Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben innerhalb der UG im Vergleich der beiden Messzeitpunkte.

Tabelle 95: Vergleich der Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben in der UG zwischen Phase 2 und Phase 4

Skala	Phase 2		Phase 4		Signifikanz
	M	sd	M	sd	(2-seitig)
ängstlich-depressiv	4,80	4,523	4,58	3,917	,486
zurückgezogen	3,61	3,131	3,27	2,565	,148
körperliche Beschwerden	1,52	1,998	1,67	2,310	,411
Denkprobleme	1,21	1,752	1,19	2,047	,918
Aufmerksamkeitsprobleme	9,92	6,115	9,66	6,049	,530
aggressives Verhalten	5,33	5,548	9,46	5,788	,000*
regelverletzendes Verhalten	3,74	3,429	3,56	3,547	,493
demonstratives Verhalten	2,98	2,614	2,88	2,400	,617
internale Probleme	9,93	7,514	9,52	6,540	,454
externale Probleme	12,05	10,144	15,90	9,853	,000*
Gesamtprobleme	39,78	23,363	42,78	23,734	,067

Anmerkung: * Die mittlere Differenz ist auf einem Niveau von .05 zweiseitig signifikant.

Für die meisten Skalen zeigen sich im Vergleich der beiden Messzeitpunkte statistisch keine Veränderungen. Dies bedeutet, dass die Verteilung der Belastungsraten über einen Zeitraum von etwa neun Monaten im Berufsbildungsbereich unverändert geblieben ist. Somit zeichnen sich weder im negativen noch im positiven Sinne Bewegungen ab; die Belastungsintensität bleibt aus Sicht der Fachkräfte für Arbeits- und Berufsförderung konstant. Ausnahmen finden sich lediglich für die beiden Skalen „aggressives Verhalten“ sowie auch in der dieser Skala übergeordneten Skala „externale Probleme“. Hier sind nach Auffassung der Fachkräfte die Belastungsraten gestiegen; der statistische Vergleich ist jeweils mit einem Niveau von $p = 0{,}00$ hoch signifikant. Die Effektstärke nach Cohen (1988) verweist mit $d = 0{,}728$ für die Skala „aggressives Verhalten“ auf einen mittleren bis großen Effekt; die Effektstärke von $d = 0{,}384$ für die Skala „externale Probleme“ ist hingegen als klein einzustufen.

Zwischenfazit

Die von den Fachkräften wahrgenommenen Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben verändern sich offensichtlich während der Beruflichen Bildungsphase in den Werkstätten im Wesentlichen nicht. Hervorzuheben ist die wahrgenommene Veränderung bei den Teilnehmenden im Hinblick auf das aggressive Verhalten, das die Fachkräfte zum zweiten Erhebungszeitpunkt und damit im Verlauf der beruflichen Bildungsprozesse als stärker erleben. Im Vergleich zu den Normwerten im zugrunde liegenden Verfahren ist der errechnete Mittelwert als solcher

zwar immer noch als unauffällig zu kennzeichnen; dennoch ist der wahrgenommene Anstieg der Belastung zwischen den beiden Messzeitpunkten hoch signifikant. Er trägt auch zu einer nachweislichen Steigerung des Gesamtscores für externalisierende Probleme bei.

Es ist zu bedenken, dass die festgestellten Nicht-Veränderungen im Bereich der anderen Skalen nicht pauschal als negativ interpretiert werden können.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

In analoger Weise wurde mit den Daten für die VG verfahren. Auch hier finden sich in der nachstehenden Tabelle 96 Darstellungen für die jeweiligen Mittelwerte zu beiden Messzeitpunkten, in Verbindung mit den ermittelten Signifikanzniveaus.

Tabelle 96: Vergleich der Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben in der VG zwischen Phase 2 und Phase 4

Skala	Phase 2		Phase 4		Signifikanz
	M	sd	M	sd	(2-seitig)
ängstlich-depressiv	4,24	4,106	4,27	4,292	,965
zurückgezogen	3,86	3,137	3,81	2,777	,904
körperliche Beschwerden	1,19	2,459	1,32	2,174	,727
Denkprobleme	1,32	1,916	1,05	1,508	,388
Aufmerksamkeitsprobleme	10,97	5,918	8,92	5,941	,007*
aggressives Verhalten	4,89	5,552	5,97	6,543	,116
regelverletzendes Verhalten	4,16	3,738	4,05	4,666	,842
demonstratives Verhalten	3,54	3,159	3,11	2,961	,261
internale Probleme	9,30	7,321	9,41	7,120	,922
externale Probleme	12,59	10,245	13,14	11,847	,654
Gesamtprobleme	41,35	22,663	39,35	23,603	,509

Anmerkung: * Die mittlere Differenz ist auf einem Niveau von .05 zweiseitig signifikant.

Auch für die Teilnehmenden in der VG zeigen sich keine Veränderungen in den Belastungsraten über einen Zeitraum von etwa neun Monaten im Berufsbildungsbereich. Eine Ausnahme findet sich hier lediglich für die Skala „Aufmerksamkeitsprobleme“. Für dieses Feld wird von den Fachkräften für Arbeits- und Berufsförderung eine positive Entwicklung wahrgenommen, die statistisch hoch signifikant ist ($p = 0{,}007$). Die Effektstärke dieser Abnahme von Aufmerksamkeitsproblemen ist allerdings nach Cohen (1988) mit $d = 0{,}346$ als klein einzustufen.

Zwischenfazit

Ebenso wie in der Untersuchungsgruppe verändern sich die von den Fachkräften wahrgenommenen Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben während der Beruflichen Bildungsphase in den Werkstätten zu großen Teilen nicht. Lediglich im Bereich der Aufmerksamkeitsprobleme wird eine schwache positive Entwicklung festgestellt, die statistisch als signifikant zu kennzeichnen ist. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses muss jedoch die kleine Stichprobengröße (N = 37) berücksichtigt werden.

Auch hier gilt, dass die festgestellten Nicht-Veränderungen nicht pauschal als negativ interpretiert werden können.

Lern- und Arbeitsverhalten

Der durch die Wissenschaftliche Begleitung entwickelte Fragebogen zum Lern- und Arbeitsverhalten (vgl. Kap. 8.2.1) wurde den Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung zu zwei Zeitpunkten vorgelegt (vgl. Kap. 4.4.2), um eventuelle Entwicklungsszenarien individuell nachvollziehen zu können. Die Fremdeinschätzung wurde auf einer sechsstufigen Bewertungsskala vorgenommen; einzelne Bewertungsschritte wurden jeweils zur besseren Einordnung der eigenen Beobachtung mit qualitativen Aussagen hinterlegt.

In die Auswertung wurden lediglich paarweise vorhandene Antwortbögen aus den drei großen Zielgruppen aufgenommen: Teilnehmende mit geistiger Behinderung, psychischer Behinderung und Lernbehinderung. Vorhandene einzelne Missings wurden toleriert; sie weisen keine grundlegende Systematik auf; jedoch wurde die Frage zur Rechenfähigkeit in der UG von etwa 15 % der Fachkräfte nicht beantwortet. Dies deutet darauf hin, dass dieser Kompetenz in den jeweiligen Fällen kaum eine Bedeutung für die Berufliche Bildung zukommt oder ihr beigemessen wird. Infolgedessen ergab sich eine Gesamtstichprobe für die UG von N = 138 sowie für die VG von N = 39.

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Die Mittelwerte zu den jeweiligen Items wurden für beide Messzeitpunkte berechnet und miteinander in Bezug gesetzt. Hierzu wurde ein t-Test bei verbundenen Stichproben durchgeführt und somit die zweiseitige Signifikanz berechnet (vgl. Döring & Bortz 2016, 738 ff.). Nachfolgende Tabelle 97 zeigt einen Vergleich der Fremdeinschätzung zum Lern- und Arbeitsverhalten innerhalb der UG zu den beiden Messzeitpunkten. Zu beachten ist, dass die Anzahl der auswertbaren Fragebögenpaare je Item aufgrund der individuellen Missings schwankt.

Tabelle 97: Vergleich des Lern- und Arbeitsverhaltens in der UG zwischen Phase 2 und Phase 4

Merkmals-gruppe	Item	Anzahl n	Phase 2		Phase 4		Signifi-kanz
			M	sd	M	sd	(2-seitig)
Kognitive Merkmale	Arbeitsplanung	131	2,85	1,302	3,11	1,328	,009*
	Merkfähigkeit für Arbeitsschritte	135	4,10	1,271	4,35	1,167	,004*
	Anweisungsverständnis	137	3,75	,821	3,85	,839	,183
	Konzentration	137	3,80	1,124	4,01	1,131	,010*
Soziale Merkmale	Durchsetzung	134	2,81	1,072	3,13	1,265	,003*
	Kritisierbarkeit	133	3,86	1,278	3,95	1,160	,391
	Teamarbeit	137	3,70	1,067	3,83	1,154	,109
	Kontaktfähigkeit	136	4,46	1,147	4,40	1,057	,590
	Integration in die Gemeinschaft	137	3,71	,842	3,85	,857	,046*
	Verantwortungsbereitschaft für andere	129	3,17	1,126	3,20	1,175	,744
Merkmale zur Arbeits-ausführung	Ausdauer	136	3,99	1,099	4,07	1,072	,349
	Kritische Kontrolle	130	3,72	1,170	3,87	1,210	,152
	Misserfolgstoleranz	127	3,49	1,208	3,44	1,226	,658
	Selbstständigkeit	137	3,26	1,383	3,39	1,369	,179
	Ordnungsbereitschaft	134	3,78	1,222	3,81	1,184	,750
	Verantwortungsbereitschaft	135	2,89	1,077	3,13	1,035	,004*
	Pünktlichkeit	135	4,25	1,359	4,23	1,419	,843
	Arbeitsausführung	136	3,56	1,140	3,69	1,139	,155
Psycho-motorische Merkmale	Feinmotorik	133	4,72	,782	4,77	,794	,338
	Grobmotorik	133	4,78	,932	4,74	,904	,524
	Körperliche Belastbarkeit	134	3,62	,940	3,71	,941	,241
	Psychische Belastbarkeit	134	3,01	,893	3,01	,888	,929
Kultur-techniken und Kommu-nikation	Lesen	130	4,32	1,358	4,26	1,267	,465
	Schreiben	127	3,81	1,239	3,89	1,197	,265
	Rechnen	116	3,11	1,356	3,10	1,321	,919
	Verbale Ausdrucksfähigkeit	135	5,17	,787	5,14	,755	,624

(Fortsetzung Tabelle 97)

Merkmals-gruppe	Item	Anzahl n	Phase 2		Phase 4		Signifi-kanz
			M	sd	M	sd	(2-seitig)
Fach-kompetenz und Arbeits-ergebnis	Fachwissen	136	3,12	1,199	3,44	1,281	,001*
	Kognitive Fertigkeiten	136	3,42	1,058	3,46	1,053	,640
	Praktische Fertigkeiten	136	3,91	1,105	4,04	1,164	,187
	Arbeitsergebnis	136	4,06	1,281	4,25	1,140	,043*

Anmerkung: * Die mittlere Differenz ist auf einem Niveau von .05 zweiseitig signifikant.

Hinsichtlich der kognitiven Merkmale ergaben sich nach Auffassung der Fachkräfte im Verlauf des Berufsbildungsbereichs im Bereich der Arbeitsplanung (d = 0,197), der Merkfähigkeit (d = 0,199) sowie auch der Konzentrationsfähigkeit (d = 0,188) hoch signifikante positive Veränderungen. Die Effektstärke ist nach Cohen (1988) jeweils als klein einzustufen. Das Anweisungsverständnis hingegen wird als gleichbleibend beurteilt.

Im Bereich der sozialen Merkmale ist besonders bedeutsam, dass eine sichtbare Veränderung im Definieren eigener Zielsetzungen und der Abgrenzung von anderen („Durchsetzung") beobachtet wurde (d = 0,272). Auch die Integration in die Gemeinschaft erfuhr eine sichtbare Verbesserung (d = 0,163). Die Effektstärke erweist sich wiederum als gering.

Bezogen auf die Arbeitsausführung ist die Veränderung im Bereich der Verantwortungsbereitschaft für den eigenen Arbeitsprozess hervorzuheben; dieser Unterschied ist als hoch signifikant einzustufen. Die Effektstärke ist mit d = 0,231 auch hier klein. Im Bereich der psychomotorischen Merkmale ergaben sich zwischen den Messzeitpunkten keinerlei Veränderungen; dies trifft ebenso auf den Bereich der Kulturtechniken und Kommunikation zu.

Im Fachwissen konnten die Teilnehmenden nach Auffassung der Fachkräfte eine hoch signifikante Steigerung erzielen (d = 0,26); auch das Arbeitsergebnis konnte signifikant verbessert werden (d = 0,157). Auch diese Effekte sind wiederum als klein bzw. grenzwertig klein zu beurteilen. Die kognitiven bzw. praktischen Fertigkeiten wurden hingegen als gleichbleibend eingeschätzt.

Zwischenfazit

Das Lern- und Arbeitsverhalten innerhalb der Teilnehmenden der Untersuchungsgruppe bleibt im Verlauf des Berufsbildungsbereichs insgesamt in großen Teilen unverändert. Allerdings finden sich durchaus einige spezifische Veränderungsfelder: Im Kontext der durchgeführten beruflichen Bildungsprozesse ergeben sich wahrgenommene Veränderungen sowohl hinsichtlich des Fachwissens als auch des Arbeitsergebnisses. Unter sozialem Aspekt ist vor allem die Integration in die Gemeinschaft sowie Durchsetzung als positive Veränderung hervorzuhe-

ben. Ebenso konnten die Teilnehmenden in weiteren Feldern wie beispielsweise Verantwortungsbereitschaft für den eigenen Arbeitsprozess oder auch Arbeitsplanung Fortschritte erzielen. Dies könnte unter Umständen darin begründet liegen, dass sich die Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens zum Teil lediglich auf ein und dasselbe Berufsfeld bezogen hat. Entsprechend der Konstruktion des Berufsbildungsbereiches ist es unter Umständen vorgesehen, verschiedene Berufsfelder zu erproben; demzufolge kann gerade die Einschätzung in den stärker fachbezogenen Items durchaus variieren.

Für das Lern- und Arbeitsverhalten ergeben sich also in einigen Teilbereichen gemäß den Rückmeldungen der Fachkräfte signifikante Entwicklungen der Teilnehmenden, die alle positiv ausfallen, jedoch aufgrund der geringen Effektstärken mit Vorsicht zu interpretieren sind.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

In analoger Weise zur UG wurde mit den vorhandenen Datensätzen für die VG verfahren. Entsprechend findet sich in der nachstehenden Tabelle 98 ein Vergleich der Mittelwerte zu den einzelnen Items des Lern- und Arbeitsverhaltens bezogen auf die beiden Erhebungszeitpunkte.

Tabelle 98: Vergleich des Lern- und Arbeitsverhaltens in der VG zwischen Phase 2 und Phase 4

Merkmals-gruppe	Item	Anzahl n	Phase 2		Phase 4		Signifi-kanz
			M	sd	M	sd	(2-seitig)
Kognitive Merkmale	Arbeitsplanung	39	2,87	1,341	3,41	1,428	,010*
	Merkfähigkeit für Arbeitsschritte	39	4,13	1,239	4,26	1,292	,463
	Anweisungsverständnis	39	3,67	,869	3,64	,932	,864
	Konzentration	39	3,89	1,085	3,92	1,383	,884
Soziale Merkmale	Durchsetzung	39	2,97	1,013	3,49	1,393	,018*
	Kritisierbarkeit	39	4,21	1,128	4,13	1,239	,686
	Teamarbeit	39	3,69	1,151	4,03	1,181	,051
	Kontaktfähigkeit	38	4,45	,950	4,84	1,103	,054
	Integration in die Gemeinschaft	39	3,77	,986	4,00	1,192	,193
	Verantwortungsbereitschaft für andere	38	3,42	1,177	2,89	1,181	,003*

(Fortsetzung Tabelle 98)

Merkmalsgruppe	Item	Anzahl n	Phase 2		Phase 4		Signifikanz
			M	sd	M	sd	(2-seitig)
Merkmale zur Arbeitsausführung	Ausdauer	39	4,00	1,026	4,10	1,353	,457
	Kritische Kontrolle	39	3,67	1,439	4,08	,984	,016*
	Misserfolgstoleranz	38	3,71	1,206	3,71	1,160	1,000
	Selbstständigkeit	39	3,41	1,332	3,59	1,551	,361
	Ordnungsbereitschaft	39	3,77	1,202	4,08	1,285	,070
	Verantwortungsbereitschaft	39	3,08	1,178	2,85	1,204	,130
	Pünktlichkeit	39	4,13	1,454	4,56	1,553	,028*
	Arbeitsausführung	38	3,47	1,133	3,68	1,297	,173
Psychomotorische Merkmale	Feinmotorik	8	4,76	,820	5,00	,870	,095
	Grobmotorik	39	4,74	1,044	4,67	1,199	,555
	Körperliche Belastbarkeit	39	3,72	,793	3,90	1,142	,268
	Psychische Belastbarkeit	39	2,92	,870	3,18	,970	,067
Kulturtechniken und Kommunikation	Lesen	37	4,46	1,282	4,41	1,481	,720
	Schreiben	37	4,24	1,234	4,22	1,109	,786
	Rechnen	39	3,21	1,472	3,69	,625	,010*
	Verbale Ausdrucksfähigkeit	39	5,18	,683	5,31	,655	,257
Fachkompetenz und Arbeitsergebnis	Fachwissen	39	3,15	1,348	3,95	1,234	,000*
	Kognitive Fertigkeiten	39	3,38	1,067	3,92	1,265	,002*
	Praktische Fertigkeiten	39	3,87	1,080	4,41	1,019	,002*
	Arbeitsergebnis	39	3,72	1,521	4,15	1,514	,001*

Anmerkung: * Die mittlere Differenz ist auf einem Niveau von .05 zweiseitig signifikant.

Nach Auffassung der Fachkräfte konnten die Teilnehmenden in der VG im Bereich der Arbeitsplanung eine hoch signifikante Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit erzielen. Die Effektstärke nach Cohen (1988) ist allerdings mit d = 0,388 als klein einzuschätzen.

Hinsichtlich der sozialen Merkmale ist einerseits bemerkenswert, dass das Äußern eigener Zielsetzungen sowie die Abgrenzung gegenüber anderen („Durchsetzung“) eine signifikante Steigerung erfahren hat (d = 0,413); gleichzeitig ist jedoch die Verantwortungsbereitschaft für andere im Verlaufe der beruflichen Bildungspro-

zesse hoch signifikant gesunken (d = 0,447). Der Effekt dieser Veränderung ist insgesamt als klein bis mittel zu kennzeichnen.

In der Arbeitsausführung konnten sowohl die kritische Kontrolle des eigenen Arbeitsergebnisses (d = 0,308) als auch die Pünktlichkeit (d = 0,289) signifikant gesteigert werden. Beide Effekte sind jeweils wiederum als klein einzustufen.

Während die psychomotorischen Merkmale keine zentralen Veränderungen erfahren haben, ist im Bereich der Kulturtechniken und Kommunikation vor allem eine signifikante Steigerung im Bereich der Rechenfähigkeit zu erkennen. Die darin zutage tretende Effektstärke mit d = 0,312 ist auch hier gering.

Wesentliche Veränderungen sind jedoch vor allem in der Fachkompetenz sowie im Arbeitsergebnis zu konstatieren. Im Bereich des Fachwissens ergibt sich eine hoch signifikante Steigerung über den beruflichen Bildungsprozess hinweg, bei mittlerer Effektstärke (d = 0,613). Ebenso konnten die Teilnehmenden ihre kognitiven sowie auch praktischen Fertigkeiten verbessern; auch diese Veränderungen sind hoch signifikant. Mit einer Effektstärke von d = 0,454 bzw. d = 0,512 ist von einem kleinen bis mittleren Effekt auszugehen. Hoch signifikante Veränderungen haben sich auch im Arbeitsergebnis niedergeschlagen; hier ist allerdings die Effektstärke mit d = 0,287 klein.

Zwischenfazit

Auch in der Vergleichsgruppe ist die Einschätzung der Fachkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten auf Basis der hier ermittelten indirekten Rückmeldung über den Einschätzungsvergleich zweier Zeitpunkte für viele Bereiche konstant geblieben. Auch hier gibt es allerdings Ausnahmen, in positiver wie negativer Hinsicht: Hinsichtlich des Arbeitsprozesses gelang den Teilnehmenden vor allem eine Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit im Bereich der Arbeitsplanung, der kritischen Kontrolle des eigenen Arbeitsergebnisses sowie auch in der Pünktlichkeit. Auch das Formulieren eigener Zielsetzungen gelang den Teilnehmenden im Verlauf des Berufsbildungsbereichs besser. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich eine Abnahme der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für Kolleginnen und Kollegen im Verlauf der Bildungsphase ergab. Bezogen auf die fachliche Kompetenz konnten die Teilnehmenden eine Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit in mehreren Bereichen erzielen. Neben kognitiven Fertigkeiten und Rechenkompetenzen wurde vor allem ein Zuwachs im Bereich des Fachwissens, der praktischen Fertigkeiten und schlussendlich auch in der Qualität des Arbeitsergebnisses erzielt. Insbesondere diese – vornehmlich fachbezogene – Kompetenzsteigerung könnte unter anderem dadurch begründet sein, dass ein Großteil der Teilnehmenden in der Vergleichsgruppe eher konstant in einem Berufsfeld Bildungsprozesse durchlaufen hat. Zu berücksichtigen sind bei der Analyse jedoch die eher geringe Stichprobengröße und die teilweise geringen Effektstärken, die zu einer gewissen Vorsicht bei der Interpretation der Ergebnisse gemahnen.

5.5.2.2 Bildungserfolg aus Sicht der Teilnehmenden

Die Perspektive der teilnehmenden Menschen mit Behinderung wurde mittels Interviews erfasst. Diese wurden von den Fachkräften vor Ort durchgeführt. Es erfolgte eine separate Auswertung in Bezug auf die drei Zielgruppen: Menschen mit Lernbehinderung (L), Menschen mit geistiger Behinderung (G) und Menschen mit psychischer Behinderung (P). In der Ergebnisdarstellung wird diese Systematik beibehalten. Im Anhang (Kap. 8.1.4) findet sich eine Beschreibung des forschungsmethodischen Vorgehens für die Interviews. Zudem erfolgt dort eine Darstellung des Kategoriensystems (vgl. Kap. 8.2.4). Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Kategorienfelder „Bildungserfolg“ (BE) sowie „Teilhabe- und Integrationserleben“ (TIE).

Bildungserfolg

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Die Auswertung der Interviews mit den teilnehmenden **Menschen mit Behinderung der UG (L: N = 3; G: N = 15; P: N = 7)** bezüglich der Frage nach ihrem **größten Erfolg** bei Durchlaufen des Berufsbildungsbereiches fasst Tabelle 99 zusammen.

Tabelle 99: Größter Erfolg aus Sicht der Menschen mit Behinderung der UG

Kategorie „größter Erfolg“ (UG_M_BE) – Menschen mit Behinderung der UG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_BE_S1	Arbeit/Praktikum	**L**	0	**G**	3	**P**	2
UG_M_BE_S2	Berufsfeld/Tätigkeiten/Fachwissen	**L**	0	**G**	8	**P**	3
UG_M_BE_S3	Bildungsergebnisse	**L**	0	**G**	1	**P**	2
UG_M_BE_S4	kreatives Gestalten	**L**	0	**G**	2	**P**	0
UG_M_BE_S5	Lebenspraxis	**L**	0	**G**	1	**P**	1
UG_M_BE_S6	Persönlichkeitsentwicklung/Soziale Beziehungen	**L**	4	**G**	3	**P**	2
UG_M_BE_S7	Zukunftsperspektive	**L**	0	**G**	0	**P**	1

Im Hinblick auf den Bildungserfolg bestehen sowohl zwischen den Zielgruppen als auch innerhalb dieser große Unterschiede. Demnach beschrieben Teilnehmende mit Lernbehinderung ausschließlich Erfolge im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Beziehungen (vgl. Subkategorie S6).

> I: „Also Sie haben neben der Arbeit auch die arbeitsbegleitenden Maßnahmen wahrgenommen wie das Bowling?“
>
> M: „Genau.“
>
> I: „Und das ist für Sie ein Erfolg, weil?“

> M: „Weil man so mit der Gruppe oder mit den Leuten, mit denen man bowlen ist – das sind ja Leute aus anderen Bereichen dazu noch – besser zusammenkommt oder sich irgendwie annähert und dann irgendwie Kontakt aufbaut, sich mit denen unterhält, so dass man/ Beim Bowling ist es so, da sind wir unter uns und dann unterhalten wir uns und dann ist das so, gutes Arbeitsklima, das ist so besser für die Arbeit“ (Interview: UG7, L-M12, T2, 6–9).

Auch für die beiden anderen Zielgruppen spielte dieser Bereich (vgl. S6) eine Rolle. Noch häufiger nannten Menschen mit geistiger und psychischer Behinderung jedoch ein spezifisches Berufsfeld bzw. berufsfeldspezifische Tätigkeiten oder Fachwissen (vgl. S2).

> M: „Schrubben kann ich sehr gut.“
>
> I: „Den Boden wischen. Noch etwas? Vielleicht auch soziale Kompetenzen, die irgendwie/“
>
> M: „Nein.“ (Interview: UG12, G-M2, T2, 6–8)

Auch gab es innerhalb dieser Zielgruppen Personen, welche auf die Arbeit an sich stolz waren (vgl. Interview: UG2, G-M9, T2, 5–6) – oder auf ein absolviertes Praktikum (vgl. S1).

> M: „Ich glaube auf mein Praktikum. Dass es alles so gut geklappt hat und dass ich da so gut hinpasse und dass es für mich so gut passt“ (Interview: UG6, P-M15, T2, 5).

Daneben wurden von diesen Gruppen auch Bildungsergebnisse (vgl. S3) in Form von Abschlüssen bzw. Zertifikaten genannt (vgl. Interview: UG14, G-M14, T2, 5 und UG12, P-M16, T2, 28). Nicht zuletzt benannte eine Person mit geistiger Behinderung ausdrücklich das Thema „Lebenspraxis“ (vgl. S5).

> M: „Da haben wir auch lebenspraktische Sachen gelernt. Zum Beispiel auch kochen und backen und To-do-Listen angefertigt“ (Interview: UG14, G-M14, T2 5).

Eine Person mit psychischer Behinderung sah dagegen ihren „Werkstattvertrag“ als einen besonderen Erfolg an (vgl. Interview: UG6, P-M11, T2, 4–6).

Zwischenfazit

Hinsichtlich des eigenen Bildungserfolges ist festzustellen, dass die Teilnehmenden auf sehr unterschiedliche Erfolge stolz sind – die individuellen Unterschiede sind hier insgesamt sehr groß. Differenzen zeigen sich auch hinsichtlich der Zielgruppen: Während Menschen mit Lernbehinderung ausschließlich Aspekte im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung bzw. sozialen Beziehungen nannten, spielte dieser Punkt bei Menschen mit geistiger und psychischer Behinderung zwar ebenso eine Rolle; jedoch wurden hier vorwiegend berufsfeldbezogene Aspekte oder auch das Arbeiten an sich angesprochen. Daneben wurden auch Bildungsergebnisse in Form von Abschlüssen bzw. Zertifikaten als persönliche Erfolge gewertet.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Die Ergebnisse in Bezug auf die Frage nach dem **größten Erfolg** der **Menschen mit Behinderung der VG (L: N = 3; G: N = 8; P: N = 5)** zeigt Tabelle 100.

Tabelle 100: Größter Erfolg aus Sicht der Menschen mit Behinderung der UG

Kategorie „Größter Erfolg" (UG_M_BE) – Menschen mit Behinderung der VG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_BE_S1	Arbeit/Praktikum	**L**	1	**G**	0	**P**	0
VG_M_BE_S2	Berufsfeld/Tätigkeiten/Fachwissen	**L**	1	**G**	2	**P**	3
VG_M_BE_S3	Bildungsergebnisse	**L**	0	**G**	3	**P**	3
VG_M_BE_S4	Persönlichkeitsentwicklung/Soziale Beziehungen	**L**	1	**G**	1	**P**	2
VG_M_BE_S5	Zukunftsperspektive	**L**	2	**G**	0	**P**	1
VG_M_BE_S6	„nichts so richtig"	**L**	0	**G**	1	**P**	0

Im Hinblick auf den Bildungserfolg wurden innerhalb der VG verschiedene Bereiche thematisiert. Schwerpunktmäßig führten die Befragten das Berufsfeld sowie damit verbundene Tätigkeiten bzw. Fachwissen (vgl. S2) und Bildungsergebnisse (vgl. S3) an. Unter dem letztgenannten Aspekt wurden verschiedene Gesichtspunkte subsumiert – sowohl das Bestehen von Prüfungen und der damit verbundene Abschluss einer dualen Qualifizierung (vgl. Interview: VG2, G-M5, T2, 8) als auch die Übernahme in den Arbeitsbereich der WfbM (vgl. Interview: VG4, P-M4, T2, 4). Zudem spielten Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung eine Rolle – der Fokus lag dabei auf sozialen Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen oder den Gruppenleitungen (vgl. S4). So beschrieb eine Person mit psychischer Behinderung, dass sie besonders stolz darauf sei, sich gut in die Gruppe eingefügt zu haben.

> M: „Dass die Gruppenleiter sehr zufrieden sind, dass die Mitarbeiter mich angenommen haben und mich akzeptieren und dass ich gut angenommen wurde und im Team gut angekommen bin" (Interview: VG4, P-M4, T2, 4).

Die Zukunftsperspektive betreffend (vgl. S5) wurde unter anderem die Möglichkeit der eigenen Weiterentwicklung im Hinblick auf den künftigen Arbeitsplatz angesprochen.

> M: „(5) Dass ich etwas gefunden habe, dass ich vielleicht einen Platz im Bürobereich bekommen könnte, das wäre gut, um darauf dann weiter aufzubauen, (unv.) ich später arbeiten könnte. Oder vielleicht bleibe ich auch im Büro, (dass?) ich da für immer arbeiten werden kann und gutes Geld verdienen" (Interview: VG3, P-M7, T2, 10).

Auch gaben Personen an, sie seien stolz darauf, von der Werkstatt voraussichtlich übernommen zu werden (vgl. Interview: VG4, L-M2, T2, 10–13).

Eine Person meldete zurück, dass es nichts gebe, worauf sie richtig stolz sei (vgl. S6). Als Grund nannte sie Konflikte während der Zeit im Berufsbildungsbereich (vgl. Interview: VG4, G-M12, T2, 4–8).

Zwischenfazit

Was die Teilnehmenden als ihren größten Erfolg einschätzen, ist auch innerhalb der Vergleichsgruppe sehr unterschiedlich. Während einige Personen besonders stolz darauf waren, in einem spezifischen Berufsfeld qualifiziert zu werden und dadurch Fachwissen zu erlangen, nannten Teilnehmende mit geistiger und psychischer Behinderung Aspekte in Bezug auf ihr Bildungsergebnis (z. B. Werkstattvertrag, Abschluss, Zertifikat). Soziale Beziehungen wurden über alle Zielgruppen hinweg als persönliche Erfolge eingestuft. Hinsichtlich der Zukunftsperspektive nannten Menschen mit Lernbehinderung und psychischer Behinderung unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten im Hinblick auf ihren zukünftigen Arbeitsplatz.

Teilhabe- und Integrationserleben

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Nachfolgende Darstellungen beziehen sich auf die Befragung der teilnehmenden **Menschen mit Behinderung der UG (L: N = 3; G: N = 15; P: N = 7)**. Von Interesse war dabei zunächst, inwieweit die Teilnehmenden bei der **Auswahl der Ziele** miteinbezogen wurden. Die Ergebnisse der Auswertung zeigt Tabelle 101.

Tabelle 101: Auswahl von Zielen aus Sicht der Menschen mit Behinderung der UG

Kategorie „Auswahl von Zielen" (UG_M_TIE1) – Menschen mit Behinderung der UG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_TIE1_S1	selbst	**L**	2	**G**	9	**P**	4
UG_M_TIE1_S2	selbst und durch andere	**L**	2	**G**	4	**P**	0
UG_M_TIE1_S3	durch andere	**L**	0	**G**	2	**P**	2

Hinsichtlich der Zielauswahl lässt sich feststellen, dass die befragten Personen aller Zielgruppen ihre Ziele schwerpunktmäßig selbst auswählten (vgl. Subkategorie S1). So berichtete eine Person mit psychischer Behinderung z. B. davon, sich eine Praktikumsstelle selbst ausgesucht zu haben.

> M: „Ja. Und die Praktikumsstelle habe ich mir selbst ausgesucht. Wir sollten erst wenn eine andere Gruppenleiterin, aber ich habe dafür einen Tag gearbeitet und da habe ich gesagt: ‚Nein, da will ich nicht hin.' Und da habe ich mir selbst die Praktikumsstelle ge-

> sucht, gefunden und das wird jetzt mit (...) hoffentlich meine neue Arbeitsstelle. Da arbeite ich total gerne“ (Interview: UG12, P-M16, T2, 24).

Personen mit geistiger Behinderung und Lernbehinderung berichteten außerdem, dass ihre Ziele sowohl selbst als auch durch andere Personen ausgewählt wurden (vgl. S2), zum Teil wurden diese auch gemeinsam erarbeitet (vgl. etwa Interview: UG14, G-M14, T2, 7–8). Des Weiteren gab es Personen, die angaben, ihre Ziele seien durch andere Personen vorgegeben worden (vgl. S3).

> I: „Haben Sie sich Ihre Förderziele selbst ausgesucht?“
>
> M: „(...) Nein.“
>
> I: „Wie sind sie dann zustande gekommen?“
>
> M: „Anfangs war es hier noch ein bisschen kritisch, da wurden meine Förderziele dann dementsprechend von den Gruppenleitern aufgenommen. Weil er gesagt hatte: ‚Da sind noch Mängel.‘ Und ich so: ‚Ja, dann schreiben Sie es auf‘“ (Interview: UG6, P-M11, T2, 17–20).

Die Zielauswahl durch andere (vgl. S3) bewertete eine befragte Person mit psychischer Behinderung für sich positiv.

> I: Haben Sie sich Ihre Ziele selbst ausgesucht?
>
> M: (..) Ich glaube, da bin ich eher so reingerutscht, was aber auch gut so ist. (Interview: UG6, P-M15, T2: 14–15)

Daneben bestand eine Fragestellung darin, inwieweit die Teilnehmenden **Anerkennung für** ihre **Leistungen** erhielten. Tabelle 102 bildet die Ergebnisse der Interviewauswertung ab.

Tabelle 102: Anerkennung für Leistungen aus Sicht der Menschen mit Behinderung der UG

Kategorie „Anerkennung für Leistungen“ (UG_M_BE) – Menschen mit Behinderung der UG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_TIE2_S1	ja („ich bekam Anerkennung“)	**L**	3	**G**	5	**P**	2
UG_M_TIE2_S2	ja (von Fachkräften)	**L**	0	**G**	4	**P**	4
UG_M_TIE2_S3	ja (für besondere bzw. neue Aufgaben)	**L**	0	**G**	3	**P**	1
UG_M_TIE2_S4	ja (durch Belohnung)	**L**	0	**G**	2	**P**	0
UG_M_TIE2_S5	ja („selten bzw. ab und zu bekam ich Anerkennung“)	**L**	0	**G**	0	**P**	1
UG_M_TIE2_S6	nein („ich bekam keine Anerkennung“)	**L**	0	**G**	2	**P**	0

Die befragten Personen berichteten größtenteils davon, Anerkennung erhalten zu haben (vgl. S1, S2, S3, S4). Diese erfolgte oftmals durch Lob seitens der Fachkräfte (vgl. S2), teils auch durch Belohnung (vgl. S4).

> I: „Hast du Anerkennung für deine Leistungen bekommen?"
>
> M: „Ja. Manchmal gab es auch ein ‚Süßli' und so. Wir waren alle auch fröhlich. Wir haben auch Sachen unternommen und so. Ja wir haben Ausflüge gemacht. Wir haben alles zusammen gemacht und das haben dann alles bearbeitet" (Interview: UG14, G-M14, T2, 8–9).

Gelobt wurden die befragten Personen zum Teil auch für die Bewältigung besonderer oder neuer Aufgaben (vgl. S3), wie beispielsweise dafür, anfallende Arbeiten selbstständig zu sehen und zu erledigen (vgl. Interview: UG12, G-M6, T2, 23–26). Daneben schilderte eine Person mit psychischer Behinderung, ab und zu gelobt zu werden (vgl. S5).

> I: „Haben Sie Anerkennung für Ihre Leistung bekommen?"
>
> M: „Einerseits ja, andererseits auch nicht. (...) Es kommt auf den Betreuer, also auf die Bezugsperson an. Natürlich bekomme ich Lob und so, aber ich bekomme nicht/ Ich zweifle aber. Weil ich ist Fehlzeiten habe und so. Meine Betreuer sagen auch, dass ich nicht so viel Fehlzeiten haben soll" (Interview: UG3, P-M1, T2, 35–36).

Innerhalb der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung betonten jedoch zwei Personen, keine Anerkennung bzw. kein Lob (vgl. S6) erhalten zu haben (vgl. Interview: UG5, G-M10, T2, 21–22 und UG13, G-M9, T2, 66–78).

Abschließend wurden die Teilnehmenden dazu befragt, ob sie mit ihrem **Abschluss** das tun können, was sie tun möchten. Zentral war hier, inwieweit ihre **Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung** verwirklicht werden kann (Ergebnisse: vgl. Tabelle 103).

Tabelle 103: Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung aus Sicht der Menschen mit Behinderung der UG

Kategorie „Abschluss: Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung" (UG_M_TIE3) – Menschen mit Behinderung der UG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_TIE3_S1	ja/jein (zunächst Verbleib in der WfbM)	**L**	0	**G**	5	**P**	3
UG_M_TIE3_S2	ja/jein (ggf. Übergang in Ausbildung)	**L**	0	**G**	0	**P**	1
UG_M_TIE3_S3	ja („ich kann machen, was ich möchte")	**L**	1	**G**	8	**P**	2
UG_M_TIE3_S4	nein („ich kann nicht machen, was ich möchte")	**L**	0	**G**	1	**P**	1
UG_M_TIE3_S5	„ich mache etwas anderes"	**L**	0	**G**	0	**P**	1
UG_M_TIE3_S6	„das weiß ich noch nicht/ist noch unklar"	**L**	1	**G**	1	**P**	1

Hinsichtlich der Realisierung eigener Vorstellungen war ein Großteil der Personen der Ansicht, mit dem Abschluss das tun zu können, was man sich wünschte (vgl. S1, S2, S3). Die Zukunftsperspektiven der befragten Menschen mit geistiger und psychischer Behinderung lagen dabei überwiegend innerhalb der WfbM (vgl. S1) – unter anderem auch in Form eines betriebsintegrierten Arbeitsplatzes (vgl. Interview: UG8, G-M2, T2, 19–24). Auch wurde der vorübergehende Verbleib in der WfbM mit Ausblick auf einen späteren Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt angesprochen.

> M: „(...) Jein. Ich sehe das immer noch als Zwischenstation, um wieder auf dem ersten Arbeitsmarkt zu landen“ (Interview: UG6, P-M11, T2, 23–24).

Zudem berichtete eine Person mit psychischer Behinderung von einem geplanten Übergang in eine Ausbildung (vgl. S3; vgl. Interview: UG10, P-M1, T2, 23–26). Daneben gab eine befragte Person mit geistiger Behinderung an, dass es ihr Wunsch sei, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt im Einzelhandel zu arbeiten, dies jedoch nicht verwirklicht werden könne (vgl. S4) – Gründe nannte sie hierfür keine (Interview: UG7, G-M17, 46–49). Auch gab es Personen, bei denen noch diesbezügliche Unklarheit bestand (vgl. S6), wie etwa bei einer Person mit psychischer Behinderung.

> I: „Eine andere Frage ist: Das, was Sie hier gelernt haben im Rahmen der beruflichen Bildungsmaßnahme – glauben Sie, dass Sie das auch woanders umsetzen können, also, dass Sie das auch weiterbringt?“
>
> M: „Also ein Teil ja, (..) wieweit jetzt das gerade in der Bürokommunikation, also bürotechnisch auf dem ersten Markt sein wird oder kann, kann ich jetzt noch nicht sagen, weil ich auf dem ersten Arbeitsmarkt noch nicht im Büro in dem Sinne gearbeitet habe“ (Interview: UG7, P-M1, T2: 23–24).

Auch berichtete eine Person, dass der Abschluss ihr in Bezug auf das, was sie aktuell mache, nichts nutze, sie jedoch grundsätzlich zufrieden sei mit ihrem derzeitigen Arbeitsplatz (vgl. S5).

> I: „Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne möchten?“
>
> M: „(.) Abschluss?“
>
> I: „Der Abschluss des BBB (.) im Bereich Holzverarbeitung.“
>
> M: „Dann würde ich sagen, passt Holzverarbeitung gar nicht zu dem, was ich jetzt mache und machen möchte. Allerdings bin ich mit dem, was ich jetzt machen darf, sehr zufrieden“ (Interview: UG6, P-M15, T2, 18–21).

Zwischenfazit

Insgesamt zeigt sich, dass innerhalb der Untersuchungsgruppe die Ziele größtenteils durch die Teilnehmenden selbst ausgewählt wurden, manchmal auch teils selbst und teils von Fachkräften – oder es erfolgte eine gemeinsame Erarbeitung mit diesen. Eher selten wurde berichtet, dass eine Zielauswahl durch andere geschah – bewertet wurde dies zudem allerdings auch positiv. Über alle Zielgruppen

hinweg erhielten die Teilnehmenden Anerkennung für ihre Leistung, wie beispielsweise für besondere bzw. neue Aufgaben. Auch wurde von Fachkräften Lob ausgesprochen. Dass Personen selten oder gar keine Anerkennung erhielten, kam selten vor. Die Frage, ob sie mit ihrem Abschluss das tun könnten, was sie vorhätten, beantworteten die befragten Personen sehr unterschiedlich. Die meisten waren der Meinung, dass sie ihre Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung verwirklichen könnten. Die Zielvorstellungen gingen hier auseinander und reichten von einem Verbleib im Arbeitsbereich der WfbM über die Arbeit auf einem betriebsintegrierten Arbeitsplatz bis hin zu einem geplanten Übergang in Ausbildung. Innerhalb jeder der drei betrachteten Zielgruppen gab es jedoch auch Personen, bei denen diesbezügliche Unklarheit vorherrschte. Auch kam es vor, dass Personen berichteten, sie könnten mit ihrem Abschluss nicht das tun, was sie sich wünschten. Eine Person gab an, mit dem, was sie derzeit (nach Abschluss des Berufsbildungsbereiches) mache, zufrieden zu sein, wobei ihr der Abschluss hierfür keinen Vorteil gebracht habe.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Auch die teilnehmenden **Menschen mit Behinderung der VG (L: N = 3; G: N = 8; P: N = 5)** wurden zu ihrem Teilhabe- und Integrationserleben befragt. Die Ergebnisse der Interviewauswertung zur Partizipation bei der **Auswahl von Zielen** zeigt Tabelle 104.

Tabelle 104: Auswahl von Zielen aus Sicht der Menschen mit Behinderung der VG

Kategorie „Auswahl von Zielen" (VG_M_TIE1) – Menschen mit Behinderung der VG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_TIE1_S1	selbst	**L**	1	**G**	5	**P**	1
VG_M_TIE1_S2	selbst und durch andere	**L**	2	**G**	1	**P**	4
VG_M_TIE1_S3	durch andere	**L**	0	**G**	2	**P**	0

Hinsichtlich der Auswahl von Zielen lässt sich feststellen, dass diese überwiegend durch die Teilnehmenden „selbst" (S1) oder „selbst und durch andere" (S2) erfolgte. Im letzteren Falle wurde von Personen mit psychischer Behinderung und Lernbehinderung auch die gemeinsame Zielerarbeitung beschrieben, was diese zugleich als hilfreich erlebten (vgl. Interview: VG3, P-M7, T2, 17–20 und VG4, L-M2, T2, 44–54). Auch wurde geschildert, dass ein Teil der Ziele selbst ausgewählt und ein Teil durch die Fachkraft vorgegeben wurde.

> I: „Haben Sie sich Ihre Ziele selbst ausgesucht?"
>
> M: „Ja, teilweise. Teilweise ich, teilweise Herr/ also mein Gruppenleiter" (Interview: VG5, G-M8, T2, 15–16).

Dementgegen beschrieben Personen mit geistiger Behinderung, dass die Auswahl der Ziele durch andere Personen (vgl. S3) und ohne eigenen Einfluss erfolgte.

> I: „Hast du dir deine Ziele selbst ausgesucht, was du gelernt hast oder war es vorgegeben?“
>
> M: „Das war vorgegeben.“
>
> I: „Hast du dir selbst ausgesucht, in welchen Bereich du gehst? Also ob du in die duale Bildung ‚Elektro‘ gehst oder doch etwas Anderes machst?“
>
> M: „Nein.“
>
> I: „Auch nicht?“
>
> M: „Sie haben gesagt, dass ich das mitmachen muss oder mitmachen soll“ (Interview: VG2, G-M8, T2, 15–20).

Die kategorisierten Antworten aus der Befragung der Menschen mit Behinderung bezogen auf erfahrene **Anerkennung für Leistungen** sind in Tabelle 105 zusammengestellt.

Tabelle 105: Anerkennung für Leistungen aus Sicht der Menschen mit Behinderung der VG

Kategorie „Anerkennung für Leistungen“ (VG_M_TIE2) – Menschen mit Behinderung der VG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_TIE2_S1	ja („ich bekam Anerkennung“)	**L**	1	**G**	3	**P**	1
VG_M_TIE2_S2	ja (von Fachkräften)	**L**	0	**G**	0	**P**	3
VG_M_TIE2_S3	ja (für besondere bzw. neue Aufgaben)	**L**	0	**G**	2	**P**	2
VG_M_TIE2_S4	ja (durch ein Zertifikat)	**L**	0	**G**	0	**P**	1
VG_M_TIE2_S5	ja („selten bzw. ab und zu bekam ich Anerkennung“)	**L**	0	**G**	2	**P**	1

Innerhalb der VG berichteten alle Teilnehmenden, dass sie Anerkennung für ihre Leistungen erhielten (vgl. S1, S2, S3, S4). Teilweise beschrieben sie, dass Lob von Fachkräften kam (vgl. S2), teils stand eine besondere bzw. neue Aufgabe im Mittelpunkt der Beschreibung (vgl. S3). Auch gab eine Person mit psychischer Behinderung an, dass für sie Anerkennung durch den Erhalt eines Zertifikates erfolgte (vgl. S4).

> I: „Haben Sie Anerkennung für Ihre Leistung bekommen?“
>
> M: „Ich habe nur ein Zertifikat steht, was steht, dass ich von einem Datum bis zum anderen Datum in [...] Metall absolviert habe“ (Interview: VG4, P-M15, T2, 40–41).

Von seltenem Lob bzw. Anerkennung (vgl. S5) und einem damit verbundenen Wunsch nach mehr Lob wurde eher selten berichtet.

> I: „Wurden Sie gelobt für das, was Sie geschafft haben? Oder lobt Sie der Gruppenleiter manchmal?“
>
> M: „Manchmal lobt schon, aber/“
>
> I: „Aber?“
>
> M: „Wenig.“
>
> I: „Würden Sie sich mehr Lob wünschen?“
>
> M: „Klar.“ (Interview: VG4, P-M15, T2, 42–47).

Auch wurden die teilnehmenden Menschen mit Behinderung der VG dazu befragt, ob sie mit ihrem **Abschluss** das tun könnten, was sie möchten. Hier war von Interesse, inwieweit sie ihre **Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung** verwirklichen könnten. Tabelle 106 fasst die entsprechenden Ergebnisse zusammen.

Tabelle 106: Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung aus Sicht der Menschen mit Behinderung der VG

Kategorie „Abschluss: Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung“ (VG_M_TIE3) – Menschen mit Behinderung der VG							
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_TIE3_S1	ja (Verbleib in der WfbM)	**L**	0	**G**	2	**P**	2
VG_M_TIE3_S2	ja/jein (ggf. Übergang in Ausbildung)	**L**	1	**G**	0	**P**	1
VG_M_TIE3_S3	ja („ich kann machen, was ich möchte“)	**L**	1	**G**	3	**P**	0
VG_M_TIE3_S4	nein („ich kann nicht machen, was ich möchte“)	**L**	0	**G**	0	**P**	1
VG_M_TIE3_S5	„das weiß ich noch nicht/ist noch unklar“	**L**	1	**G**	3	**P**	1

Auf die Frage, ob die Teilnehmenden mit ihrem Abschluss das tun könnten, was sie möchten, fielen die Antworten sehr unterschiedlich aus. Tendenziell gaben die meisten Befragten an, ihre Zukunftsperspektive voraussichtlich nach eigener Vorstellung verwirklichen zu können (vgl. S1, S2, S3). Als zukünftiger Arbeitsplatz wurde sowohl der Verbleib in der WfbM als Wunsch geäußert (vgl. S1; vgl. etwa Interview: VG2, G-M1, T2, 33–34) als auch ein möglicher Übergang in eine Ausbildung (vgl. S2). So gab beispielsweise eine Person mit psychischer Behinderung an, den Übergang in eine Ausbildung in Erwägung zu ziehen, sobald sie „psychisch relativ stabil“ sei (vgl. VG2, P-M6, T2, 25–28). Innerhalb aller Zielgruppen gab es jedoch auch Personen, die diesbezüglich noch keine klare Antwort geben konnten (vgl. S5). So führte eine Person mit Lernbehinderung an, diese Frage noch nicht mit ihrer Gruppenleitung besprochen zu haben (vgl. Interview: VG4, L-M, T2, 57–66). Ebenso äußerte eine Person mit psychischer Behinderung Unsicherheit, inwieweit der erzielte Abschluss

dann in einer Firma des allgemeinen Arbeitsmarktes Anerkennung finden werde (vgl. Interview: VG4, P-M15, T2, 49–55).

Zwischenfazit

Teilnehmende der VG suchten sich ihre Ziele überwiegend selbst aus oder diese wurden sowohl selbst als auch durch andere ausgewählt; teils wurden diese auch gemeinsam mit einer Fachkraft erarbeitet. Es wurde selten (ausschließlich von Teilnehmenden mit geistiger Behinderung) berichtet, dass die Zielauswahl durch andere erfolgte. Des Weiteren gaben alle befragten Personen an, dass sie – in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Ausprägung – Anerkennung erhielten. Einigen Teilnehmenden mit psychischer Behinderung zufolge erfuhren sie Anerkennung in Form von Lob durch die Fachkräfte. Eine Anerkennung für besondere bzw. neue Aufgaben sowie durch ein Zertifikat wurde ebenfalls thematisiert. Seltenes Lob wurde nur bei einer geringen Anzahl von Personen rückgemeldet. Die Frage, ob sie mit ihrem Abschluss das tun könnten, was sie möchten, beantworteten die meisten Personen mit einem „ja“. Zukunftswünsche bezüglich des Arbeitsplatzes bestanden dabei sowohl in einem Verbleib in der WfbM als auch in einem möglichen Übergang in eine Ausbildung. Jedoch gab es innerhalb aller Zielgruppen auch Personen, die diesbezüglich noch keine klare Antwort geben konnten.

5.5.2.3 Bildungsergebnisse in Form von Zertifikaten

Mithilfe eines digitalen Fragebogens (vgl. 8.2.1) wurde für die Teilnehmenden die Form des Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches erhoben. Aufgrund von vorliegenden exemplarischen Bildungsdokumentationen wurde ersichtlich, dass in Werkstätten durchaus mehrere Zertifikate an die Teilnehmenden ausgegeben werden (vgl. Kap. 8.1.1); daher waren in der Erhebung Mehrfachangaben möglich. Die Einordnung in die nachfolgenden Kategorien „erstes“, „zweites“ und „drittes“ Zertifikat erfolgte durch die Werkstätten selbst.

Ergebnisse aus der Untersuchungsgruppe

Abbildung 58 zeigt die Ergebnisse im Hinblick auf das **erstgenannte Zertifikat**, das in lediglich 2,2 % der Fälle nicht bekannt war. Gleichermaßen häufig wurden das landesspezifische und das werkstattinterne Zertifikat angegeben (je 43,9 %). Daneben wurden das bundeseinheitliche Zertifikat (Mustervorlage der BAG WfbM) und das Zeugnis über absolvierte Qualifizierungsbausteine nach § 69 BBiG rückgemeldet, wenn auch eher selten. Auch erhielten Teilnehmende ein anderes Zertifikat – diese Option konnte für das erste, zweite und dritte Zertifikat gewählt werden. Die Art der „anderen Zertifikate“ wurde durch eine Erläuterung erfasst und wird im Verlauf noch differenzierter beschrieben.

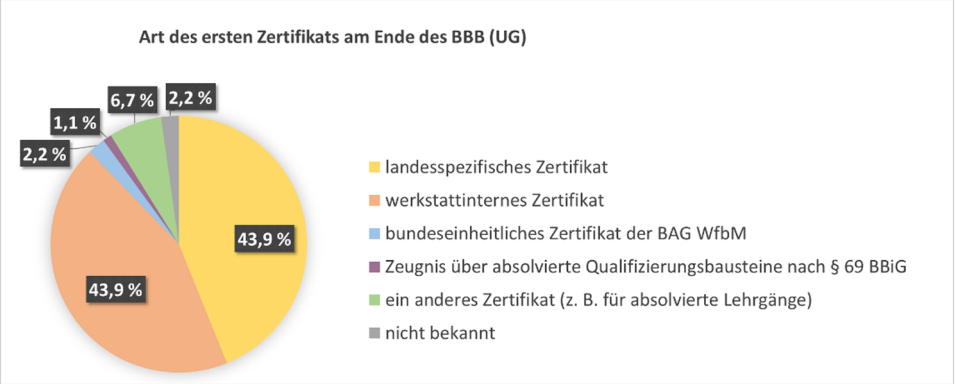


Abbildung 58: Art des ersten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der UG (N = 180)

Für rund 30 % der Teilnehmenden wurde ein **zweites Zertifikat** angegeben (vgl. Abb. 59). Dabei handelte es sich in 11,1 % um ein Zeugnis über absolvierte Qualifizierungsbausteine nach § 69 BBiG, gefolgt von einem werkstattinternen Zertifikat (10,6 %). Äußerst selten wurde als zweites Zertifikat das landesspezifische angegeben (0,6 %). Zudem wurde auch hier zum Teil ein anderes Zertifikat benannt (8,3 %).

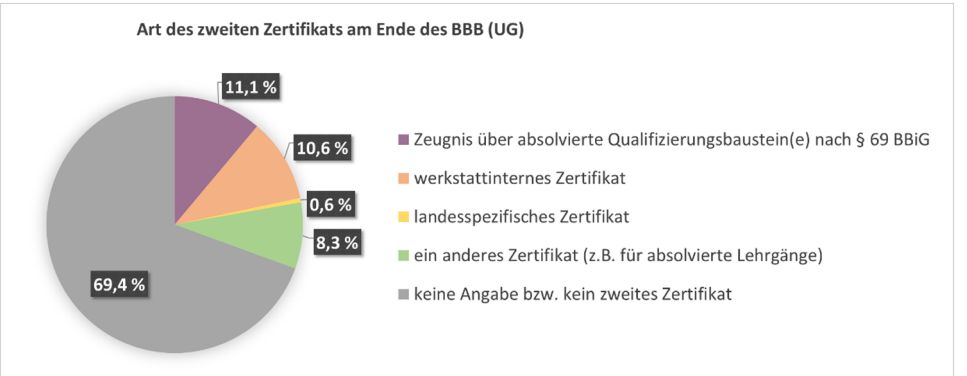


Abbildung 59: Art des zweiten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der UG (N = 180)

In seltenen Fällen – bei rund 10 % der Teilnehmenden – wurde ein **drittes Zertifikat** angeführt. Bei 9,4 % erfolgte die Angabe, dass es sich dabei um ein anderes Zertifikat handele (vgl. Abb. 60).

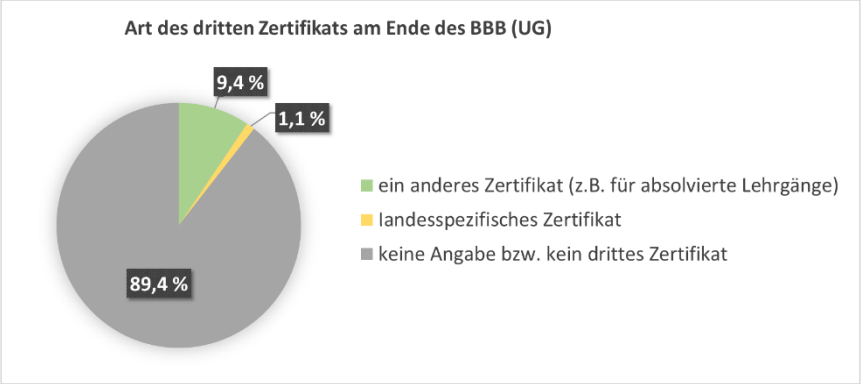


Abbildung 60: Art des dritten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der UG (N = 180)

In insgesamt 26 % der Fälle wurde ein **anderes Zertifikat** angegeben. Dabei erhielten 11,6 % der 180 Teilnehmenden zusätzlich ein Zertifikat bzw. eine Bescheinigung aus Kursangeboten, 9,5 % ein Zeugnis über absolvierte Module. In Einzelfällen bekamen die teilnehmenden Menschen mit Behinderung beispielsweise ein „IHK-Zertifikat Teilqualifizierung", eine Bescheinigung über die Teilnahme an einem „ESF-Projekt Berufsschule" oder auch den „Tischler-Schreiner-Maschinenschein".

Von Interesse war zudem, ob die niveaustufenorientierte **Binnendifferenzierung** der hBRP in den Zertifikaten Berücksichtigung findet. Abb. 61 zeigt deutlich, dass dies bei einem Großteil der Teilnehmenden (86,7 %) nicht der Fall ist. In lediglich 9,4 % der Fälle wurde eine Berücksichtigung der Binnendifferenzierung bejaht. Für rund 4 % der Menschen mit Behinderung erfolgte diesbezüglich keine Angabe.

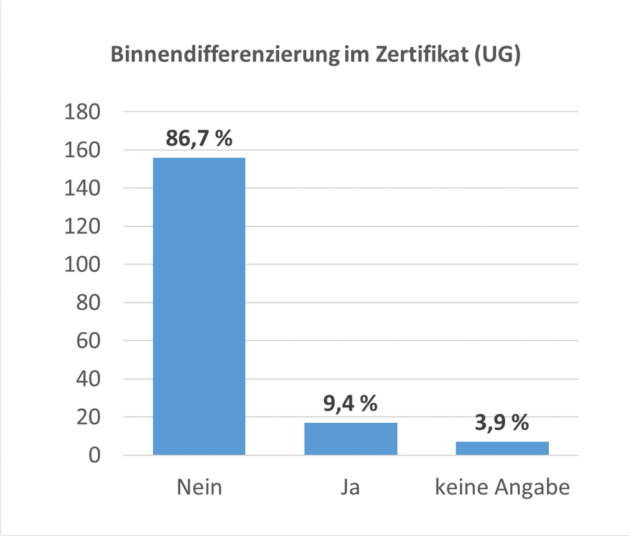


Abbildung 61: Berücksichtigung der Binnendifferenzierung in Zertifikaten innerhalb der UG (N = 180)

Zwischenfazit

Nahezu alle Teilnehmenden der Untersuchungsgruppe erhielten nach Abschluss des Berufsbildungsbereichs ein Zertifikat überreicht. Dies war in über 90 % der Fälle ein bundeseinheitliches (Muster der BAG WfbM), länderspezifisches oder werkstattinternes Zertifikat; im niedrigen einstelligen Bereich erhielten Teilnehmende ein Zertifikat auf Basis einer Rechtsverordnung. Ein weiteres Drittel der Teilnehmenden verfügte auch über ein zweites, ein geringer Teil sogar über ein drittes Zertifikat. Bei einem Großteil der Teilnehmenden fand die Qualifizierungsstufe der Binnendifferenzierung keine Dokumentation in den jeweiligen Zertifikaten.

Ergebnisse aus der Vergleichsgruppe

Innerhalb der VG (vgl. Abb. 62) wurde als **erstes Zertifikat** am häufigsten das landesspezifische Zertifikat angegeben (28,3 %), gefolgt von einem Zeugnis über absolvierte Qualifizierungsbausteine (17,4 %) und dem bundeseinheitlichen Zertifikat der BAG WfbM (15,2 %). Seltener erhielten die Teilnehmenden ein werkstattinternes Zertifikat (10,9 %). Ein anderes Zertifikat bekamen rund ein Viertel der Menschen mit Behinderung.

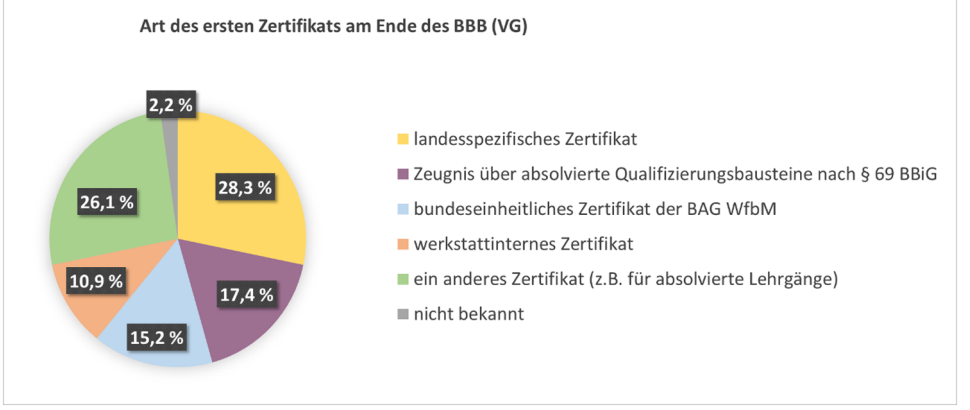


Abbildung 62: Art des ersten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der VG (N = 46)

Zusätzlich erhielten 13 % der Personen ein **zweites Zertifikat** – davon 8,7 % ein Zeugnis über absolvierte Qualifizierungsbausteine nach § 69 BBiG und 4,3 % ein anderes Zertifikat (vgl. Abb. 63).

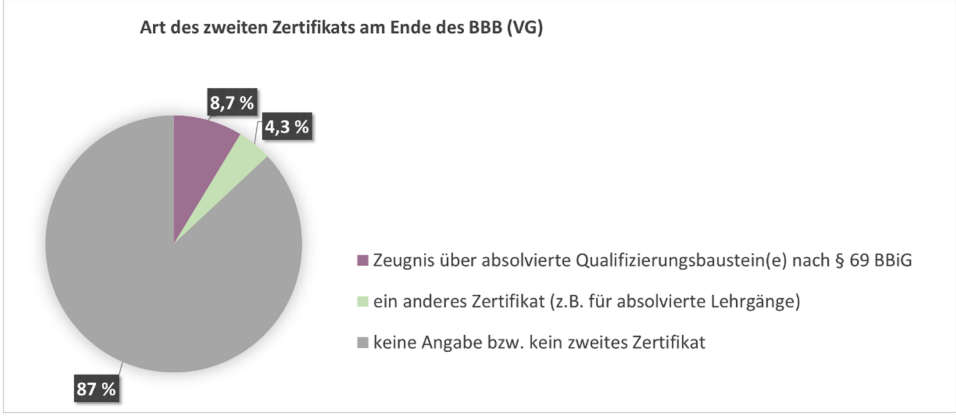


Abbildung 63: Art des zweiten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der VG (N = 46)

Ein **drittes Zertifikat** erhielten 2,2 % der Teilnehmenden. Dabei handelte es sich ausschließlich um absolvierte Qualifizierungsbausteine nach § 69 BBiG (vgl. Abb. 64).

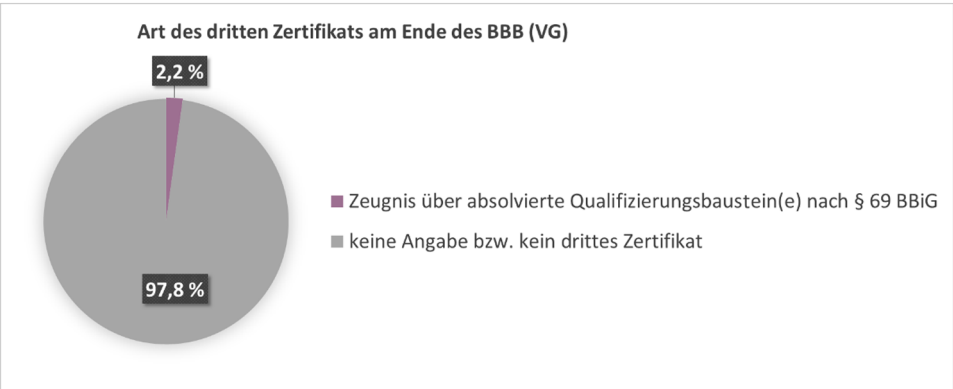


Abbildung 64: Art des zweiten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der VG (N = 46)

Innerhalb der VG wurde insgesamt in rund einem Drittel der Fälle ein **anderes Zertifikat** angeführt. Überwiegend (bei 28,3 % der Teilnehmenden) bestand dieses in einem sogenannten „nueva-Zertifikat". Daneben wurde der „Hubwagenführerschein" genannt.

Die Frage, ob die **Binnendifferenzierung** in den ausgehändigten Zertifikaten Beachtung findet, wurde für knapp die Hälfte der Teilnehmenden verneint. In lediglich 2 % der Fälle erfolgte eine Berücksichtigung. In den übrigen Fällen (50 %) war dies nicht bekannt.

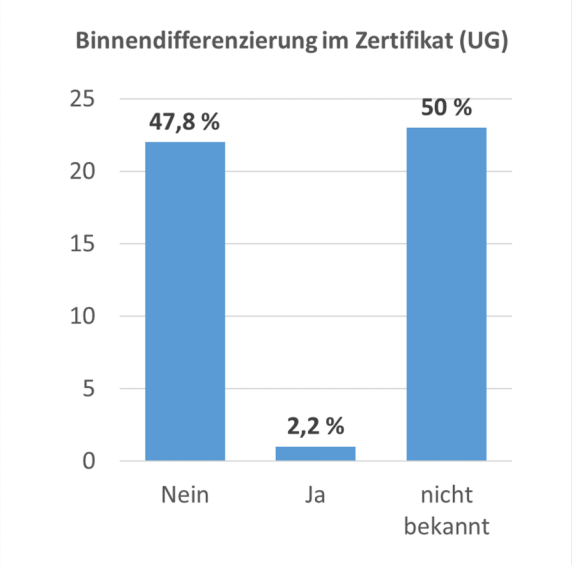


Abbildung 65: Berücksichtigung der Binnendifferenzierung in Zertifikaten innerhalb der VG (N = 46)

Zwischenfazit

Auch alle Teilnehmenden der Vergleichsgruppe erhielten nach den Rückmeldungen in der Erhebung zum Abschluss des Berufsbildungsbereichs ein Zertifikat überreicht. Jedoch handelte es sich in über 50 % der Fälle lediglich um ein bundeseinheitliches, länderspezifisches oder werkstattinternes Zertifikat; etwa 17 % erhielten hingegen ein Zertifikat auf Basis einer Rechtsverordnung. Die Zahl der Teilnehmenden mit einem zweiten bzw. dritten Zertifikat ist gegenüber der UG deutlich reduziert, jedoch wurde den Angaben nach knapp 9 % als zweites Zertifikat eine Bescheinigung auf Basis einer gültigen Rechtsverordnung übergeben. Bezogen auf die Dokumentation der Binnendifferenzierung in den Abschlusszertifikaten kann hingegen keine valide Aussage getroffen werden, da hierzu bei etwa der Hälfte der Teilnehmenden keine Angaben gemacht wurden. Für diejenigen (50 %), zu denen Angaben vorliegen, wurde fast durchweg die Berücksichtigung einer Binnendifferenzierung auf den Zertifikaten verneint.

5.5.2.4 Falldarstellungen

Um die Entwicklung der Teilnehmenden im Hinblick auf ihren Bildungsprozess zu untersuchen, wurden zu zwei Zeitpunkten Daten zu den Teilnehmenden erfasst (Phase 2 – T1 und Phase 4 – T2), wodurch Bildungs- und Entwicklungsverläufe auch in Form von Falldarstellungen generiert werden konnten (vgl. Kap. 8.1.5). Anhand dieser Einzelfälle wurden in einem nächsten Schritt repräsentative Prototypen gebildet, anhand derer charakteristische Bildungs- und Entwicklungsverläufe auf Basis von harmonisierten bzw. lokalen Bildungsrahmenplänen dargestellt werden können.

Handlungsleitend war im Rahmen dieser „Typenbildung“ der Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz. Als entscheidender Faktor wurde die Veränderung über die Zeit (T1 zu T2) betrachtet. Eine forschungsmethodische Beschreibung dieser Prototypenbildung findet sich im Anhang (vgl. Kap. 8.1.5).

Datengrundlage

Um die Anzahl der zu betrachtenden Fälle zur Bewältigung der Datenfülle forschungsökonomisch zu reduzieren, wurde zur Auswahl repräsentativer Fälle eine Stichprobenziehung vorgenommen, welche im Anhang (Kap. 8.1.6) beschrieben ist. Für die UG und VG wurden insgesamt 41 entsprechend generierte Fälle betrachtet. Da sich im Rahmen der Typisierung keine gravierenden Unterschiede im Hinblick auf UG und VG zeigten, wurden beide Gruppen im Rahmen der Datenauswertung zusammengefasst. Eine Übersicht über die Fälle sowie die Verteilung hinsichtlich der Behinderungsformen findet sich im Anhang (Kap. 8.1.5).

Entwicklung von Prototypen

Im Rahmen der Typisierung konnten insgesamt drei Haupttypen herausgearbeitet werden, wobei sich der Typus „Beruflich Entschiedene“ nochmals in „Typ A“ und „Typ B“ ausdifferenziert (vgl. Abb. 66). Ausschlaggebendes Kriterium für diese Untergliederung war das Alter der Teilnehmenden.

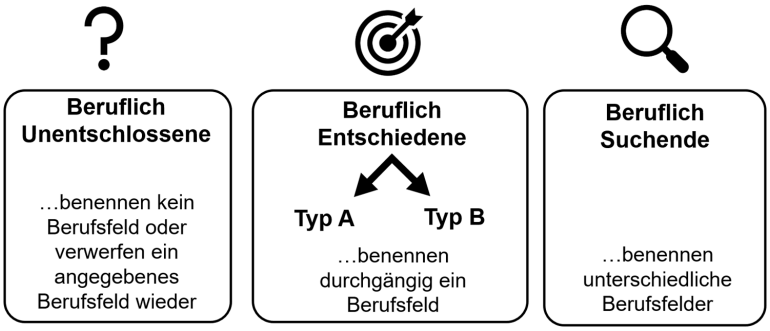


Abbildung 66: Typisierung hinsichtlich des Zukunftswunsches im Hinblick auf einen Arbeitsplatz (T1 & T2)

„Beruflich Unentschlossene“

Die „beruflich unentschlossene“ Person benennt kein Berufsfeld als Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz oder verwirft ein zunächst angegebenes Berufsfeld wieder.

Sie ist über 25 Jahre alt, weist einen Schulabschluss auf und war bereits zuvor am Arbeitsmarkt oder in Maßnahmen der Berufsförderung integriert. In der Fremdeinschätzung durch die Fachkräfte wird sie als umgänglich und freundlich beschrieben, ihre Motivation ist ansprechend. Zu beobachten sind häufiger Konzentrationsschwierigkeiten und eine erhöhte Ablenkbarkeit. In der Selbsteinschätzung fühlt sich die Person überwiegend wohl in der Gruppe, sieht aber auch Konflikte. Ihre Ziele wählt sie zum Teil selbst aus. Unterstützung ist vorhanden, wird aber auch teilweise

abgelehnt. Der Umgang mit der eigenen Behinderung gestaltet sich teilweise noch schwierig. Typischerweise erfährt sie Berufliche Bildung vor allem auf der Binnendifferenzierungsstufe tätigkeits-/arbeitsplatzorientiert. Für die Zukunft wünscht sich die Person einen Arbeitsplatz in der WfbM. Als Bildungserfolg sieht sie für sich das Bewältigen des Berufsbildungsbereichs.

„Beruflich Entschiedene" – Typ A

Die „beruflich entschiedene" Person (Typ A) benennt durchgängig ein Berufsfeld als Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz und ist unter 25 Jahre alt. Sie weist keinen Schulabschluss auf und war vorher nicht am Arbeitsmarkt oder in Maßnahmen der Berufsförderung integriert. In der Fremdeinschätzung wird sie auf der einen Seite als freundlich, hilfsbereit und offen in der Kommunikation beschrieben, erhöhte Motivation und Einsatzbereitschaft sind vorhanden. Auf der anderen Seite sind störende, externalisierende Verhaltensweisen zu beobachten, verbunden mit Schwierigkeiten im Befolgen von Arbeitsanweisungen. In der Selbsteinschätzung fühlt sie sich überwiegend wohl in der Gruppe. Ihre Ziele wählt sie teilweise selbst aus, teilweise werden sie vorgegeben. Die Person fühlt sich gut unterstützt. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Beeinträchtigung findet in Teilen statt. Es bestehen zumindest Zweifel, dass sich mit den erworbenen Kompetenzen und Zertifikaten eine berufliche Perspektive im gewünschten Sinne eröffnet. Die Person erfährt Berufliche Bildung vor allem auf der Binnendifferenzierungsstufe arbeitsplatz-/berufsfeldorientiert. Für die Zukunft wünscht sie sich einen Arbeitsplatz in der WfbM, evtl. auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Sie sieht für sich als Bildungserfolg das Bewältigen berufsspezifischer Anforderungen, aber auch die angenehme Arbeitsatmosphäre in der Gruppe.

„Beruflich Entschiedene" – Typ B

Die „beruflich entschiedene" Person (Typ B) benennt durchgängig ein Berufsfeld als Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz, ist über 25 Jahre alt und weist bereits Arbeitsmarkterfahrungen auf.

In der Fremdeinschätzung wird sie als freundlich, hilfsbereit und offen in der Kommunikation beschrieben, eine erhöhte Motivation und Einsatzbereitschaft sind vorhanden. Zu beobachten sind internalisierende, gehemmte Verhaltensweisen, gerahmt von einem problembelasteten Umfeld. In der Selbsteinschätzung fühlt sie sich überwiegend wohl in der Gruppe. Ihre Ziele wählt sie teilweise selbst aus, teilweise werden sie vorgegeben. Die Person fühlt sich gut unterstützt. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Beeinträchtigung ist für sie bedeutsam. Mit dem Erlernten kann sie die gewünschte Tätigkeit schon ausführen, möchte jedoch noch weiter lernen. Berufliche Bildung erfährt sie vor allem auf der Binnendifferenzierungsstufe arbeitsplatz-/berufsfeldorientiert. Für die Zukunft wünscht sich die Person einen Arbeitsplatz in der WfbM, evtl. auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Sie sieht für sich als Bildungserfolg das Bewältigen berufsspezifischer Anforderungen sowie die Weiterentwicklung von berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen.

„Beruflich Suchende“
Die „beruflich suchende“ Person benennt unterschiedliche Berufsfelder als Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz. Sie ist unter 25 Jahre alt, weist keinen Schulabschluss auf und war vorher nicht am Arbeitsmarkt oder in Maßnahmen der Berufsförderung integriert. In der Fremdeinschätzung wird sie hinsichtlich ihrer Persönlichkeit wertgeschätzt, Kulturtechniken werden hervorgehoben. Zu beobachten sind störende, externalisierende Verhaltensweisen. Ebenso finden sich Kommunikations- und Motivationsschwierigkeiten. In der Selbsteinschätzung fühlt sich die Person überwiegend wohl in der Gruppe, verbunden auch mit kollegialer Unterstützung. Ihre Ziele wählt sie überwiegend selbst aus. Unterstützung ist vielfältig vorhanden; insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen Beeinträchtigung und die damit verbundenen Strategien des Umgangs werden hervorgehoben. Mit dem Erlernten kann auch die gewünschte Tätigkeit ausgeführt werden. Die Person erfährt Berufliche Bildung vor allem auf der Binnendifferenzierungsstufe tätigkeits-/arbeitsplatzorientiert. Sie wünscht sich für die Zukunft einen Arbeitsplatz in der WfbM, was sich erst im Verlauf des Berufsbildungsbereiches herauskristallisiert. Sie sieht für sich als Bildungserfolg das Bewältigen berufsspezifischer Anforderungen sowie die Weiterentwicklung von berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen.

Die hier herausgearbeiteten Prototypen repräsentieren unterschiedliche Gruppen und Verläufe innerhalb der Zielgruppe, und sie beinhalten sowohl besondere Potenziale zum einen sowie Herausforderungen für die Einrichtung und den Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ zum anderen. Aufgrund des methodischen Vorgehens in der Prototypenbildung können keine direkten Angaben zu Anteilen dieser Typologien an der gesamten Zielgruppe gemacht werden.

5.5.3 Einordnung in das Rahmenmodell

Bildung ist mehr als Ausbildung. Sie impliziert die selbsttätige Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt – als Selbstzweck (vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2015, 60 ff.). Dies beinhaltet die Aneignung von Wissen zur Gestaltung seiner selbst wie auch der Welt (vgl. Gudjons & Traub 2016). Insofern konstituiert sich Bildung in einer breiten Auseinandersetzung mit den menschlichen Einzelpraxen (Arbeit, Ethik, Kunst, Pädagogik, Politik und Religion), im Hinblick auf Leiblichkeit, Freiheit, Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit – und im Sinne von (Aufforderung zur) Selbsttätigkeit (vgl. Benner 2012). Berufliche Bildung in ihrem ganzheitlichen Anspruch bedeutet daher eben auch, sich selbst zu bilden, sich selbst weiterzuentwickeln (vgl. Kap. 5.1.1); dies intendiert auch der Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ (vgl. Kap. 4.5). Derartige, stark intrapsychische Veränderungen von Sichtweisen, Einstellungen und Haltungen entziehen sich jedoch – zumindest teilweise – der Einschätzung Außenstehender.

Aus Sicht der Fachkräfte ergeben sich sowohl in der UG als auch in der VG – bei geringen Unterschieden – kaum Veränderungen in den wahrgenommenen Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben wie auch im Lern- und Arbeitsverhalten der Teilnehmenden. Insbesondere hinsichtlich des zweitgenannten Forschungsaspektes

kann dies einerseits erstaunen, andererseits ist eine Stabilisierung des Ausgangsniveaus im Einzelfall auch als „gelingende Entwicklung“ zu kennzeichnen, auch als Stabilisierung – insbesondere angesichts der spezifischen Zielgruppe und ihrer besonderen, erheblichen Unterstützungsbedarfe (vgl. Kap. 5.2.1). Werden jedoch die Teilnehmenden hinsichtlich ihres eigenen Bildungserlebens befragt, werden vielfältige Aspekte aus den Bereichen der Persönlichkeit, der sozialen Interaktion, aber auch der beruflichen Fachlichkeit benannt. Dabei fühlten sie sich auch zu großen Teilen hinsichtlich ihrer eigenen Zukunftswünsche ernst genommen. Hierzu lassen sich auch Prototypen identifizieren, die jedoch beispielsweise nicht eindeutig einer spezifischen Behinderungsform (vgl. Kap. 5.2) zuordenbar sind, sondern vielmehr einem komplexeren Szenario unterliegen, jedoch klare und strukturierende Hinweise auf unterschiedliche Unterstützungsbedarfe geben.

6 Diskussion und Empfehlungen

6.1 Zentrale Erkenntnisse

Auf Basis des umfangreichen Datenmaterials werden die unter Kapitel 4.2 aufgeworfenen vier handlungsleitenden Forschungsfragen beantwortet. Damit erfolgt zugleich eine komprimierte Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse.

6.1.1 Forschungsfrage 1: Welches Verständnis von Beruflicher Bildung findet sich in Werkstätten?

Sowohl in der UG als auch in der VG tritt ein breites Bildungsverständnis in den Vordergrund, was mit Bildungstheorien (vgl. Kap. 5.5.3) klar korrespondiert. Jedoch zeigen sich je nach interviewter Zielgruppe unterschiedliche Priorisierungen und Akzentsetzungen: Während gerade die Leitungsebene die Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung sowie auch von andauernden beruflichen Bildungsprozessen in den Fokus rückt, setzen die Fachkräfte vor allem auf die Entwicklung von Beruflichkeit. Insbesondere die Werkstatträte als Vertreter:innen der Teilnehmenden fokussieren hingegen das individuelle Erleben sowie den damit verbundenen „Mehrwert" von stark individualisierten Bildungsprozessen. Dadurch spiegelt sich die aufgezeigte Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Kap. 5.1.1) auch innerhalb des Bildungsganges „Berufsbildungsbereich der Werkstätten" wider: einerseits die Orientierung tendenziell eher auf den Outcome (Fachkräfte), andererseits eher auf die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit (Werkstatträte). Als verbindende Linie ist dabei die Leitungsebene zu sehen, welche in den Interviews dargestellt hat, dass aus ihrer Perspektive beide Komponenten von erheblicher Bedeutung für die Teilnehmenden sind. Hier spiegelt sich die sehr offene Formulierung des Bildungszieles im Rahmenkonzept der Bundesagentur für Arbeit auch in einer sehr offenen und zugleich differenten Zielorientierung innerhalb der Werkstätten wider. Die Herausforderung der notwendigen Individualisierung beruflicher Bildungsprozesse in Werkstätten scheint hier deutlich auf.

6.1.2 Forschungsfrage 2: Welchen spezifischen Zielgruppen – hinsichtlich verschiedener Heterogenitätsdimensionen – stellt sich der Berufsbildungsbereich der Werkstätten mithilfe eines individualisierten Bildungsangebotes auf der Grundlage von hBRP?

Werkstätten sind gefordert, den Teilnehmenden des Berufsbildungsbereichs ein passgenaues berufliches Angebot zu eröffnen. Hierzu ist die Berücksichtigung der Lernausganglage von zentraler Bedeutung. Diese präsentiert sich als äußerst heterogen und vielschichtig, was bei der Bildungsgangentwicklung zu berücksichtigen ist, insbesondere auch hinsichtlich deren Zielsetzung.

Die im Rahmen des Teilkapitels 5.2 eruierten Daten zu den Teilnehmenden zeigen dieses Erfordernis nochmals nachdrücklich auf. Im Forschungsprojekt wurde der Schwerpunkt auf die drei Zielgruppen Menschen mit geistiger Behinderung, Menschen mit Lernbehinderung sowie Menschen mit psychischer Behinderung gelegt. Hinsichtlich dieser drei Gruppen bestehen einerseits erhebliche Unterschiede, beispielsweise hinsichtlich des Alters, des Schulabschlusses sowie auch der vorangegangenen Erwerbs- und Lebensbiografie. Anderseits zeigen sich auch Gemeinsamkeiten, wie beispielsweise hinsichtlich der Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben. Die hierbei zutage tretenden, zum Teil erheblichen Belastungsraten sind einerseits angesichts der Zielgruppe und des damit verbundenen Aufgabenfeldes Beruflicher Rehabilitation erwartbar und finden sich auch in anderen Feldern (vgl. Stein, Kranert & Wagner 2016), andererseits erfordern diese aber auch differenzierte pädagogische und therapeutische Handlungskonzepte (vgl. Kranert 2020b). Dabei spielen das Geschlecht der Teilnehmenden keine und das Alter bzw. die Behinderungsform eine stark untergeordnete Rolle: Psychische Belastungen als ubiquitäres Phänomen sind somit auch im Berufsbildungsbereich von Werkstätten allgegenwärtig (vgl. ebd.). Dies wird auch über die Befunde aus der Erhebung zum Lern- und Arbeitsverhalten der Teilnehmenden bestätigt; so ergeben sich auch hier hinsichtlich der psychischen Belastbarkeit keine Unterschiede zwischen den Teilgruppen, wobei in vielen anderen Bereichen vonseiten der Fachkräfte Menschen mit psychischer Behinderung eine höhere Kompetenz zugeschrieben wird. Jedoch gelingt es dieser Gruppe offensichtlich kaum, dies – außer im Hinblick auf Fachwissen sowie die praktischen und kognitiven Fähigkeiten – tatsächlich auch in Form besserer Arbeitsergebnisse einzubringen. Entsprechend individuell formulierten die Teilnehmenden das eigene Erleben von beruflichen Bildungsprozessen. So gaben die Teilnehmenden mit geistiger bzw. psychischer Behinderung häufiger an, berufsfeldspezifische Inhalte zu erlernen; auch die Frage nach der Zukunftsperspektive spielte für diese beiden Personengruppen eine bedeutsame Rolle: Der erlebte Lernprozess wird dabei verbreitet als positiv dargestellt, wobei insbesondere Menschen mit Lernbehinderung häufiger angaben, wenig Neues zu lernen. Die verstärkte Heterogenität der Zielgruppe in den WfbM führt insofern zum einen zu ähnlichen Bildungs- und Unterstützungsbedarfen, zum anderen jedoch auch zu je nach Behinderungsform stark differierenden – was schon auf Ebene der hier betrachteten drei Gruppen von Behinderungen beobachtet und beschrieben werden kann.

6.1.3 Forschungsfrage 3: Welche strukturellen und prozessorientierten Rahmenbedingungen hält der Berufsbildungsbereich der Werkstätten vor, um ein individualisiertes und zieldifferentes Lehren für und Lernen von Menschen mit Behinderung zu ermöglichen auf der Grundlage von hRBPs (Untersuchungsgruppe) bzw. auf der Grundlage von lokalen Rahmenplänen (Vergleichsgruppe)?

Curriculare Struktur

Alle einbezogenen Werkstätten – aus der UG sowie auch aus der VG – halten für die Gestaltung ihrer Beruflichen Bildung mehrere unterschiedliche Bildungsrahmenpläne vor. Eine Schwerpunktsetzung erfolgt hierbei in den Berufsfeldern Agrarwirtschaft, Ernährung und Versorgung, Holz- und Metalltechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung. Diese Felder sind deckungsgleich mit den Wertschöpfungsbereichen der jeweiligen Werkstätten. Es werden jedoch auch spezifische „Nischen" miteinbezogen, in denen die einzelnen Werkstätten produktiv tätig sind. In der Analyse wird dabei auch deutlich, dass hierfür die vorliegenden hBRP einen Großteil der Inhalte der beruflichen Bildungsprozesse sowohl in der UG als auch potenziell in der VG abdecken bzw. potenziell abdecken könnten.

Im Hinblick auf die hBRP wurde seitens der Leitungsebene vor allem deren Bedeutung für die grundsätzliche Anerkennung des eigenen Handelns in diesem Bildungssegment hervorgehoben. Dabei spielen auch Fragen der Zertifizierung von Bildungsergebnissen eine zentrale Rolle, welche zugleich für Übergänge in den allgemeinen Arbeitsmarkt als bedeutsam gesehen werden. Gleichzeitig wurden auch Chancen sowie Grenzen für die Organisations- und Personalentwicklung hervorgehoben; eine weitere Professionalisierung der Fachkräfte wird dadurch erwartet. Im Hinblick auf den Werkstattrat waren zum Erhebungszeitpunkt kaum Kenntnisse zu den harmonisierten wie auch den lokalen Bildungsrahmenplänen vorhanden.

Innerhalb der Vergleichsgruppe zeichnete sich ab, dass eine Implementierung der hBRP zu großen Teilen bereits geplant wurde. Hierin wird im Vergleich zu lokalen Bildungsrahmenplänen vor allem der klare Bezug zum allgemeinen Arbeitsmarkt sowie zum Berufskonzept hervorgehoben, während die lokalen Bildungsrahmenpläne eher eine engere Verzahnung des Berufsbildungs- mit dem Arbeitsbereich ermöglichen würden. Auch die Passgenauigkeit der hBRP im Hinblick auf alle Zielgruppen der Werkstatt wird kritisch hinterfragt.

Die vorgenommene Harmonisierung von Bildungsrahmenplänen wird jedoch ambivalent betrachtet. Einerseits ergibt sich daraus eine klare Orientierungsfunktion – nach innen wie außen –, andererseits bedarf es doch eines nicht unerheblichen Adaptationsprozesses für den einzelnen Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich. Auf Ebene der Fachkräfte wurde diesbezüglich insbesondere der erhebliche Umfang der Bildungsrahmenpläne und der damit verbundene Arbeitsaufwand kritisch beleuchtet, zugleich jedoch auch die Bedeutung als wertvolles Planungs- und Dokumentationsinstrument hervorgehoben. Auf Ebene der Fachkräfte finden sich ähnliche Argumentationslinien in der Vergleichsgruppe. Auf Leitungsebene wurde in

der Vergleichsgruppe als Begründung für den Einsatz von lokalen Bildungsrahmenplänen zum einen der zeitliche Verzug bei der Einführung und Umsetzung von harmonisierten Bildungsrahmenplänen, zum anderen deren Komplexität angeführt.

Werden die Teilnehmenden selbst nach den gewünschten Inhalten von beruflichen Bildungsprozessen gefragt, so sollte nach Ansicht des Werkstattrates der Schwerpunkt vor allem auf Schlüsselqualifikationen mit Bezug zum allgemeinen Arbeitsmarkt liegen. Dabei müsste auch der Berufsorientierung besondere Bedeutung zugemessen werden. Fachliche Aspekte werden allenfalls nachrangig angeführt.

Bildungspersonal

Sowohl in der UG als auch in der VG werden für die Personalentwicklung grundsätzlich erhebliche finanzielle Mittel bereitgestellt. Weitere notwendige Investitionen für den beruflichen Bildungsbereich konzentrieren sich vor allem auf die Herausforderung der Digitalisierung sowie notwendige Arbeitsmittel.

Im Hinblick auf die hBRP spielt die Personalentwicklung eine besondere Rolle. Mit der Einführung dieser Bildungsrahmenpläne zeichnet sich ein erheblicher Weiterbildungsbedarf für die Fachkräfte ab, der vornehmlich werkstättenintern eingelöst wurde; zugleich wurden aber auch betriebliche Abläufe wie auch Zuständigkeiten verändert. Dies trifft im Wesentlichen zugleich auf die Einschätzung in der Vergleichsgruppe zu. Auch bei der Einführung der lokalen Bildungsrahmenpläne sowie bei der nun anstehenden Einführung der hBRP wird Weiterbildung als strategische Notwendigkeit erachtet. Dabei wird jedoch als weiterer Aspekt neben den fachlichen Kompetenzen auch das didaktisch-methodische Know-how angeführt.

Hinsichtlich der Qualifikationsstruktur des Bildungspersonals dominieren in beiden Gruppen die Ebene des Facharbeiters oder vergleichbare höherwertige Abschlüsse; von etwa drei Viertel der befragten Fachkräfte ist bekannt, dass sie eine spezifische Weiterbildung für den Berufsbildungsbereich absolviert haben, wobei etwa ein Sechstel der Fachkräfte sogar beide verfügbaren Bildungsgänge (gFAB und SPZ; vgl. Kap. 5.4.1.1) abgeschlossen hat. Grundsätzlich wird der Berufsbildungsbereich von einer gesonderten Kraft verantwortet, die in der Regel über einen Hochschulabschluss verfügt. Zur Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse werden neben den Fachkräften auch weitere Fachdienste (soziale Arbeit, Psychologie, Medizin) herangezogen und ebenso therapeutische Fachkräfte integriert. Darüber hinaus spielen Pflegekräfte sowie auch Praktikant:innen eine bedeutsame Rolle. Der Einbezug von externen Fachkräften findet jedoch nur zum Teil statt.

Auf die Notwendigkeit multiprofessioneller Kooperation wurde bereits verwiesen (vgl. Kap. 5.4.1.3). Eine derartige interdisziplinäre Struktur impliziert aber auch die Notwendigkeit einer systematischen Implementierung in den Rahmen sowie auch in den Ablauf von beruflichen Bildungsprozessen.

Bildungsgangmodelle

Die harmonisierten sowie auch die lokalen Bildungsrahmenpläne fokussieren vornehmlich die beiden Bildungsgangmodelle „Sequenz von Lern und Arbeitssituatio-

nen“ sowie auch „Qualifizierungsbausteine“ (vgl. Kap. 5.4.2.1). Für die weiteren Modelle – „Ausbildungsbaustein“, „Berufsbild für Menschen mit Behinderung“ sowie „anerkanntes Berufsbild“ – sind grundsätzlich auch die hBRP auf der Niveaustufe der Berufsbildorientierung potenzielle curriculare Bezugspunkte.

Offen bleibt dabei zunächst, inwieweit innerhalb der Werkstättenlandschaft eine größere Breite an Bildungsgangmodellen implementiert werden kann und welche systematischen Zusammenhänge und Übergangsprozesse zwischen den Modellen möglich und vor allem auch zielführend wären. Hiervon wären zudem Rückwirkungen auf die Bildungspraxis zu erwarten; dabei geben die Fachkräfte sowohl in der UG als auch in der VG an, bei der Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen zugleich systematisch und situativ vorzugehen, wobei die Fachkräfte der VG tendenziell eher ein situatives Vorgehen präferieren. Der ergänzende Fachunterricht findet dabei in beiden Gruppen jeweils zu festen Zeiten innerhalb des Wochenablaufs statt.

Lehren und Lernen

Als Voraussetzung zur Binnendifferenzierung ist es notwendig, die jeweilige Qualifizierungsstufe (vgl. Kap. 5.3.1) für die nachfolgenden Bildungsangebote zu identifizieren. Hierzu können neben Vorinformationen auch diagnostische Erkenntnisse miteinbezogen werden, die im Rahmen des Berufsbildungsbereichs gewonnen werden. Darauf aufbauend muss für den Teilnehmenden das je individuelle Bildungsziel festgelegt werden. Dies geschieht nach Auskunft der Fachkräfte sowohl in der UG als auch in der VG vornehmlich zu Beginn des Berufsbildungsbereichs, im Rahmen des Eingangsverfahrens, in der UG jedoch auch im Verlauf des Bildungsangebotes. Hierbei wurde aber auch ersichtlich, dass dies keine einmalige Festlegung darstellt, sondern vielmehr prozesshaft behandelt wird; somit werden diese Zielsetzungen im Verlauf des Berufsbildungsbereichs überprüft und gegebenenfalls auf wahrgenommene Veränderungen hin adaptiert; eine Fixierung auf eine Niveaustufe der hBRP war dabei per se nicht festzustellen.

In der konkreten Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen greifen die Fachkräfte auch auf die Strategie zurück, möglichst „leistungshomogene“ Gruppen zu bilden, um damit der Herausforderung Heterogenität in der Gesamtgruppe gerecht zu werden. Hinsichtlich der eingesetzten Verfahren ist aus arbeitspädagogischer Sicht vor allem die häufig eingesetzte Vier-Stufen-Methode herauszuheben; auch von verbreitetem Frontalunterricht zur Vermittlung theoretischer Aspekte wird berichtet. In Ergänzung hierzu werden vor allem in der UG handlungsorientierte Methoden wie etwa Fallstudien oder durchaus auch Projekt- bzw. Leittextmethode eingesetzt, was jedoch deutlich seltener der Fall ist. Hinsichtlich der Medien wird auf ein breites Repertoire von Möglichkeiten zurückgegriffen, wobei Modelle oder natürliche Gegenstände kaum zum Einsatz kommen.

Die dokumentierten Ergebnisse zeigen, dass die befragten Fachkräfte das Ziel verfolgen, den Teilnehmenden ein individualisiertes und damit notwendigerweise binnendifferenziertes berufliches Bildungsangebot zu unterbreiten. Herausfordernde Momente sind einerseits die äußerst heterogene Struktur der Zielgruppe

(vgl. Kap. 5.2) und die damit verbundenen individuellen Bildungsziele, andererseits die sich daraus notwendigerweise ergebende Komplexität von harmonisierten Bildungsrahmenplänen, wofür eben auch Antworten gefunden werden müssen in Bezug auf die geforderte Breite in der individuellen Konzeption.

6.1.4 Forschungsfrage 4: Welche individuellen Bildungsverläufe bzw. welche Bildungsergebnisse können aufgrund eines Qualifizierungsangebotes auf der Grundlage von hBRP bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Behinderung identifiziert werden?

Hinsichtlich des *individuellen Entwicklungsverlaufs* ergaben sich unter dem Blickwinkel von Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben sowohl in der UG als auch in der VG keine wesentlichen Veränderungen während der beruflichen Bildungsphase. Dies könnte einerseits aus der spezifischen Teilnehmerstruktur (junges Erwachsenenalter, Schweregrad der Behinderung, bisherige biografische Erfahrungen usw.) heraus begründet werden, sodass hier angestrebte Veränderungen nur in kleineren Schritten und zugleich über einen längeren Zeitraum erreicht werden können. Andererseits wäre auch denkbar, dass eventuell das berufliche Bildungsangebot oder seine Realisierung in den Werkstätten noch nicht hinreichend auf diese spezifischen Fragestellungen der Teilnehmenden zugeschnitten ist. Zugleich könnte die Nicht-Veränderung der meisten Parameter auch als Stabilisierung der Entwicklung im Hinblick auf eine Zielgruppe mit erheblichen Unterstützungsbedarfen interpretiert werden. – Während alle anderen wahrgenommenen Auffälligkeiten bezüglich ihrer Ausprägung in etwa konstant geblieben sind, ergab sich jedoch in der UG in der Wahrnehmung von aggressivem Verhalten eine leichte Zunahme von Belastungsszenarien. In der VG konnte hingegen im Bereich der Aufmerksamkeitsprobleme eine wahrgenommene Verbesserung erzielt werden.

Auch das beobachtete Lern- und Arbeitsverhalten der Teilnehmenden blieb in der UG sowie der VG in großen Teilen über die Zeitspanne hinweg unverändert. In der UG ergaben sich insbesondere Veränderungen hinsichtlich des Fachwissens sowie des Arbeitsergebnisses; auch die Integration in die Gemeinschaft gelang besser. In der VG hingegen wurden positive Veränderungen im Bereich der kritischen Kontrolle sowie auch der Pünktlichkeit zurückgemeldet; zugleich wurde jedoch auch eine Abnahme der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für Kolleginnen und Kollegen festgestellt. Hinsichtlich der fachlichen Komponenten konnten die Teilnehmer in der Vergleichsgruppe sowohl im Fachwissen bezüglich der praktischen Fertigkeiten als auch in der Qualität des Arbeitsergebnisses Fortschritte erzielen. Die durchaus positivere Entwicklung hinsichtlich der fachbezogenen Kompetenzen in der VG im Vergleich zur UG könnte unter anderem darin begründet sein, dass die Teilnehmenden in der VG tendenziell eher im Berufsfeld verblieben sind, während in der UG mehr Teilnehmende die Berufsfelder im Laufe des Berufsbildungsbereichs gewechselt haben – und hier somit berufsfeldspezifische Entwicklungen nur bedingt möglich waren. In diesem Zusammenhang ist auch die stärkere

berufliche Vorerfahrung der Teilnehmenden der VG bei der Interpretation dieser Entwicklungen in Betracht zu ziehen.

Werden die Teilnehmenden selbst gefragt, was sie als ihren persönlichen *Bildungserfolg* definieren, so sind in der UG unterschiedliche Aspekte festzustellen: Insbesondere Menschen mit Lernbehinderung fokussieren hierbei Fortschritte im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung bzw. in der sozialen Integration, während Menschen mit geistiger sowie mit psychischer Behinderung in Ergänzung hierzu berufsfachliche Aspekte hervorheben. Diese Differenzierung hinsichtlich der Behinderungsformen ließ sich in der VG nicht nachzeichnen, wobei jedoch neben fachbezogenen Komponenten ebenso soziale Aspekte eine besondere Bedeutung für die Teilnehmenden einnahmen. Hinsichtlich des Teilhabe- und Integrationserlebniserlebens bestätigten die Teilnehmenden in der UG wie auch in der VG die Darstellung der Fachkräfte (vgl. Kap. 5.4.3.2) dahingehend, dass die individuellen Bildungsziele überwiegend gemeinsam mit den Fachkräften entwickelt wurden. Dabei wurde auch deutlich, dass die Mehrheit der Teilnehmenden ihre berufliche Zukunft entsprechend den eigenen Vorstellungen verwirklichen kann; teilweise waren die Perspektiven hierzu aber auch noch nicht ausformuliert.

Die Dokumentation von *Bildungsergebnissen* in Form von Zertifikaten spielt insbesondere im Segment der Beruflichen Bildung eine zentrale Rolle, da aufgrund des Berufsprinzips die nachfolgende Teilhabe am Erwerbsleben im Wesentlichen zertifikatorientiert gesteuert wird (Büchter & Meyer 2010; vgl. Kap. 5.1.1). Für einen Teil der Bildungsgangmodelle (vgl. Kap. 5.4.2.1) ergeben sich jedoch keine Zertifikate auf Basis von derzeit gültigen Rechtsverordnungen. Dennoch ist es den Werkstätten sowohl in der UG als auch in der VG ein besonderes Anliegen, die individuellen Bildungsprozesse dergestalt zu dokumentieren. So geben alle Werkstätten für die Teilnehmenden Zertifikate aus, die jedoch sehr unterschiedlich gestaltet sind. Diese können sich auf einen bundesweiten Gestaltungsvorschlag der BAG WfbM, auf länderspezifische Vereinbarungen oder eben auch auf werkstattinterne Lösungen beziehen. Dabei wird zumindest in der UG (bei Hinweisen auch für die VG) in einem Großteil der Zertifikate die niveauorientierte Binnendifferenzierungsstufe nicht explizit ausgewiesen. Dies alles dürfte die Dokumentations- und Transparenzfunktion der entsprechenden Zertifikate sowie auch die Klarheit und Differenzierung der Einsatzmöglichkeiten in Arbeitsprozessen nicht befördern. In der VG gelingt es tendenziell mehr Teilnehmenden, ein Zertifikat auf Basis einer Rechtsverordnung zu erreichen, da in diesen Werkstätten das Bildungsgangmodell „Qualifizierungsbaustein“ häufiger zum Einsatz kommt (vgl. Kap. 5.4.2.2).

In einer Zusammenschau von insgesamt 41 umfassenden Einzelfallstudien konnten im Hinblick auf den artikulierten Zukunftswunsch für einen Arbeitsplatz insgesamt vier *Prototypen* herausgefiltert werden: Beruflich Unentschlossene, Beruflich Entschiedene (Typ A und B) sowie Beruflich Suchende. Während die beruflich unentschlossene Person für sich noch kein Berufsfeld formuliert, wird vor allem das Bewältigen der Maßnahme als zentraler Bildungserfolg angesehen. Diese Person verweist – bereits in höherem Alter – auf Vorerfahrungen im Arbeitsmarkt bzw. in der Beruflichen Bildung. Hingegen sind die beruflich entschiedenen Personen in

unterschiedlichen Altersgruppen vertreten und benennen für sich direkt ein Berufsfeld. Entsprechend wird der Bildungserfolg im Wesentlichen auf das fachbezogene Lernen bezogen. Beruflich suchende Personen hingegen sind tendenziell eher jünger und waren zuvor nicht am Arbeitsmarkt oder in der Berufsbildung aktiv; Auffälligkeiten ergeben sich insbesondere in als störend wahrgenommenen externalisierenden Verhaltensweisen; eine Entscheidung für ein Berufsfeld ist noch nicht gefallen, dennoch wird als Bildungserfolg das Erlernen fachbezogener Aspekte, aber auch das Entwickeln von Schlüsselqualifikationen artikuliert. Auch aus dieser modellhaften Typenbildung ergeben sich, noch dazu „jenseits" von Formen von Behinderung, Hinweise auf differenzierte und gezielte Unterstützungsmöglichkeiten.

6.1.5 Limitationen der Forschung

Die im Rahmen des Forschungsprojektes gewonnenen Daten weisen in mehrfacher Hinsicht Begrenzungen auf, was bei deren Interpretation zu berücksichtigen ist. Zunächst ist festzustellen, dass sich in den jeweiligen Untersuchungsbereichen größere Forschungslücken (vgl. Kap. 5) zeigen, was vergleichende Analysen erschwert. Des Weiteren unterliegt der eigene Forschungsansatz mehreren Limitationen. So konnte aus organisatorischen Gründen dem Untersuchungssample keine Zufallsstichprobe von Werkstätten zugrunde gelegt werden. Vielmehr wurden anhand eines Analyserasters mittels gezielter Kriterien aus einer begrenzten Vorselektion von Werkstätten 20 Einrichtungen ausgewählt (vgl. Kap. 4.4.3). Bereits innerhalb dieser Stichprobe zeigte sich eine große Heterogenität in der Konzeption und Umsetzung von beruflichen Bildungsangeboten. Somit kann mit der Stichprobe zwar ein vertiefender Einblick in die Werkstättenlandschaft in Deutschland gegeben werden, jedoch bleibt angesichts von 687 Mitgliedswerkstätten der BAG WfbM – bei einem Organisationsgrad von 93 % – offen (www.bagwfbm.de), inwieweit die Ergebnisse tatsächlich als vollständig repräsentativ für das gesamte Forschungsfeld einzustufen sind. Bei der Umsetzung des Forschungsdesigns (vgl. Kap. 4.4.2) ergab sich des Weiteren die Herausforderung, angesichts einer kurzen Projektlaufzeit von zwei Jahren mit begrenzten personellen Ressourcen bundesweit in einem sehr großen Gesamtrahmen Erhebungen durchzuführen. Hierfür wurde in mehreren Forschungsfeldern auf die Unterstützung durch die Fachkräfte vor Ort zurückgegriffen, die nach einer Einführung beispielsweise Interviews mit den Teilnehmenden mit Behinderung durchgeführt haben. Auf die qualitative Methode des Interviews wurde dabei zurückgegriffen, um Erkenntnisse zum eigenen Erleben zu generieren; dies war notwendig, da zumindest ein Teil der Stichprobe nur über eingeschränkte Schriftsprachkompetenzen verfügt und somit die Erhebung mittels Fragebögen ausscheidet. Die hier gewählten methodischen Entscheidungen angesichts gravierender Erhebungsherausforderungen sind kritisch zu bedenken.

Insgesamt wurde trotz der vorstehenden Begrenzungen versucht, dem Auftrag der „Evaluation von hBRP" nachzukommen; hierbei sei aber abschließend auf die grundlegende Begrenzung von Evaluationsforschung (vgl. Döring & Bortz 2016, 975 ff.) hingewiesen, die einfache Kausalzusammenhänge letztlich nur in Teilen aufzudecken imstande ist.

6.2 Empfehlungen für die Bildungspraxis

Aus der Verbindung von Forschungserkenntnissen und theoretischen Fundierungen lassen sich für die Bildungspraxis, bezogen auf die evaluierten hBRP, sechs grundlegende Handlungsempfehlungen ableiten. Dabei ist zu konstatieren, dass das tatsächliche Bildungsgeschehen in den einzelnen Werkstätten erheblich differiert und von daher die nachstehenden Anregungen nicht für alle Werkstätten gleichermaßen von Bedeutung sein dürften. In das zugrunde gelegte Analysemodell (vgl. Kap. 4.5) eingeordnet sind diese sechs Handlungsempfehlungen (HE) in folgender Weise zu verorten:

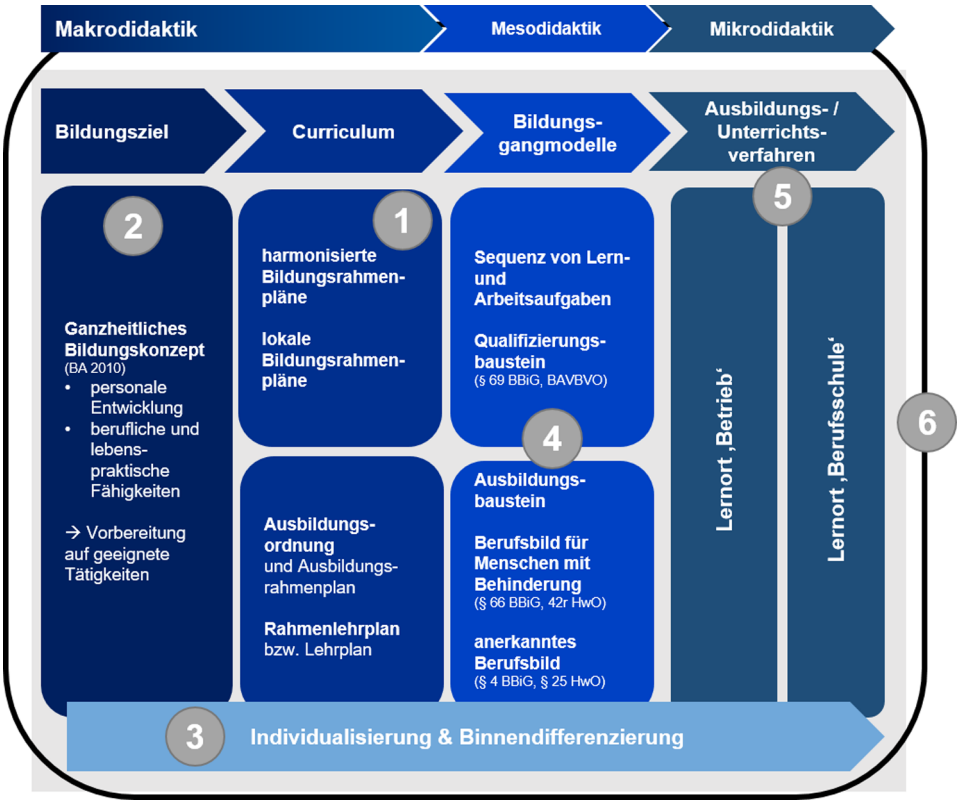


Abbildung 67: Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – sechs Empfehlungen für die Bildungspraxis

HE 1: Harmonisierte Bildungsrahmenpläne inhaltlich und konzeptionell voranbringen

Die hBRP bieten auf Basis der bisherigen Erkenntnisse eine gute curriculare Orientierungsgrundlage zur Gestaltung des Bildungsgangs „Berufsbildungsbereich der WfbM"; eine weitere inhaltliche wie auch konzeptionelle Ausgestaltung ist jedoch anzuregen (vgl. Abb. 67, ①).

So legt der Einsatz von verschiedenen, auch systematisch unterschiedlichen Rahmenplänen nahe (vgl. Kap. 5.3.2), dass zunächst hBRP auch für weitere Berufsbilder zu konzipieren wären, um das Spektrum möglicher Bildungsangebote noch zu erweitern. In diesem Zusammenhang wäre für alle hBRP nochmals grundsätzlich die Frage ihrer jeweiligen Reichweite hinsichtlich der Zielgruppe des Berufsbildungsbereichs zu prüfen. So lassen sich beispielsweise aus der vorgenommenen Prototypenbildung („Beruflich Suchende" versus „Beruflich Entschiedene") (vgl. Kap. 5.5.2.4) unterschiedliche Bedarfe ableiten, die auch in den hBRP als curriculare Grundlage zu berücksichtigen wären.

Zugleich orientieren sich die hBRP tendenziell in einem top-down-Modell stark am Berufsprinzip (vgl. Kap. 1), was bedeutet, dass ausgehend von anerkannten Berufsbildern vier Niveaustufen der Bildung ausdifferenziert werden. Die Ausgestaltung von Bildungsangeboten von Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung auf Basis von hBRP gelingt allerdings kaum bzw. stellt die Werkstätten vor enorme Herausforderungen (vgl. Kap. 5.3.2). Hier wäre ergänzend ein grundsätzlicher Verständigungsprozess zu initiieren, welcher berufliche Bildungsprozesse „bottom-up" konzipiert. In diesem Sinne müsste eine verbindliche, curriculare Baseline für den Bildungsgang definiert werden, die Gültigkeit für alle Personengruppen mit unterschiedlichsten Behinderungsformen hätte; dies entspräche auch einem grundlegenden Verständnis von Bildung für alle Menschen (vgl. Benner 2012). Darauf aufbauend wären diversifizierende Bildungsgänge bis hin zu anerkannten Berufsabschlüssen realisierbar (vgl. Kranert 2020a, 82); die hBRP in ihrer bisherigen Form könnten hierbei integriert werden.

Berufliche Bildung ist jedoch nicht auf die Phase einer Erstqualifizierung zu beschränken, sondern als Aufgabe über die Erwerbsbiografie hinweg zu verstehen – im Sinne beruflicher Weiterbildung. Die nationale Weiterbildungsstrategie (BMAS & BMBF 2019) unterstreicht nachdrücklich die Schlüsselrolle dieser Bildungsaufgabe als Antwort auf den Wandel der Erwerbsarbeit und betrachtet dies zugleich auch als „Investition in gesellschaftliche Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit" (ebd., 2). Auf Leitungsebene ist bereits ein breites und grundsätzlich lebenslang orientiertes Verständnis von Beruflicher Bildung verankert (vgl. Kap. 5.1.2). Dies gilt es nun in ein berufliches Bildungsangebot im Arbeitsbereich zu überführen, welches über Formen des informellen Lernens hinausreicht. Die hBRP wären hierzu als curriculare Grundlage heranzuziehen; zugleich ergäbe sich daraus die Möglichkeit der Verstetigung eines begonnenen Lernprozesses.

Mit der Weiterentwicklung der hBRP ergibt sich verstärkt die Notwendigkeit zur Kommunikation über diese curriculare Struktur in ihrer inhaltlichen Ausdifferenzierung wie auch in ihrer spezifischen Bedeutung. Die anzustoßenden Strategien müssten in zweierlei Richtungen wirken: Einerseits sind werkstättenintern alle Beteiligten über die Ausgestaltung des Bildungsgangs auf Basis der hBRP zu informieren. Dies reicht von den Teilnehmenden mit Behinderung, ihren Angehörigen und gesetzlichen Betreuern über den Werkstattrat bis zu vorgelagerten Bildungseinrichtungen. Beispielsweise lassen die vorliegenden Erkenntnisse einen eher geringen In-

formationsstand der Werkstatträte bzgl. der hBRP erkennen (vgl. Kap. 5.3.2.2). In diesem Zusammenhang wäre auch die Initiierung von Qualitätszirkeln anzuregen, in denen im Sinne eines Qualitätsentwicklungsprozesses eine Verständigung über die Zielsetzung Beruflicher Bildung angestoßen wird. Hier zeigen sich je nach befragter Ebene unterschiedliche Vorstellungen (vgl. Kap. 5.1.2). Andererseits besteht auch nach außen gerichtet das Erfordernis, über diesen Bildungsgang, seine Möglichkeiten und seine curriculare Struktur (hBRP) grundlegend zu berichten. Insbesondere in der Kommunikation mit Unternehmen als wirtschaftlichen Partnern oder auch Arbeitgebern wäre dies von erheblicher Bedeutung. Zugleich eröffnet dies für die Teilnehmenden mit Behinderung ein erhöhtes Maß an Anerkennung für ihre eigenen Bildungsbemühungen.

Für die Umsetzung der hBRP in der Bildungspraxis werden neben zahlreichen Chancen auch Herausforderungen genannt. Insbesondere der notwendige Adaptationsprozess für den einzelnen Teilnehmenden wird häufiger als umfassende Aufgabe vonseiten der Fachkräfte benannt (vgl. Kap. 5.3.2.2). Zur Erhöhung der Reichweite der hBRP ist daher anzuregen, eine umfassendere Handreichung zur Gestaltung von Bildungsprozessen auf Basis der hBRP zu entwickeln. Hierbei wäre auch ergänzend die Einrichtung und Pflege eines „good-practice-Centers“ anzudenken, in welchem beispielsweise „Patchworkrahmenpläne“ auf Basis mehrere hBRP eingestellt werden können, wenn beispielsweise für ein Bildungsangebot Inhalte aus mehreren hBRP herangezogen werden müssen (bspw. „Helfer:in im Kindergarten“). Die zwischenzeitlich vom Netz gegangene Plattform „aktionbildung“ könnte hierfür beispielgebend sein.

HE 2: Harmonisierte Bildungsrahmenpläne in ihren unterschiedlichen Funktionen wahrnehmen

Die identifizierten prototypischen Entwicklungsverläufe (vgl. Kap. 5.5.2.4) unterstreichen die mögliche Vielfalt von individuellen Bildungswegen innerhalb des Bildungsgangs „Berufsbildungsbereich der WfbM“. Hierauf muss im Sinne einer Teilnehmendenorientierung im Rahmen der Ausgestaltung von Bildungsprozessen explizit rekurriert werden, was in der Bildungspraxis aus Sicht der Teilnehmenden grundsätzlich bereits gut gelingt. Die spezifische Bedeutung der hBRP für diesen Kontext müsste allerdings auf meso- und insbesondere auf makrodidaktischer Ebene nochmals diskutiert und explizit formuliert werden (vgl. Abb. 67, ②). Ebenso ist dabei von Relevanz, dass sich diese Prototypen nicht idealtypisch einer spezifischen Behinderungsform zuordnen lassen – vielmehr handelt sich hierbei um ein zusätzliches, im Hinblick auf Behinderungsformen crosskategoriales Phänomen.

So ist ausgehend vom Bildungsziel und der damit verbundenen Vorbereitung auf eine geeignete Tätigkeit (BA 2010, 3) zu überlegen, welche Bildungsziele in welcher Reihenfolge von dem einzelnen Teilnehmenden zu bewältigen sind. Die Bandbreite reicht hierbei von einer grundlegenden beruflichen Orientierung über eine berufsfachliche Bildung bis hin zu einer Wiedergewinnung bzw. Stabilisierung von Schlüsselqualifikationen, auch im Sinne einer ganzheitlichen Entwicklung der Per-

sönlichkeit; dabei sind jedoch auch Mischformen denkbar (vgl. Kap. 5.5.2.2). Um diesen differenten beruflichen Bildungszielen entsprechen zu können, müssen auch die hierfür herangezogenen Curricula entsprechend umfassend und binnendifferenziert ausgelegt sein. Hierbei übernehmen die hBRP eine klare Orientierungsfunktion, bei gleichzeitig notwendiger Adaptation vor Ort. Gefordert ist in der Umsetzung zugleich die pädagogische Expertise der Fachkräfte.

Der daraus resultierende Umfang und die inhaltliche Komplexität erschweren jedoch zumindest in Teilen die konkrete Umsetzung und Anwendung. Von daher bedarf es einerseits, über das Bestehende hinaus, noch weiterer umfassender „Übersetzungshilfen" für die Werkstätten vor Ort, andererseits wäre jedoch auch vertiefter eine grundlegende äußere Differenzierung der Bildungsrahmenpläne vorzunehmen – entlang der oben aufgezeigten Systematik Berufsorientierung, Berufsfachliche Bildung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (vgl. etwa Staatsinstitut 2012). Erst dadurch würde ein individualisiertes berufliches Bildungsangebot für den einzelnen Teilnehmenden vollständig eingelöst.

In der konkreten Bildungsarbeit ist jedoch grundlegend, dass die Zielfindung für den jeweils individuellen Bildungsprozess gemeinsam mit dem Teilnehmenden erfolgen muss und auch regelmäßig kooperativ zu reflektieren ist. Positive Beispiele hierfür konnten anhand der Ergebnisse (vgl. Kap. 5.5.2.2) bereits aufgezeigt werden, jedoch ist dies noch nicht durchgehend gängige Praxis. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage zu diskutieren, inwiefern die Zukunftswünsche der Teilnehmenden auch als handlungsleitend für das berufliche Bildungsangebot sind, wenn diese nicht den aktuellen konkreten Arbeits- und damit Lernmöglichkeiten der jeweiligen WfbM entsprechen. Entsprechend wäre das werkstattinterne Angebot von hBRP zu erweitern oder, falls werkstattintern nicht realisierbar, durch externe Kooperationen zu ergänzen (vgl. HE6).

HE 3: Harmonisierte Bildungsrahmenpläne in ihrer Umsetzung mit (sonder-)pädagogischen Konzepten verbinden

Die erhobenen Daten geben ein sehr heterogenes Bild der Zielgruppe im Berufsbildungsbereich von Werkstätten wieder (vgl. Kap. 5.2.2). Die damit verbundenen Herausforderungen in der Konzeption und Ausgestaltung von Bildungsprozessen bedürfen einer individualisierten und zugleich – bezogen auf eine Gruppenkonstellation – binnendifferenzierten Bildungsgangkonzeption sowie -umsetzung (vgl. Abb. 67, ③). Hinsichtlich dieser Aufgabenstellung gelingt es aber offensichtlich noch nicht hinreichend, beispielsweise Menschen mit Lernbehinderung durchgängig passgenaue Lernangebote zu machen (vgl. Kapitel 5.2.2.4).

Somit wäre der konzeptionelle Bereich Beruflicher Bildung eng mit einem spezifisch (sonder-)pädagogischen Fokus zu verbinden (vgl. Kranert 2020a). Menschen mit Lernbehinderung erlebten aufgrund ihres Verhaltens vielfältige Ausgrenzungsprozesse; der grundsätzliche Bedarf für Unterstützungssysteme wie auch die WfbM wird deutlich. Innerhalb der Werkstatt benötigen sie daher zunächst einen „annehmenden und verstehenden Lernort"; es geht hier folglich in einem ersten Schritt

um das bedingungslose Akzeptieren der Person und den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses. Teilnehmende mit geistiger Behinderung hingegen kommen überwiegend direkt aus der entsprechenden Förderschule in die Werkstatt; sie haben in der Abschlussstufe – in allerdings unterschiedlichem Maße – erste berufliche Erfahrungen sammeln können. Sie benötigen innerhalb der Werkstatt einen vornehmlich „explorativen und adaptiven Lernort", der ihnen einerseits berufliche Möglichkeiten aufzeigt, andererseits aber auch stark individualisierte Bildungschancen eröffnet. Menschen mit psychischen Erkrankungen können häufiger grundsätzlich bzw. potenziell auf einer bereits absolvierten Erwerbsbiografie aufbauen; sie sind in der Regel älter und verfügen über höhere Bildungs- bzw. Berufsabschlüsse. Auch finden sich oftmals medizinische Rehabilitationsmaßnahmen vorgeschaltet, wodurch der Eintritt in die Werkstatt den ersten Schritt zurück in eine berufliche Tätigkeit darstellt. Diese Personengruppe bedürfte eines „sicheren und begleiteten Lernortes". Sicherheit ergibt sich daraus, dass die gestellten Lern- und Arbeitsaufgaben einschätzbar und bewältigbar sind; Begleitung dient der Prävention von und Intervention bei Krisen, aber auch als Unterstützung zur Selbstbemächtigung.

Die hier kurz skizzierten Überlegungen sind als idealtypisch zu charakterisieren und bedürfen im Einzelfall selbstverständlich der Adaptation und individuellen Konkretisierung. Dennoch zeigt dieser Versuch der Systematisierung, dass je nach Zielgruppe unterschiedlichste pädagogische sowie sonder- und heilpädagogische Handlungskonzepte und -prozesse die Bemühungen um Berufliche Bildung komplementieren müssen, und bietet einen je unterschiedlichen grundsätzlichen Fokus auf die drei unterschiedlichen Zielgruppen – aus den in diesem Projekt gewonnenen Erkenntnissen heraus. Das pädagogische Portfolio der Werkstätten wäre auf diese Aspekte hin noch einmal zu untersuchen und entsprechend weiterzuentwickeln.

HE 4: Harmonisierte Bildungsrahmenpläne mit Bildungsgangmodellen verknüpfen

Der Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM" verfügt über ein breites Potenzial an möglichen Bildungsgangmodellen, die in ihrer Breite noch nicht vollkommen ausgeschöpft sind (vgl. Kap. 5.4.2). So wäre auf unterschiedlichen Ebenen zu prüfen, wie ein stärker diversifizierendes Angebotsportfolio implementiert werden könnte und welche systematischen Zusammenhänge und Übergangsprozesse zwischen den Modellen möglich und vor allem auch zielführend wären (vgl. Abb. 67, ④). Auf Ebene der Werkstätten sowie auch des Verbandes wäre beispielsweise eine Verständigung über eine einheitliche Begrifflichkeit innerhalb der Werkstättenlandschaft zu intendieren; auf Ebene der Bildungs- und Sozialpolitik müssten diesbezüglich die bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen erweitert und dem Bildungsauftrag entsprechend adaptiert werden. Dabei sind einerseits die Wünsche, Bedarfe, aber auch die Entwicklungsmöglichkeiten der Teilnehmenden bedeutsam, ebenso wie andererseits die Frage nach einer Anschlussfähigkeit im Hinblick auf einen nachfolgenden Arbeitsplatz. Hier zeigt sich in der aktuellen Diskussion über „berufsanschlussfähige Teilqualifikationen" (BA 2020; vgl. Kap. 5.4.2.1), dass insbe-

sondere auch in Ausbildungsbausteinen ein besonderes Potenzial liegen könnte – „sowohl bei der Abschlussorientierung als auch bei einer vorrangigen Vermittlung in Arbeit...Voraussetzung dafür ist allerdings, dass sich Teilqualifikationen an betrieblichen Einsatzfeldern orientieren“ (Fischer et al. 2020, 9). Ein möglicher Transfer dieser Erkenntnisse und Konzepte aus der Nachqualifizierung in den Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ wäre anzudenken. Dabei sind jedoch in Abhängigkeit von den Teilnehmenden auch die bereits oben angeführten unterschiedlichen Zielkategorien – Berufsorientierung, Berufsfachliche Bildung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen – in die Überlegungen zur Auswahl von Bildungsgangmodellen miteinzubeziehen.

Innerhalb dieses Diskurses wäre zugleich die spezifische Rolle der hBRP zu klären, indem deutlich die Bezüge zwischen den Rahmenplänen und den aufgezeigten Bildungsgangmodellen entwickelt und systematisch aufgezeigt werden. In der Folge könnte dies auch den Fachkräften – noch stärker als bisher – ermöglichen, Lern- und Arbeitssituationen in einem ausgewogenen Verhältnis sowohl systematisch als auch situativ zu gestalten (vgl. Kap. 5.4.3.2).

Mit allen hier diskutierten Bildungsgangmodellen wird das „Train and Place“-Konzept als berufspädagogischer Ansatz der Rehabilitation verfolgt. Insbesondere im Kontext der Wiedereingliederung von Menschen mit psychischer Behinderung wird beispielsweise über das Stufenleitermodell (Ciompi et al. 1977, Ciompi 1989) bereits frühzeitig ein solches gestuftes System von Maßnahmen zur Reintegration in den Arbeitsmarkt beschrieben. Demgegenüber steht der Ansatz des „place and train“, auch als „Unterstützende Inklusion“ bezeichnet (Richter et al. 2016). Hierbei erfolgt über eine unmittelbare Platzierung am Arbeitsmarkt eine individualisierte arbeitsplatzbezogene Unterstützung mit der Perspektive eines langfristigen und nachhaltigen Verbleibs eben an diesem Arbeitsplatz. Die Wirksamkeit dieses Ansatzes wurde zunächst im US-amerikanischen Umfeld nachgewiesen (Stengler et al. 2014a; 2014b; vgl. auch Friedrich-Gärtner & Niehaus 2011), zwischenzeitlich aber auch im deutschsprachigen Raum repliziert (Hoffmann 2014; Richter et al. 2019). Im Gegensatz hierzu verfügen junge Menschen im Berufsbildungsbereich aufgrund ihrer Biografie kaum über eine „Beruflichkeit“ (vgl. Kap. 5.2.2). Von daher gilt es zunächst diese Basis über einen Bildungsgang zu legen, um ein möglichst hohes Maß beruflicher Handlungskompetenz zu erreichen. Zugleich sind die Befunde hinsichtlich notwendiger Strukturen und Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz für den nachfolgenden Übergang zu berücksichtigen (vgl. Bode et al. 2017; Doose 2012). Somit dürfte eine kombinierte Handlungsstrategie aus „train and place“ – im Sinne einer genuinen Beruflichen Bildung – in Verbindung mit dem Konzept des „place and train“ – in der Phase des Übergangs – am erfolgversprechendsten für die Teilhabe am Erwerbsleben sein – unabhängig vom gewählten Arbeitsort. Damit richtet sich diese Empfehlung auch auf die Schnittstelle zwischen Berufsbildungs- und Arbeitsbereich. Ein solcher, konzeptionsübergreifender Rahmen ist noch nicht vorhanden; dieser könnte in Verbindung mit den einzelnen Bildungsgangmodellen entwickelt und zugleich hierauf die hBRP abgestimmt werden. Dies würde erhebliche Poten-

ziale für den Arbeitsbereich der WfbM bieten, im Hinblick auf das Lernen im Arbeitsprozess sowie auch bei der Umsetzung unterschiedlicher Übergangsszenarien, bis hin in den allgemeinen Arbeitsmarkt hinein.

HE 5: Harmonisierte Bildungsrahmenpläne didaktisch-methodisch ausgestalten

In der Analyse der „Übersetzung" von Inhalten aus den hBRP in konkrete Lehr-Lern-Arrangements wurde klar (vgl. Kap. 5.4.3.2), dass noch deutliche Entwicklungspotenziale in Fragen der didaktisch-methodischen Ausgestaltung bestehen. So berichteten die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung zum Teil über ein umfassendes Methodenrepertoire (verschiedene Lehrmethoden, auch Ansätze selbstgesteuerten Lernens), welches zur Verfügung stünde – in der Bildungspraxis dominieren jedoch nach wie vor recht wenige Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren (vgl. Abb. 67, ⑤); diese wurde auch vonseiten der Teilnehmenden überwiegend bestätigt, mit einer Schwerpunktsetzung im Feld der Vier-Stufen-Methode. Somit zeigt sich eine grundlegende didaktisch-methodische Handlungskompetenz der Fachkräfte, die jedoch nicht oder nur erschwert in die Bildungspraxis überführt werden kann.

Aktuell ist die Übersetzungsleistung von allgemeinen Konzepten aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Situation der Beruflichen Rehabilitation von den Akteuren selbst zu leisten. Der festzustellende eindimensionale Methodeneinsatz evoziert insofern einen Bedarf an Weiterentwicklung innerhalb vorhandener Professionalisierungsbemühungen des Berufsbildungspersonals. Trotz der vielfältigen Fortbildungskurse (vgl. Kap. 5.4.1) verfügen noch nicht alle Fachkräfte offensichtlich über ein hinreichendes Instrumentarium, ein breites didaktisch-methodisches Know-how zielgruppenspezifisch zu entwickeln und insbesondere auf dieser Grundlage in gelingende Bildungspraxis zu übersetzen. Dabei wären auch Ansätze einer inklusiv orientierten Didaktik zu integrieren, wie sie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereits diskutiert werden. Beispielsweise wird hierbei dem gemeinsamen Unterricht und dem kooperativen Lernen besondere Aufmerksamkeit gewidmet; auf Basis der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser wird etwa eine „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand" mit Lernsituationen im berufsschulischen Unterricht verknüpft (Niethammer & Schweder 2018). Eine Fülle weiterer Impulse aus der sonderpädagogischen Didaktik und Methodik sei hier mit erwähnt (vgl. etwa Hedderich et al. 2016; Stein & Stein 2020). Essenziell notwendig hierfür dürfte, auf Basis eines didaktisch-methodischen Modells, ein entsprechendes Kompendium für die Bildungspraxis sein, welches – angereichert mit konkreten Beispielen aus der Berufspraxis der Werkstätten – konkretisierte didaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeiten für das Feld der Beruflichen Rehabilitation aufzeigt. Dabei wäre wiederum auf eine systematische Vernetzung mit den zugrunde liegenden hBRP zu achten.

HE 6: Mit harmonisierten Bildungsrahmenplänen den Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ weiterentwickeln

Mit den hBRP wurde als curriculare Struktur ein zentrales und bundesweit vereinheitlichtes Rahmeninstrument für den Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ geschaffen. Dies zeitigt – wie oben ausgeführt – unmittelbare Auswirkungen für die anderen Teilbereiche einer Bildungsgangentwicklung auf makro-, meso- und mikrodidaktischer Ebene; aber auch der Bildungsgang als solches erhält über die hBRP wesentliche Entwicklungsimpulse, welche weiterverfolgt werden sollten (vgl. Abb. 67, ⑥).

Ein zentraler Schlüssel für gelingende Bildungsprozesse liegt in den Händen des Bildungspersonals (vgl. Kap. 5.4.1). Angesichts der notwendigen Komplexität des Bildungsgangs „Berufsbildungsbereich der WfbM“, welche unter anderem auch in hBRP zutage tritt, ist eine nachhaltige Professionalisierung des Bildungspersonals gefordert. Auf Weiterbildungsebene existieren mit der sonderpädagogischen Zusatzqualifikation (Vollmer & Frohnenberg 2015), der geprüften Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (Vollmer et al. 2019) sowie auch mit der Rehapädagogischen Zusatzqualifikation (Hauptausschuss 2012) innovierte bzw. neu entwickelte Konzeptionen; jedoch finden sich darin beispielsweise in didaktisch-methodischer Hinsicht ausschließlich Verweise auf allgemeine Überlegungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – eine systematische und zugleich praxisnahe Adaptation auf die spezifische Zielgruppe der Menschen mit Behinderungen fehlt. Dabei gilt es auch einen „Lernkulturwandel einzuleiten, der wirklich mit einem Mentalitätswandel einhergeht“ (Arnold et al. 2016, 221). Es geht, neben fachlichen Kompetenzen, um die Schaffung „geeigneter Lernarrangements“ für Schlüsselqualifikationen sowie auch um die Etablierung von Methoden zum „selbsterschließenden Lernen“ – eben unter den erschwerenden Bedingungen einer Behinderung (ebd.).

Somit bedürfen auch diese Konzeptionen einer Fortschreibung auf Basis der hier gewonnenen Erkenntnisse, um die notwendige fachliche Expertise sicherzustellen. Zugleich gilt es auch hier die Grenzen der domänenübergreifenden Professionalisierung in den Blick zu nehmen. Im Hinblick auf die bereits erwähnte Multiprofessionalität und deren Implementierung wären auch die Aufgabenverteilungen zwischen den beteiligten Fachkräften innerhalb des Bildungsgangs differenziert zu klären. Insbesondere die Individualisierung der hBRP sowie auch die fortlaufende Dokumentation des Bildungsgeschehens werden als besondere Herausforderung gesehen und bedürfen einer Beantwortung auf Ebene spezifischer personeller Ressourcen (vgl. Kap. 5.4.1.2).

Eine Ausgestaltung des Bildungsgangs „Berufsbildungsbereich der WfbM“, wie sie bisher skizziert wurde (vgl. Abb. 67), greift auch unmittelbar in die Entwicklung der Organisation WfbM als Ganzes ein. So sind bisher zu großen Teilen die inhaltlichen Bildungsangebote mit den bestehenden Wertschöpfungsbereichen der jeweiligen Werkstätten verknüpft (vgl. Kap. 5.3.2.1). Im Sinne der Teilnehmendenorientierung wäre in der Folge zu überlegen, wie weitere Bildungsangebote jenseits der eigenen Wertschöpfungsbereiche geschaffen werden können; zugleich ist es nach-

vollziehbar, dass nicht an jedem Standort eine breite Palette von Berufsfeldern vorgehalten werden kann. Ein Schlüssel zur Diversifizierung eines solchen Bildungsangebotes könnte – bei allen bestehenden Schwierigkeiten, die sich aus dem sozialrechtlichen Leistungsdreieck heraus ergeben – die Etablierung einer regionalen Bildungslandschaft sein. So könnten die unterschiedlichen Expertisen von beruflichen Schulen, Betrieben, Bildungsträgern und Bildungsinstitutionen wie Berufsbildungs- und Berufsförderungswerke vernetzt werden, um miteinander und voneinander zu lernen (vgl. Fink 2011, 25 ff.). Eine regionale Bildungslandschaft im Kontext Beruf und Arbeit – orientiert an den individuellen Biografien junger Menschen – könnte entstehen, welche die Teilhabe am Arbeitsleben wie auch an Beruflicher Bildung nachhaltig zu stärken vermag (vgl. auch Deutscher Verein 2020) – und in der die WfbM ein integrierter, wesentlicher Partner wäre.

Die damit verbundenen umfänglichen Bemühungen der Werkstätten, Berufliche Bildung als eigenen Bildungsgang „Berufsbildungsbereich der WfbM“ mithilfe der hBRP systematisch und nachhaltig zu etablieren, bedürfen auch der breiten Kommunikation gegenüber Dritten. Hier sind neben den weiteren Akteuren in der Beruflichen Bildung (vgl. 5.4.2) auch politische Gremien und Entscheidungsträger auf sozial- und bildungspolitischer Ebene zu benennen. Mit dieser Aktivität verbunden wäre die Klärung der Frage, inwieweit sich aus den hBRP in Verbindung mit den verschiedenen Bildungsgangmodellen ein individuell passendes und zugleich einheitliches Zertifikatsverfahren (vgl. Kap. 5.5.2.3) mit Anerkennungswert für Werkstätten in Deutschland entwickeln und implementieren ließe. Dabei wären auch die Niveaustufen im Sinne von Kompetenzorientierung explizit zu berücksichtigen, um differenziert das jeweils erreichte individuelle Profil abzubilden.

6.3 Empfehlungen für die Bildungsforschung

Zur Weiterentwicklung des Bildungsgangs „Berufsbildungsbereich der WfbM“ ist auch eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit verschiedenen thematischen Facetten vonnöten und wünschenswert. Hierzu könnten alle im Kapitel 6.2 betrachteten Themenfelder herangezogen werden, die mit tiefergehenden theoretischen Analysen unterlegt werden können, aber auch empirisch weiter zu erforschen wären, denn es zeigte sich im Rahmen der hier vorgelegten wissenschaftlichen Begleitforschung, dass im Kontext der Werkstätten vielfältige notwendige und auch dringende Forschungsbedarfe bestehen.

Im Besonderen könnte sich die Bildungsforschung nachfolgenden Handlungsfeldern zuwenden:

Bildungs- und Entwicklungsverläufe von Teilnehmenden des Berufsbildungsbereichs (vgl. Kap. 5.5) werden bisher nicht in nennenswertem Umfang dokumentiert und systematisch ausgewertet. Von Interesse sind sowohl Bildungs- bzw. Berufswege von Teilnehmenden des Berufsbildungsbereiches als auch von Mitarbeitenden des Arbeitsbereiches. Insbesondere mehrjährig angelegte Studien in diesem Bereich

wären von Bedeutung. Eine Betrachtung sollte dabei zunächst unabhängig von dem Faktor des Überganges auf den allgemeinen Arbeitsmarkt stattfinden, um auch diejenigen Personen zu berücksichtigen, bei welchen aufgrund der Schwere der Behinderung (zunächst) kein Übergang in Betracht kommt. Die im Rahmen des Forschungsvorhabens gewonnenen Erkenntnisse bilden hierfür einen ersten Einblick. Sie sollten in einer längsschnittlichen Betrachtung noch weiter analysiert werden – zum einen, da hier zunächst nur Verläufe von Teilnehmenden aus dem Berufsbildungsbereich abgebildet werden, zum anderen, da in diesem Projekt lediglich ein eher knappes Zeitfenster verfügbar war, innerhalb dessen Bildungs- und Entwicklungsverläufe nachgezeichnet werden konnten. Hiermit wären auch Erkenntnisse zu Bedingungen einer nachhaltigen arbeitsweltlichen und gesellschaftlichen Integration und damit zugunsten der Weiterentwicklung einer sich stärker als inklusiv verstehenden Gesellschaft verbunden.

Impulsgebend durch das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (2010) ist die Zielsetzung beruflicher Bildungsbemühungen in Werkstätten explizit umschrieben. Darauf aufbauend wurden in den vergangenen Jahren standortspezifisch unterschiedliche Curricula entwickelt, die vonseiten der BAG WfbM zwischenzeitlich über die hBRP systematisiert und beispielhaft zusammengeführt wurden. Hinsichtlich der *didaktisch-methodischen Umsetzung* ergibt sich jedoch nach wie vor ein dringender Forschungs- und Handlungsbedarf (vgl. Kap. 5.4). So sind neben grundlegenden inhaltlichen Fragen zu Bildungsgangmodellen sowie zu Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren auch die entsprechenden „Übersetzungsleistungen“, insbesondere unter Einbezug der hBRP, zu klären. Auch die Frage der Dualisierung Beruflicher Bildung gilt es hierbei aufzugreifen. Hierzu existieren zwar bundesweit bereits „Insellösungen“ in einzelnen Werkstätten, jedoch fehlt ein systematischer Überblick in Verbindung mit einem theoriebasierten und systematischen Fundamentum. Vonnöten wäre die wissenschaftlich begleitete Entwicklung eines Kompendiums für die pädagogische und didaktische Umsetzung der durch die hBRP strukturell gerahmten Bildungsziele und damit verbundener Prozesse, als Praxishilfe für die Fachkräfte und multiprofessionelle Teams. Hierdurch ließe sich die Struktur-, Prozess-, aber auch Ergebnisqualität von Bildungsprozessen in Werkstätten weiter verbessern.

Die Frage der systematischen *beruflichen Weiterbildung* von Werkstattbeschäftigten (im Sinne lebenslangen Lernens) steht erst am Anfang. Aus den Ergebnissen wurde deutlich, dass auf Leitungsebene bereits ein breites und grundsätzlich lebenslang orientiertes Verständnis von Beruflicher Bildung verankert ist (vgl. Kap. 5.1). Die Entwicklung und Implementierung entsprechender Konzepte steht jedoch bundesweit noch aus. Insbesondere wäre eine strategische Verbindung von Organisationsentwicklung und Weiterbildung der Werkstattbeschäftigten anzustreben, um einerseits über Arbeitsplätze Lernanlässe und -möglichkeiten zu generieren, andererseits aber über entsprechend erweiterte Kompetenzen ein differenziertes Beschäftigungsangebot vorzuhalten. Die hBRP könnten hierbei wiederum eine Orientierungsfunktion übernehmen. Hiervon dürften positive Effekte auf die Mobilität der

Werkstattbeschäftigten zu erwarten sein bei gleichzeitiger Sicherung der Teilhabe am Arbeitsleben.

Schließlich könnte ein weiteres Ziel zukünftiger Bildungsforschung darin liegen, die WfbM auf dem Hintergrund des neuen *Bundesteilhabegesetzes* (BTHG, SGB IX) grundsätzlicher als Bildungsort in den Blick zu nehmen und dabei die weitere Verzahnung des Bildungsbereiches mit dem Arbeitsbereich zu untersuchen – im Sinne eines erweiterten Verständnisses als Bildungsort in der Verschränkung von arbeitsorientierter Bildung sowie bildungsorientierter Arbeit (vgl. etwa Dedering 2004). Hier gälte es zugleich die Unterschiede, aber auch Verbindungen und mögliche zukünftige Vernetzungen mit Einrichtungen der Beruflichen Rehabilitation wie insbesondere den Berufsbildungswerken zu untersuchen und herauszuarbeiten – im Sinne eines zukunftsorientierten Netzwerkes, das den Unterstützungsbedarfen von Menschen mit Behinderungen entsprechend gerecht wird.

7 Fazit

Mit den vorstehenden Forschungsergebnissen liegen erstmals bundesweite Daten zu Fragen der Beruflichen Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) vor, die es erlauben, den Bildungsprozess in einer umfassenden Perspektive zu beleuchten. So wurde zunächst die Teilnehmendenstruktur hinsichtlich Behinderungsformen, spezifischen Schul- und Berufsabschlüssen sowie auch hinsichtlich der Altersstruktur untersucht. Dabei zeigte sich, dass psychische Belastungen ein pädagogisch relevantes Querschnittsthema darstellen. Der in sich sehr heterogenen Zielgruppe der Werkstätten ein Bildungsangebot zu unterbreiten ist Aufgabe von Werkstätten in Deutschland insgesamt; mit den vorliegenden harmonisierten Bildungsrahmenplänen (hBRP) sind dafür erstmals werkstättenübergreifende curriculare Orientierungspunkte vorhanden. Ihre Implementation und ihre Zukunftsperspektiven für Berufliche Bildung in Werkstätten wurden im Projekt „EvaBi“ vertieft ausgelotet.

Diese Bildungspläne werden für die Ausgestaltung individualisierter Bildungsprozesse herangezogen, die ebenso analysiert wurden. Von verschiedenen Akteuren in Werkstätten wird den hBRP eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben: einerseits die starke Orientierung am allgemeinen Arbeitsmarkt und den damit verbundenen Anforderungen, andererseits die Möglichkeit einer Zertifizierung entsprechender Bildungsleistungen; das heilpädagogische Prinzip der Normalisierung bildet sich hier ab. Die Bedeutung der Harmonisierung in den Bildungsrahmenplänen wird vor allem im Hinblick auf die Planung und Dokumentation gesehen. Zugleich wird ein Spannungsfeld deutlich, das sich zwischen dem Wunsch nach Vereinheitlichung zum einen und dem Bedarf an regionaler Adaptation zum anderen bewegt. Inhaltlich spielen die Rahmenpläne im Berufsbildungsbereich eine wichtige Rolle zum Erwerb berufsfachlicher Kompetenzen, jedoch werden insbesondere auch berufliche Orientierung sowie der Erwerb von Schlüsselqualifikationen als bedeutsame Zielkategorien hervorgehoben; hierfür bedürfte das Instrument der hBRP noch einer weitergehenden Ausdifferenzierung.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen kommt der Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte eine besondere Rolle zu. Insbesondere die Verfügbarkeit eines breiten Vermittlungsrepertoires in Verbindung mit der Individualisierung von Zielen bildet eine große Herausforderung, die zukunftsorientiert in der Personalentwicklung einen entsprechenden Niederschlag finden muss. Verschiedene Bildungsgangmodelle finden sich konzeptionell verankert, wobei deren Umsetzung sowohl systematisch als auch situativ gestaltet wird. Von daher können die hBRP als zentraler Impulsgeber für die Weiterentwicklung des Berufsbildungsbereichs angesehen werden, wobei zugleich noch weitere Entwicklungsbedarfe aufscheinen, beispielsweise hinsichtlich der Verknüpfung von curricularen Strukturen mit verschiedenen Bildungsgangmodellen.

Ergänzend wurden die individuellen Bildungsverläufe und -ergebnisse dokumentiert. So äußerten sich die Teilnehmenden größtenteils zufrieden mit den erlebten Bildungsangeboten. Dabei wurden besonders das Tätigseinkönnen sowie das Erlernen neuer berufliche Aspekte in den Vordergrund gerückt; die individuellen Bildungsziele wurden größtenteils gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften vereinbart. Zum deutlich artikulierten positiven Erleben von Beruflicher Bildung trugen sicherlich auch die erhaltenen Zertifikate bei, welche jedoch regional noch sehr unterschiedlich ausfallen und daher stark variieren, auch hinsichtlich ihres Anerkennungscharakters. In der Gesamtdarstellung von exemplarischen Bildungsverläufen konnten, jenseits der Unterscheidung nach (primären) Behinderungsformen, drei grundlegende Typisierungen der Zielgruppe herausgearbeitet werden: beruflich Unentschlossene, beruflich Entschiedene und berufliche Suchende. Diese Dreiteilung der Zielgruppen macht nochmals die Komplexität von Beruflicher Bildung in diesem Segment deutlich, die auch in der künftigen Weiterentwicklung der hBRP stärker zum Ausdruck kommen sollte.

Den Blick in die Zukunft gerichtet tragen die gewonnenen Erkenntnisse zur Fortentwicklung der hBRP bei. Hierfür sind v. a. die Erkenntnisse zur Zielgruppe sowie zur Struktur- und Prozessqualität handlungsleitend. So ist beispielsweise die Berücksichtigung aller Zielgruppen des Berufsbildungsbereichs zukünftig stärker zu fokussieren. Auch die potenzielle Reichweite der hBRP – beispielsweise hinsichtlich der identifizierten Prototypen („Beruflich Unentschlossene“, „Beruflich Entschiedene“ und „Beruflich Suchende“) – ist in der Folge weiter kritisch zu reflektieren. Daneben können die Erkenntnisse auch Impulse zur regionalen Konzeptentwicklung liefern. Für die Adaptation an die Situation vor Ort bedarf es noch weiterer, vertiefender Hilfestellungen, beispielsweise über ein online verfügbares good-practice-Center. Auch die Etablierung von Berufsbildungsangeboten jenseits des eigenen Wertschöpfungsbereiches ist anzuregen, verbunden mit einer offenen Fokussierung vielfältiger Beschäftigungsmöglichkeiten im Anschluss an den Berufsbildungsbereich.

Die Ergebnisse tangieren jedoch auch die Organisationsentwicklung vor Ort in erheblichem Maße. So ist beispielsweise die Frage des Lebenslangen Lernens und damit die Fortführung der Bildungsintention von hBRP im Arbeitsbereich noch in weiten Teilen offen. Diese Perspektive gilt es in Zukunft weiter zu stärken. Zudem ist im Hinblick auf die Ablauforganisation in Werkstätten zu prüfen, wer zu welchem Zeitpunkt und in welchem Modus die Individualisierung der hBRP in Abstimmung mit den Teilnehmenden durchführt und fortlaufend evaluiert. Ein erweitertes, multiprofessionelles Setting erscheint – auch angesichts der psychischen Belastungen der Teilnehmenden – unausweichlich. Hinsichtlich der Personalentwicklung verweist die Evaluation auf bereits vorzufindende Grundlagen hinsichtlich vorhandener Kompetenzen des Bildungspersonals. Dennoch ist insbesondere bezogen auf die didaktisch-methodische Breite ein weiterer Handlungsbedarf zu erkennen. Zugleich fehlt es hier an einer Grundlagenarbeit aus dem Bereich der Wissenschaft, insbesondere auch in Wissenschaft-Praxis-Kooperation mit Werkstätten.

Die Heterogenität der Teilnehmenden, aber auch deren Bildungsbiografien wurden dokumentiert. Offen bleibt die Frage ihrer weiteren Entwicklung in Verbindung mit ihrer Erwerbsbiografie, die einer längeren Begleitung bedürfte. Längsschnittlich gewonnene Zusammenhänge wären hier enorm bereichernd im Hinblick auf Rückschlüsse zu Maßnahmen Beruflicher Bildung und ihrer Nachhaltigkeit, im Spektrum der späteren Teilhabe an Arbeit.

Im Hinblick auf die Bildungspolitik rücken die Ergebnisse nochmals die Bedeutung von Beruflicher Bildung für alle jungen Menschen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schulzeit in das Blickfeld, um schlussendlich eine Teilhabe am Erwerbsleben zu ermöglichen – unabhängig vom Arbeitsort. Damit verbunden sind Fragen der Anerkennung und bundesweiten Zertifizierung, die Berücksichtigung der erreichten Bildungsabschlüsse im DQR, die Reichweite des BBiG und Weiteres. Für diese – zum Teil bereits stattfindenden Diskurse – können die gewonnenen Erkenntnisse eine klärende Rolle einnehmen.

Insgesamt geben die vorliegenden Ergebnisse einen vertieften und nachhaltigen Einblick in die bundesweit vielfältigen Bemühungen von Werkstätten, Berufliche Bildung für die äußerst (und zunehmend) heterogene Zielgruppe qualitätsvoll zu gestalten. Die mit dem Forschungsdesign grundgelegte parallele Analyse einer Untersuchungsgruppe (hBRP) und Vergleichsgruppe (lokale BRP) förderte insgesamt eher geringe Unterschiede zutage; vielmehr lassen ich hinsichtlich der hBRP in Teilen erweiterte Chancen erkennen:

- *Professionalisierungspotenzial*: hBRP enthalten als curriculare, systematische und werkstättenübergreifende Leitlinie das Potenzial zur Professionalisierung Beruflicher Bildungsprozesse in Werkstätten. Sie bilden einen umfassenden Startpunkt für die Gestaltung des Bildungsgangs „Berufsbildungsbereich der WfbM“; dieser ist durch vertiefende Bemühungen im Bereich der didaktisch-methodischen Gestaltung, der „Übersetzung“ von Inhalten der hBRP in Bildungsgangmodelle und damit durch Maßnahmen der Personalentwicklung zu ergänzen.
- *Anker- und Lotsenfunktion*: hBRP übernehmen innerhalb der Beruflichen Bildung in Werkstätten Funktionen der Orientierung und Lenkung; sie ermöglichen die Legitimation und Dokumentation beruflicher Bildungsmaßnahmen, sie zeigen mögliche Ziele auf, sie strukturieren Bildungsprozesse und geben Hinweise zu ihrer Evaluation, sie initiieren die Koordination aller Beteiligten und eröffnen letztlich Transparenz im Hinblick auf das Bildungsgeschehen. Im Verhältnis zu diesem hohen Standardisierungsanspruch ist jedoch der zwingend notwendige Bedarf an Flexibilität in den hBRP zu realisieren. Diese ergibt sich einerseits aus der Zielgruppe und ihren Bedarfen, andererseits aus den regionalen Gegebenheiten. Dabei ist in jedem Einzelfall zu Beginn wie auch kontinuierlich im Verlauf des Bildungsprozesses zu klären, wie entlang der hBRP personale Ressourcen gestärkt und weiterentwickelt und gleichzeitig Unterstützungsmaßnahmen ggf. adaptiert werden müssen. Es gilt somit – visualisiert in Abbildung 68 – eine individuelle Verbindung von Befähigungsangeboten und

Unterstützungsstrukturen zu generieren – je Person kann sich dabei evtl. ein Mehr an Befähigung in Verbindung mit einem Weniger an Unterstützung oder auch umgekehrt ergeben.
Grundsätzlich verpflichtend ist jedoch ist für jeden Teilnehmenden ein individuell angepasst höchstmögliches Maß an Beruflicher Bildung (im genuinen Sinne von Bildung) einzulösen; ein bloßes „Tätigsein" genügt nicht. Das Bildungspotenzial von Arbeit ist dabei mitzudenken. Hinsichtlich dieser Funktionen wie auch der aufgedeckten Zielkategorien – Berufsorientierung, Berufsfachliche Bildung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen – sind die hBRP inhaltlich und auch konzeptionell weiterzuentwickeln.

Abbildung 68: Individuelles Verhältnis personaler und sozialer Ressourcen im Bildungsprozess

- *Perspektiveneröffnung*: hBRP zeigen für jeden Teilnehmenden mögliche Entwicklungswege im Hinblick auf das Arbeitsleben auf; sie eröffnen die Möglichkeit zum Erreichen eines je individuellen Grades an Beruflichkeit. Hierfür ist es auch notwendig, Berufs- und damit Beschäftigungsfelder jenseits der Wertschöpfungsbereiche der Werkstätten zu eröffnen, beispielsweise über Kooperationen. Daneben ist der individuelle Bildungsprozess, über einen zweijährigen Bildungsbereich hinaus, als lebensbegleitend anzusehen und es müssten entsprechende Angebote auch in Arbeitskontexten vorgehalten werden – eine Aufgabe für die Organisationsentwicklung.

Berufliche Bildung als lebenslanges Lernen zu verstehen – und zugleich als ein soziales Potenzial der Gesellschaft – ist aber nicht nur eine Forderung vonseiten Dritter, sondern ist Anspruch und Ansporn der Zielgruppe selbst, wie der abschließende Interviewausschnitt eines Werkstattrates unterstreicht:

> „Dass man immer weiter gefördert wird. Dass man weitergebildet wird. Dass man immer weiter fitter wird. Dass man mehr aufnehmen kann. Also, dass man mehr für sich und für die anderen umsetzen kann. Also denen auch noch was beibringen kann oder anleiten" (Interview, UG15, W2).

8 Anhang

8.1 Forschungsmethodischer Anhang

8.1.1 Entwicklung eigener Fragebögen

Die Konzeption der Fragebögen erfolgte einerseits theoriegeleitet, andererseits durch eine begleitende Rückkoppelung mit der Praxis während des gesamten Entwicklungsprozesses. Demnach wurden Koordinator:innen, externe Bildungsexpert:innen sowie auch Werkstätten der Region Würzburg miteinbezogen, die sich zu qualitativen Pretests bereiterklärten.

Struktur- und Organisationsdaten

Die Erhebung der Struktur- und Organisationsdaten diente dem Zweck, einen systematischen Überblick über den Aufbau und die Struktur der beteiligten WfbM zu erhalten, insbesondere im Hinblick auf berufliche Bildungsprozesse. Mithilfe eines digitalen Fragebogens wurden neben allgemeinen Angaben zur Gesamtorganisation auch Angaben zum Berufsbildungsbereich erhoben. Dabei erfolgte eine separate Erfassung der einzelnen Standorte des Berufsbildungsbereiches. Der Fragebogen wurde aus einer Kombination von Fragen mit vorgegebenen (Auswahl-)Antworten und offenen Fragen gestaltet. Je nach Fragestellung fand eines dieser Formate Anwendung.

Die Fragen bzw. die Antwortmöglichkeiten wurden zum Teil in Anlehnung an eine Studie von Detmar et al. (2008) entwickelt, da hier – vor dem Hintergrund einer Erfassung von Zugangszahlen zur WfbM – ebenso Struktur- und Organisationsdaten von Werkstätten eine Rolle spielen. Im Hinblick auf die Gesamtorganisation enthält der Fragebogen zunächst Fragen zu allgemeinen Daten der Organisation. Des Weiteren wurden Strukturdaten abgefragt, wobei neben der Anzahl der Betriebsstätten auch weitere Bildungs- und/oder Arbeitsangebote angegeben werden konnten, um ein umfassendes Bild der Organisation zu gewinnen. Hinsichtlich der Ausrichtung der Gesamtorganisation wurde zudem erfasst, ob Wertschöpfung durch Eigenproduktion, Dienstleistung und/oder Auftragsarbeit erfolgt (vgl. BA 2018, 10). Um die Bereiche zu erfassen, in denen die Organisation wirtschaftliche Leistung erzielt, konnte zwischen insgesamt 15 Bereichen (zzgl. „Sonstiges“) ausgewählt werden, orientiert an den Berufsfeldern der KMK (KMK 2016). Ergänzt wurde als Berufsfeld „Verpackungsarbeiten“, da diese typischerweise in Werkstätten vorzufinden sind. Hinsichtlich der Gesamtorganisation wurde zudem die Anzahl der beschäftigten Personen ermittelt, um Rückschlüsse auf die Organisationsgröße ziehen zu können.

Fragen im Hinblick auf den Berufsbildungsbereich bzw. die verschiedenen Standorte bezogen sich zunächst auf die Teilnehmenden. Diesbezüglich wurde auch die Verteilung der Behinderungsformen eruiert, um beispielsweise spezialisierte

Standorte identifizieren zu können. Weiterhin wurden Fragen zum Bildungspersonal gestellt. Der Fokus lag hier auf der Qualifikation der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung. Im Hinblick auf weiteres Personal im Berufsbildungsbereich wurde zum einen die bildungsverantwortliche Person anhand deren Qualifikation und Funktion erfasst und zum anderen intern und extern beteiligte Fachkräfte, um ein möglichst vollständiges Bild des gesamten Bildungspersonals des jeweiligen Standortes zu erhalten. Zentraler Gegenstand dieses Fragebogens sind Fragen zu den eingesetzten harmonisierten bzw. lokalen BRP, welche für einen festgelegten Stichtag anzugeben waren. Der Fragebogen schließt mit einer Aufforderung, die Struktur des Berufsbildungsbereiches grob zu beschreiben. Die Antwortmöglichkeit ist hier bewusst offengehalten, da nur so die Vielfalt an Gestaltungsformen abgebildet werden kann.

Heterogenitätsdimension

Die Erhebung der Heterogenitätsdimension verfolgte das Ziel, Bildungs- und Erwerbsbiografien der Teilnehmenden zu erfassen. Mittels eines digitalen Fragebogens wurden hierzu neben allgemeinen Fragen zu den Teilnehmenden auch Fragen zu deren schulischer und beruflicher Laufbahn gestellt. Abschließend wurden erste Stationen der Beruflichen Bildung innerhalb der WfbM erfasst. Das Frageformat gestaltete sich teils offen, teils geschlossen.

Die allgemeinen Angaben zur Person umfassten neben Alter, Geschlecht und Staatsangehörigkeit auch den Aspekt der eigenen Migrationserfahrung (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2014, 45). Weitere Fragen beschäftigten sich mit Behinderungsformen der Teilnehmenden. Angegeben werden konnten hier, zusätzlich zur vorrangigen Behinderungsform (vgl. BMAS 2016, 46), weitere Beeinträchtigungen sowie der Zeitraum des Auftretens der Behinderung. Ergänzend wurde nach Diagnosen entlang der International Classification of Deseases (ICD-10) gefragt. Mit dem Ziel, weitere relevante Informationen über die Teilnehmenden zu erhalten, beinhaltet der Fragebogen darüber hinaus Fragen zum Grad der Behinderung, Merkzeichen und Pflegegrad. Zur Erfassung des erreichten Bildungsniveaus wurde der höchste erreichte Bildungsabschluss erfragt, der nach Schneider (2015, 17) der hierfür „am häufigsten verwendete Indikator“ ist. Erhoben wurde dieser anhand zweier Fragen: eine Frage zum höchsten Schulabschluss und eine Frage zum Berufsabschluss, wobei letztgenannter Abschluss auch Hochschulabschlüsse einbezieht (vgl. ebd.). Hinsichtlich der höchsten beruflichen Qualifikation fand eine Orientierung der Antwortmöglichkeiten am DQR statt (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 36). Im Rahmen der Erwerbsbiografie wurde erfragt, welchen Status die Person unmittelbar vor Antritt der Maßnahme hatte. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sind an eine Untersuchung von Detmar et al. (2008) angelehnt, die unter dem Blickwinkel der Entwicklung von Zugangszahlen zur WfbM ebenso den vorhergehenden Status der Werkstattzugänge betrachten. Zuletzt wurden Eintrittsdatum und Unterbrechungen erfragt, um hier erste Eckpunkte des beruflichen Bildungsweges innerhalb der Werkstatt zu erfassen.

Lern- und Arbeitsverhalten

Theoretischer Hintergrund

Unter dem Terminus des „Lern- und Arbeitsverhaltens“ werden verschiedene Komponenten zusammengefasst, welche sich aus einer Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen sowie wissenschaftlichen Themen ableiten lassen. Konkrete Anknüpfungspunkte sind zum einen in der gesetzlichen Verankerung der Beruflichen Bildung (BBiG) sowie in Bezug auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu finden, zum anderen in einer weit zurückreichenden wissenschaftlichen Debatte um Begrifflichkeiten wie „Handlungskompetenz“ und „Schlüsselqualifikation“. Nicht zuletzt wird der hohe Stellenwert des Lern- und Arbeitsverhaltens in der Diskussion um Ausbildungsreife deutlich.

BBiG und DQR

Nach §1 Absatz 3 des BBiG hat „die Berufsausbildung [...] die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“. Seeber & Nickolaus (2013, 48) zufolge findet aktuell eine „politische[.] Neuorientierung am ‚Output‘ bzw. an den Ergebnissen von Bildungs- und Qualifizierungsprozessen [statt]“. Entsprechend hat der DQR zum Ziel, „die Orientierung der Qualifizierung an Lernergebnissen (Outcome-Orientierung) [...] und die Orientierung der Qualifikationen an Kompetenzen zu fördern“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 9 f.).

> „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sie durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (ebd., 44).

Berufliche Handlungskompetenz

Klieme & Hartig (2007) zufolge stellt das Konzept der „beruflichen Handlungskompetenz“ heute ein wesentliches Fundament der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar (vgl. ebd., 12). In der Beruflichen Bildung beziehen sich Berufskompetenzen dabei „auf persönliche Dispositionen zum umfassenden beruflichen Handeln“ (Riedl & Schelten 2013, 35), wobei sich das Ziel umfassender Berufskompetenz darin widerspiegelt, dass sich Berufsbildung auf gleichem Stellenwert mit der Persönlichkeitsbildung befindet (vgl. ebd., 36). Im Rahmen der Beruflichen Bildung wird in der Regel auf die Kompetenzdefinition von Heinrich Roth (1971) zurückgegriffen, in der Mündigkeit durch die drei Kompetenzdimensionen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz näher bestimmt wird (Nickolaus & Seeber 2013, 169). Zur Operationalisierung der Kompetenzentwicklung und ihrer Erfassung hat sich im beruflichen Bereich die Unterscheidung der Kompetenzbereiche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz weitgehend etabliert, die auf Roth zurückzuführen ist (vgl. Riedl & Schelten 2013, 35).

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen

Erler zufolge kann die Diskussion um Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenz heute als „Versuch einer Verknüpfung von Merkmalen der Persönlichkeitsbildung mit überfachlichen Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt gesehen werden“ (Erler 2011, 90). Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen ist Riedl & Schelten (2013, 232) zufolge zum einen auf den beschleunigten Wandel (technisch, produktiv und ökonomisch) zurückzuführen, welcher unsichere Vorhersagen über künftige berufliche Anforderungen mit sich bringt, und zum anderen auf sich verändernde Anforderungen der Arbeitswelt. So nehmen komplexere und ganzheitliche Tätigkeiten immer mehr Raum ein (vgl. ebd.). Eilles-Matthiessen et al. (2007) sehen Schlüsselqualifikationen als überfachliche Kompetenzen an, welche „über die rein fachliche Qualifikation und Erfahrung hinausgehen“ (ebd., 15). Diese Auffassung vertreten auch Reetz & Seyd (2006):

> „Im Unterschied zu situations- und fachbezogenen Qualifikationen sind Schlüsselqualifikationen eher situationsübergreifend und persönlichkeitsbezogen definiert. Dabei wird der Kern der Schlüsselqualifikation kompetenztheoretisch gesehen als persönliche bereichsübergreifende Fähigkeit, konkrete Handlungen (als Tun, Sprechen, Denken) jeweils neu und situationsgerecht zu generieren. Schlüsselqualifikationen finden deshalb ihren Ausdruck in fachübergreifenden und personenbezogenen Beschreibungen von Kompetenzen zur Sicherung von (beruflicher) Handlungsfähigkeit“ (ebd., 242).

Die Bedeutung von allgemeinen Schlüsselqualifikationen bei Auszubildenden zeigte sich im Rahmen eines Expertenmonitors des Bundesinstitutes für Berufsbildung, wobei 482 Fachleute aus verschiedenen Bereichen der Beruflichen Bildung[24] befragt wurden (Ehrenthal, Eberhard & Ulrich 2005, 1). Hier war unter anderem von Interesse, „welche konkreten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Tugenden“ Jugendliche von vorneherein mitbringen müssen, um eine Ausbildung absolvieren zu können. Fast alle Expertinnen und Experten (mehr als vier Fünftel) zählten hierzu (ebd., 2):

- Zuverlässigkeit
- Bereitschaft, zu lernen
- Bereitschaft, Leistung zu zeigen
- Verantwortungsbewusstsein
- Konzentrationsfähigkeit
- Durchhaltevermögen
- Beherrschung der Grundrechenarten
- einfaches Kopfrechnen
- Sorgfalt
- Rücksichtnahme
- Höflichkeit
- Toleranz

24 „Die Experten und Expertinnen stammen aus Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Bildungsstätten, aber auch aus Kammern, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften, staatlicher Bildungsverwaltung, Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Es wurde also darauf geachtet, Forschung und Praxis gleichermaßen zu berücksichtigen“ (Ehrenthal, Eberhard & Ulrich 2005, 1).

- Fähigkeit zur Selbstkritik
- Konfliktfähigkeit
- Anpassungsfähigkeit
- Bereitschaft, sich in die betriebliche Hierarchie einzuordnen.

Hier zeigt sich der hohe Stellenwert, dem allgemeine Arbeits-, Leistungs- und Sozialtugenden für berufliche Bildungsprozesse zugewiesen werden. Dabei handelt es sich überwiegend um die eingangs beschriebenen allgemeinen (Schlüssel-)Kompetenzen. Diese gilt es im Rahmen des Forschungsprojekts unter dem Begriff „Lern- und Arbeitsverhalten“ zu erfassen.

Forschungsmethodischer Hintergrund

Bezüglich einer Operationalisierung und Messung von Kompetenzen zeigen sich bis heute Schwierigkeiten in der Beruflichen Bildung (Rauner 2010, 10). Auch Seeber & Nickolaus (2010) beschreiben diese Problemlage:

> „Insofern ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach wie vor eine deutliche Diskrepanz zu erkennen zwischen theoretisch postulierten Kompetenzkonstrukten und empirisch zuverlässigen Instrumenten und Verfahren, diese angemessen abzubilden“ (ebd., 251).

Bei der Recherche nach geeigneten Erhebungsinstrumenten zeigte sich, dass hinsichtlich der Zielsetzung des Forschungsvorhabens derzeit noch kein passendes Verfahren existiert. So stammen etablierte Testverfahren oftmals aus dem schulischen Kontext (vgl. Tab. 107).

Tabelle 107: Verfahren zur Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens aus dem schulischen Kontext

Name des Verfahrens	Autoren (Erscheinungsjahr)
Arbeitsverhaltensinventar (AVI)	Thiel, R. D., Keller, G. & Binder, A. (1979)
Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI)	Keller, G. & Thiel, R. D. (1998)
Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)	Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002)
Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)	Petermann, U. & Petermann, F. (2006)

Daneben existieren Verfahren, die Teilbereiche des Lern- und Arbeitsverhaltens fokussieren (vgl. hierzu Tab. 108).

Tabelle 108: Testverfahren zur Erfassung von Teilbereichen des Lern- und Arbeitsverhaltens

Name des Verfahrens	Autoren (Erscheinungsjahr)
Pädagogische Analyse und Curriculum der sozialen und persönlichen Entwicklung (PAC)	Günzburg H. C. (1977)
Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT)	Kauffeld, S. (2004)
Lern- und Gedächtnistest 3 (LGT-3)	Bäumler, G. (1974)
Arbeitseffizienztest (AET)	Conzelmann, K. & Kersting, M. (2012)
Inventar zur Erfassung von Arbeitsmotiven (IEA)	Kanning, U. P. (2016)

Ein Instrument, das oftmals in Werkstätten eingesetzt wird, ist das HAMET-Verfahren, von dem unterschiedliche Versionen existieren. Das Verfahren dient der Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen. Aufgrund der handlungsorientierten Ausrichtung und der langen Bearbeitungszeit bot sich ein Einsatz des Testverfahrens jedoch nicht an.

Tabelle 109: HAMET-Verfahren zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen

Name des Verfahrens	Autoren (Erscheinungsjahr)
Handwerklich-motorischer Eignungstest (HAMET)	Dieterich, M. & Messerle, E. (1981)
Handlungsorientiertes Testverfahren zur Erfassung und Förderung elementarer Kompetenzen für Berufliche Bildung und Arbeit (hamet e)	Dieterich, M., Goll, M., Pfeiffer, G & Weiss, U. (2009)
Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen (hamet 2)	Dieterich, M., Goll, M., Pfeiffer, G., Tress, J., Schweiger, F. & Hartmann, F. (2001)

In Erwägung gezogen wurde des Weiteren der Einsatz des Osnabrücker Arbeitsfähigkeitenprofils (O-AFP) von Wiedl & Uhlhorn (2006). Das Instrument dient der Messung unspezifischer bzw. allgemeiner Arbeitsfähigkeiten im Rahmen klinischer Behandlung und Rehabilitationsplanung bei Personen mit psychiatrischen Erkrankungen (Wiedl & Uhlhorn 2006, 7 ff.). Es bietet zudem die Möglichkeit einer Selbsteinschätzung durch die Rehabilitand:innen (vgl. ebd., 30). Neben einer Fremdeinschätzung durch die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung wurde zu Beginn eine Beurteilung durch die Betroffenen selbst nicht ausgeschlossen. Eine qualitative Voruntersuchung in einer Werkstatt für Menschen mit psychischer Behinderung ergab jedoch, dass sich dieses Instrument – vor allem aufgrund des erheblichen Umfangs – nicht eignete.

Fragebogenentwicklung und -fundierung

Vor dem Hintergrund dieser Bestandsaufnahme wurde ein Fragebogen entwickelt, der relevante Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens der Menschen mit Behinderung in Werkstätten differenziert erfasst. Hierzu wurden die gängigen Kompetenz-

bereiche (vgl. oben) mit Items (gruppiert in sechs Merkmalsbereiche) in Verbindung gesetzt und gemäß bester Passung zugeordnet (vgl. Tab. 110).

Tabelle 110: Fragebogen zum Lern- und Arbeitsverhalten – Kompetenzbereiche und Items

Kompetenzbereiche **(Riedl & Schelten 2013; Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013)**	**Merkmalsbereiche** **Items (orientiert an MELBA, DIK-2, Sonderpädagogisches Gutachten)**
Fachkompetenz (BWP) „Die Fachkompetenz basiert auf einer allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit des Individuums und ist verbunden mit einsichtigem und problemlösendem Denken“ (Riedl & Schelten 2013, 35). **Fachkompetenz (DQR)** „**Fachkompetenz** umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 44). „**Wissen** bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- und Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu ‚Kenntnisse‘ verwendet“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 47). „**Fertigkeiten** bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Fertigkeiten [werden] als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013, 44).	**Fachkompetenz** • Fachwissen • Kognitive Fertigkeiten • Praktische Fertigkeiten **Arbeitsergebnis** • Arbeitsergebnis
Methodenkompetenz (BWP) „Methodenkompetenz – gleichsam eine Erweiterung der Fachkompetenz – begründet sich durch die Ausformung ‚situativ erlernter, gleichwohl übergreifender Strategien und Heurismen‘ [...]. Dazu zählt, selbsttätig Lösungswege für komplexe Arbeitsaufgaben zu finden, anwenden und reflektieren zu können. Zur Methodenkompetenz gehört weiter die Fähigkeit zur selbstständigen Aneignung neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dieser Bereich wird auch als Lernkompetenz bezeichnet. Den Schlüsselqualifikationen sind nach sind für die Methodenkompetenz im besonderen Maße im Verbund mit materialen Kenntnissen und Fertigkeiten formale Fähigkeiten im kognitiven Bereich gefordert, wie z. B. analytisches oder synthetisches Denken. Daneben sind für die Methodenkompetenz auch die formalen Fähigkeiten im psychomotorischen Bereich bedeutsam, wie etwa Gefühl für Material- und Werkzeugbehandlung. Fach- und Methodenkompetenz gehen oft ineinander über [...]“ (Riedl & Schelten 2013, 36).	**Kulturtechniken** • Lesen • Schreiben • Rechnen • Verbale Ausdrucksfähigkeit

(Fortsetzung Tabelle 110)

Kompetenzbereiche **(Riedl & Schelten 2013; Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013)**	**Merkmalsbereiche** **Items (orientiert an MELBA, DIK-2, Sonderpädagogisches Gutachten)**
Personalkompetenz (BWP) „Personalkompetenz (auch Selbst- oder Humankompetenz genannt) bezieht sich auf das Individuum selbst und bezeichnet dessen Bereitschaft und Fähigkeit, die eigenen Begabungen und Fähigkeiten mit den damit zusammenhängenden motivationalen und emotionalen Aspekten zu erkennen und sie bewusst zu entfalten. Personalkompetenz ermöglicht so die Entwicklung der eigenen Identität mit einem positiven Selbstbild. Sie basiert auf durchdachten Wertvorstellungen und ist die Grundlage für das Entwickeln und Verfolgen eigener Lebenspläne. Zur Personalkompetenz zählen Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit, Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Den Schlüsselqualifikationen nach wird bei der Personalkompetenz besonders eine Befähigung in Arbeitstugenden angesprochen“ (Riedl & Schelten 2013, 36).	**Kognitive Merkmale** • Arbeitsplanung • Merkfähigkeit für Arbeitsschritte • Konzentration • Anweisungsverständnis **Psychomotorische Merkmale** • Feinmotorik • Grobmotorik • Körperliche Belastbarkeit • Psychische Belastbarkeit **Merkmale zur Arbeitsausführung** • Ausdauer • Kritische Kontrolle • Misserfolgstoleranz • Selbstständigkeit • Ordnungsbereitschaft • Verantwortungsbereitschaft • Pünktlichkeit • Arbeitsausführung
Sozialkompetenz (BWP) „Sozialkompetenz ist die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Menschen. Dazu gehört, soziale Beziehungen zu entwickeln und zu gestalten, sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie Emotionen (Zuwendung aber auch Spannungen) zu erkennen und zu verstehen. Sozialkompetenz umschließt ferner die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität und äußert sich in Eigenschaften wie Toleranz, Gemeinschaftssinn oder Hilfsbereitschaft. Sie zeigt sich in der Arbeitswelt durch Teamfähigkeit als gruppenorientiertes Verhalten in Arbeitsgemeinschaften. Den Schlüsselqualifikationen nach würden hierunter z. B. Kontakt-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit fallen“ (Riedl & Schelten 2013, 36).	**Soziale Merkmale** • Durchsetzung • Kritisierbarkeit • Teamarbeit • Kontaktfähigkeit • Integration in die Gemeinschaft • Verantwortungsbereitschaft (für andere)

Als Grundlage bzw. zur Orientierung für die Entwicklung der Items wurden drei unterschiedliche Instrumente herangezogen: Einen wichtigen Bezugspunkt der Verfahrensentwicklung stellt das Instrument *Merkmalsprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit (MELBA)* (Kleffmann, Weinmann & Föhres 1991) dar. Bei diesem handelt es sich um das bekannteste und am häufigsten verwendete arbeitsdiagnostische Verfahren, welches speziell für Menschen mit Behinderung entwickelt wurde. Das bewährte Verfahren hat die „Erfassung spezifischer, durch Tätigkeitsbereiche beruflicher Rehabilitation definierte Fähigkeiten“ zum Ziel (vgl. Wiedl & Uhlhorn 2006, 9). Es umfasst 29 Merkmale (Schlüsselqualifikationen) zur Beschreibung einer Tätigkeit bzw. zur Beschreibung von Arbeitsfähigkeiten. Den Entwicklern zufolge kann MELBA „in jedes andere bestehende Verfahren eingefügt werden und ist schließlich eine eigenständige, in sich abgeschlossene Methode“ (vgl.

Kleffmann, Föhres & Weinmann 2003, 8 f.). Ergänzend wurde das Modul MELBA SL miteinbezogen, welches „eine differenziertere Dokumentation von Fähigkeiten und Anforderungen im Bereich unterdurchschnittlicher Ausprägungen“ ermöglicht (Miro GmbH 2019).

Da einige als relevant erachtete Merkmale (vgl. Tab. 110) durch das Verfahren MELBA nicht abgedeckt werden konnten, wurden ergänzend die *Diagnostischen Kriterien zur Feststellung des individuellen Förderbedarfs und zur Steuerung von Maßnahmen (DIK-2)* hinzugezogen, ein Verfahren, das „einen Katalog von Beschreibungen berufsbezogener Merkmale“ umfasst, die flexibel auf den Untersuchungsgegenstand abgestimmt werden können (vgl. Niehaus 2009, 21).

Zudem diente das *Sonderpädagogische Gutachten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* als Orientierung bei der Entwicklung von Items, vornehmlich im Bereich der Kulturtechniken. Bei diesem Verfahren handelt es sich um ein frei zugängliches Computerprogramm, entwickelt in Zusammenarbeit zwischen dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus Bayern und der Bundesagentur für Arbeit (Regionaldirektion Bayern). Dieses soll die Lehrkräfte in der Erstellung eines bayernweit einheitlichen sonderpädagogischen Gutachtens zum Ende der Schulzeit unterstützen. „Zu 55 berufsrelevanten Kompetenzen werden rund 250 Beschreibungen unterschiedlicher Ausprägungsstufen zur Auswahl angeboten [...]“ (Petz 2019).

Fragebogenentwicklung – Schritt 1

In Orientierung an den beiden Verfahren MELBA und DIK-2 entwickelte die wissenschaftliche Begleitung zunächst eine erste Fragebogenversion, in welcher die als relevant erachteten Merkmale abgebildet wurden. Für den Bereich „Kulturtechniken“ erfolgte eine Ergänzung, welche unter Einbezug des Sonderpädagogischen Gutachtens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung generiert wurde. Der Merkmalsbereich „Fachkompetenz“ wurde unter Bezug auf den DQR integriert. Hierzu wurden insgesamt drei Items entwickelt. Die Ausgestaltung und Formulierung der Antworten orientiert sich dabei an der im Fachkonzept geforderten Binnendifferenzierung (BA 2010, 11). Die vier Niveaustufen wurden hier auf sechs Antwortmöglichkeiten ausgedehnt, indem zwei weitere Differenzierungsmöglichkeiten für basalere Kompetenzen hinzugenommen wurden. Ein abschließendes Item zum „Arbeitsergebnis“ dient der Bewertung der wirtschaftlichen Verwertbarkeit der erzeugten Produkte und Dienstleistungen.

Bezüglich der Antwortmöglichkeiten wurde ein quantitatives Format in Form einer sechsstufigen Skala gewählt, wobei jede numerische Antwortmöglichkeit mit einer qualitativen Beschreibung hinterlegt wurde. Zudem erfolgte eine Aufnahme der Antwortalternative „nicht beobachtbar“.

Fragebogenentwicklung – Schritt 2

In einem nächsten Schritt wurde der Fragebogen einer Gruppe von Forscher:innen an der Universität Würzburg als Expert:innen vorgelegt und damit einer ersten kritischen Bewertung unterzogen. Eine weitere Prüfung, inwieweit der Fragebogen relevante Kriterien ausreichend abdeckte, erfolgte anschließend über ein Gespräch mit

einem Fachexperten im Bereich Beruflicher Bildung im Kontext von Werkstätten. In der Folge wurden einzelne Items überarbeitet; hinzugefügt wurde auch das Item „Integration in die Gemeinschaft“. Anschließend fand eine qualitative Voruntersuchung statt, wobei ausgewählte Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung sowie Fachkräfte aus dem begleitenden Dienst von Werkstätten in der Region Würzburg im persönlichen Gespräch differenzierte Rückmeldung zum Fragebogen gaben. Darauffolgend wurden Items im Bereich der „Kulturtechniken“ überarbeitet, indem die Antwortmöglichkeiten eine weitere Ausdifferenzierung erfuhren, um auch Menschen mit ausgeprägten Fähigkeiten in diesem Bereich gerecht zu werden.

Fragebogen zum Lern- und Arbeitsverhalten

Die finale Fassung des Fragebogens zum Lern- und Arbeitsverhalten umfasst insgesamt 30 Items, zusammengefasst in sechs Merkmalsbereichen (vgl. Tab. 110).

Die sechsstufige Bewertungsskala reicht von „hohem Unterstützungsbedarf“ bis zu „selbstständiger Handlungsfähigkeit, Eigeninitiative“, die theoretische Basis hierfür liefert ein gängiges Modell der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus dem Bereich des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Riedl & Schelten 2013, 235).

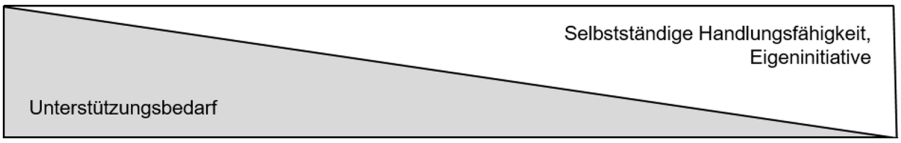


Abbildung 69: Bewertungsskala zum Lern- und Arbeitsverhalten

Als Vergleichsmaßstab zur Bewertung sollen Personen betrachtet werden, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind.

Bildungsdokumentation

Zur Dokumentation des Bildungsweges der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich wurde vonseiten der wissenschaftlichen Begleitung ein digitaler Fragebogen konzipiert. Hierzu erhielt das Forschungsteam im Vorfeld von jeder teilnehmenden WfbM eine exemplarische Bildungsdokumentation. Daran wurde deutlich, dass hinsichtlich des Aufbaus und Umfangs sowohl in der UG als auch in der VG eine hohe Heterogenität bestand. Um zentrale Aspekte des Bildungsweges zu bestimmen, wurden die einzelnen Dokumentationen miteinander verglichen. Die daraus generierten Fragen bezogen sich auf wichtige Eckpunkte des Bildungsverlaufes und der Bildungsergebnisse. Zunächst wurden das durchlaufene Berufsfeld (bzw. die durchlaufenen Berufsfelder) und die Binnendifferenzierungsstufe(n) erfragt. Es folgten Fragen zur Bildungsbeteiligung. Außerdem wurden Ort, Häufigkeit und Inhalt der berufsfachlichen Bildung (differenziert nach praktischer und theoretischer Qualifizierung) sowie der allgemeinen Bildung erfasst. Auch Anzahl, Ort(e) der absolvierten Praktika sowie die Dauer des längsten Praktikums wurden erhoben. Ein weiterer Hauptaspekt bezog sich auf die Form des erhaltenen Zertifikates bzw. der erhaltenen

Zertifikate. Abschließende Fragen griffen Fehlzeiten und den Zeitpunkt des Austritts aus dem Berufsbildungsbereich auf.

Empfehlung für einen Arbeitsplatz

Mit dem Fragebogen zur Empfehlung für einen Arbeitsplatz wurde das Ziel verfolgt, die Zukunftsperspektive der Teilnehmenden aus Sicht der Fachkräfte zu erheben. Neben der Nennung von „Stärken“ und „Schwächen“ der Person im Hinblick auf das Arbeitsleben enthält der Fragebogen eine geschlossene Frage zum empfohlenen Arbeitsort sowie eine offene Frage zum Berufsfeld. Darüber hinaus wurde erfragt, ob aufgrund der Behinderung ein speziell angepasster Arbeitsplatz notwendig sei und wie dieser auszusehen hätte.

8.1.2 Eingesetzte standardisierte Verfahren

Verhalten und Erleben

Berufliche Bildung impliziert, dass gelernt wird, was für die Ausübung eines Berufes von Bedeutung ist. Diesbezüglich stellt Straka (2013) heraus, dass Lernen abhängig ist vom Verhalten, durch welches eine Beziehung mit der Umwelt eingegangen wird. Die Auseinandersetzung findet in Form einzelner, individueller Verhaltensakte statt und ist dabei immer nur auf Teilaspekte der Umgebung gerichtet. Werden Wissen und Können im Laufe dieser Interaktion weiterentwickelt, so findet Lernen statt. Eng verknüpft mit dem Verhalten ist das Erleben, welches individuell sehr unterschiedlich ist und sich in Emotion und Motivation äußert (vgl. Straka 2013, 1 f.). Verhalten und Erleben haben somit Einfluss auf das Lernen einer Person und wirken sich dadurch unmittelbar auf deren beruflichen Bildungsprozess aus. Demnach haben Verhalten und Erleben „individuell bedeutsame Einflüsse auf Lern- und berufliche Bildungsprozesse“ (Stein et al. 2020, 26).

Bedeutung von Verhalten und Erleben im Berufsbildungsbereich

Die Bedeutung des Verhaltens und Erlebens für den Berufsbildungsbereich zeigt sich vor allem in der Betrachtung der Teilnehmenden. Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben finden sich insbesondere verstärkt bei folgenden drei Personengruppen wieder:

Als größte Zielgruppe der WfbM weisen Menschen mit geistiger Behinderung oftmals Mehrfachdiagnosen auf. In einer bayernweiten Studie an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung untersuchten Dworschak et al. (2012) Schüler:innen auf Störungen des Verhaltens und der Emotionen, mittels eines angepassten Fragebogens, basierend auf dem Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen (VFE) von Einfeld, Tonge und Steinhausen (2007). Dabei diente der ermittelte Gesamtverhaltensproblemwert als Gesamtindikator für den Schweregrad der Probleme im Bereich des Verhaltens und der Emotionen (vgl. ebd., 152). Bei einer Stichprobengröße von 1.440 Teilnehmenden zeigte sich, dass 52 % der Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine ausgeprägte Problematik des Verhaltens und der Emotionen beigemessen werden konnte. Der ermittelte Wert deckte sich dabei mit den Prävalenzangaben vergleichbarer Studien, wobei ein direk-

ter Vergleich aufgrund unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen nicht möglich war (vgl. ebd., 162).

Daneben „nehmen Menschen mit psychischen Behinderungen einen spürbaren Anteil der Klientel ein“ (Seyd 2015, 151). Stengler, Becker & Riedel-Heller (2014a) zufolge sei ein Großteil der Menschen mit chronischen psychischen Behinderungen im Berufsbildungs- oder Arbeitsbereich von WfbM beschäftigt (vgl. ebd., 46). Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben sind bei diesem Personenkreis bezeichnend.

Die dritte Personengruppe stellen junge Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten dar, welche im wissenschaftlichen Diskurs bisher wenig Beachtung finden, in verschiedenen Praxisfeldern jedoch als „Junge Wilde“ durchaus bekannt sind. Die besondere Relevanz der Thematik im Kontext von Werkstätten zeigt sich in einigen wissenschaftlichen Untersuchungen, die sich mit der Veränderung der Werkstattklientel auseinandersetzen und einen Anstieg dieser Personengruppe verzeichnen (Detmar et al. 2008; Sommer et al. 2015; Wüllenweber 2012a). Auch Klaes & Johnson (2016) zufolge besteht eine steigende Nachfrage einer Gruppe junger Menschen mit „sozial-emotionalem Handicap“, die ihre Ausbildungsziele nicht erreichen können, nach Plätzen in den Berufsbildungsbereichen der Werkstätten (vgl. ebd., 184).

Forschungsmethodischer Hintergrund

Die Einschätzung des Verhaltens und Erlebens erwachsener Menschen kann grundsätzlich über Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren erfolgen. Bei Erwachsenen werden zur Beurteilung der psychischen Belastung häufig Selbstauskunftsverfahren herangezogen (vgl. Tab. 111).

Tabelle 111: Verfahren zur Selbsteinschätzung psychischer Belastungen bei Erwachsenen

Name des Verfahrens	Autoren (Erscheinungsjahr)
Symptom-Checklist-90-Standard (SCL-90-S)	Franke, G. H. (2014)
Brief-Symptom-Checklist (BSCL)	Franke, G. H. (2017)
Gesundheits-Fragebogen für Patienten (PHQ-D)	Gräfe, K., Zipfel, S., Herzog, W. & Löwe, B. (2004)

Da die Introspektion des Verhaltens und Erlebens in diesem Forschungsprojekt zumindest bei einem Teil der Zielgruppe, beispielsweise aufgrund eingeschränkter Schriftsprachkompetenzen, schwerer zugänglich ist (vgl. Dworschak et al. 2012), kommt ein ausschließlicher Einsatz eines Verfahrens zur Selbstbeurteilung nicht infrage. Des Weiteren sind Instrumentarien zu Fremdeinschätzung in der Regel allenfalls störungsspezifisch, wie beispielsweise Verfahren zur Erfassung von Angst oder Depression. Der Einsatz des Verhaltensfragebogens bei Entwicklungsstörungen im Erwachsenenalter (VFE-ER), speziell für Menschen mit geistiger Behinderung, wurde ausgeschlossen, da dieser der breiten Gesamtstruktur der Zielgruppe (vgl. oben) und den damit verbundenen vielfältigen Belastungsmomenten nicht hinreichend entspricht. Insgesamt ist damit festzustellen, dass kein Verfahren für den berufsbildenden Bereich existiert, das den Anforderungen des Untersuchungsgegenstandes vollständig gerecht wurde.

Achenbachskalen für Erwachsene

Die Entscheidung fiel letztlich zugunsten der sogenannten Achenbachskalen, die eine breite Rezeption zur Erforschung spezifischer Aspekte im Kontext von Verhalten und Erleben finden (vgl. Holtmann, Kranert & Stein 2020, 7). Das Instrument umfasst im deutschsprachigen Bereich insbesondere mehrperspektivisch angelegte Schulalter-Formen. Gegen den Einsatz dieser Versionen sprach jedoch die mangelnde Übertragbarkeit einiger Items auf den beruflichen Kontext sowie die Altersgrenze von 18 Jahren, welche von einem Großteil der Teilnehmenden im Forschungsprojekt deutlich überschritten wurde. Daher wurde auf die Erwachsenenversion der Achenbachskalen zurückgegriffen, die der Zielgruppe hinsichtlich der Altersstruktur deutlich besser gerecht wurde. Die entsprechenden Fragebögen zur Erfassung psychischer Probleme bei Erwachsenen sind in den deutschsprachigen Fassungen der Adult Behavior Checklist for Ages 18–59 (ABCL/18–59) und der Adult Self-Report for Ages 18–59 (ASR/18–59) erhältlich. Das Verfahren eröffnete somit prinzipiell auch die Möglichkeit, für einen Teil der Zielgruppe – bei ausreichender Schriftsprachkompetenz – die Selbstauskunfts-Variante einzusetzen. In einer qualitativen Voruntersuchung in einer Werkstatt für Menschen mit psychischer Behinderung wurden die Fragen von den Teilnehmenden selbst jedoch als befremdlich empfunden und von den Fachkräften als zu umfangreich eingeschätzt. Deshalb beschränkte sich der Einsatz im Forschungsprojekt auf die Perspektive der Fremdbeurteilung durch die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung. Als kritisch zu bewerten sind zum einen die Item-Entwicklung auf Basis einer US-amerikanischen Stichprobe; zum anderen ist auch die Vergleichbarkeit aufgrund der US-amerikanischen Normierung nur begrenzt gewährleistet. Bei der Interpretation der Daten ist dies als limitierendes Moment zu berücksichtigen.

Aufbau des Fragebogens

Die Adult Behavior Checklist for Ages 18–59 setzt sich aus 126 Items zusammen, aus denen acht Problemskalen (ängstlich-depressiv, zurückgezogen, körperliche Beschwerden, Denkprobleme, Aufmerksamkeitsprobleme, aggressives Verhalten, regelverletzendes Verhalten, demonstratives Verhalten) sowie drei übergeordneten Skalen (internalisierende Störungen, externalisierende Störungen und die Gesamtauffälligkeit) gebildet werden (vgl. Abb. 70).

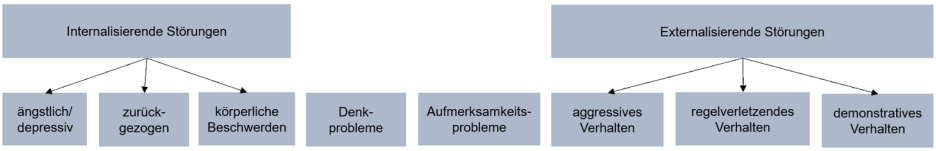


Abbildung 70: Problemskalen sowie übergeordnete Skalen der Adult Behavior Checklist (ABCL) – eigene Darstellung

Die Beurteilung der Items erfolgt auf einer dreistufigen Likert-Skala (0 = nicht zutreffend, 1 = etwas oder manchmal zutreffend, 2 = genau oder häufig zutreffend) (vgl. Achenbach & Rescorla 2014).

Daneben umfasst der erste Teil des diagnostischen Verfahrens einleitende Fragen zu Bereichen wie Familie, Freunde und Partnerschaft, welche hier nicht von Relevanz sind. Im Projekt wurde deshalb ausschließlich der zweite Teil verwendet. Ergänzt wurde dieser durch zwei Fragen zur Beruflichen Bildung der Teilnehmenden:

- Wenn Sie an die Person denken – welche Eigenschaften und Verhaltensweisen schätzen Sie für den Bildungsprozess als besonders belastend oder herausfordernd ein?
- Wenn Sie an die Person denken – welche Eigenschaften und Verhaltensweisen schätzen Sie für den Bildungsprozess als besonders wertvoll oder herausragend ein?

Aus Gründen des Testschutzes kann das Instrument hier nicht abgebildet werden. Zu beziehen ist das Verfahren über die Testzentrale des Hogrefe-Verlags Göttingen (www.testzentrale.de).

8.1.3 Dokumentenanalyse

Für die Herausarbeitung der in den teilnehmenden Werkstätten implementierten Bildungsgangmodelle wurden alle eingereichten Konzeptionen für den Berufsbildungsbereich gesichtet und systematisch analysiert. Im Fokus stand hierbei die Gestaltung des Berufsbildungsbereiches. Zudem stellte sich die Frage, ob in Bezug auf die allgemeine Struktur des Berufsbildungsbereichs eher eine duale oder zentrale Vorgehensweise gewählt wird. Ergänzend wurde die Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen durch die zuständigen Stellen dokumentiert. Obwohl sich Praktika als Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren unter dem entsprechenden Gliederungspunkt wiederfinden, wurde bei dieser Analyse ergänzend die Anzahl sowie der Durchführungsort verschiedener inner- und außerbetrieblicher Praktika erfasst.

8.1.4 Interviews

Das halbstrukturierte Interview

Die Interviewtechnik stellt eine wichtige Methode zur qualitativen Datenerhebung dar und eignet sich insbesondere zur Erfassung subjektiven Erlebens. Gegenüber der schriftlichen Befragung handelt es sich bei der Methode des Interviews um ein niedrigschwelliges und alltagsnahes Verfahren, das auch zur Befragung von Personengruppen passend ist, für welche eine schriftliche Befragung ungeeignet wäre, wie beispielsweise Menschen mit eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten (vgl. Döring & Bortz 2016, 356). Im Hinblick auf den Systematisierungsgrad handelt es sich hier um das halbstrukturierte Interview, bei welchem ein Leitfaden erstellt wird, der als Gerüst zur Datenerhebung und Datenanalyse dient und eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse unterschiedlicher Interviews gewährleistet. Zudem ermöglicht der Interviewleitfaden ein mittleres Maß an Lenkung durch die interviewende

Person, indem die vorgegebenen Fragen nicht wortwörtlich wiedergegeben, sondern an die Situation und die befragte Person adaptiert werden. Im Ablauf des Leitfadens finden sich einleitend Fragen zu biografischen Grundinformationen (Alter, Beruf etc.), gefolgt von allgemeinen Fragen in Bezug auf das zentrale Untersuchungsthema, welche im Verlauf durch detaillierte (Nach-)Fragen ergänzt werden (vgl. Döring & Bortz 2016, 372). Helfferich (2004) zufolge muss ein Leitfaden verschiedenen Anforderungen gerecht werden; neben der Ermöglichung von Offenheit sollte er sich am „natürlichen" Erinnerungs- oder Argumentationsfluss orientieren und Vertiefungen zulassen (vgl. ebd., 159 f.). Im Forschungsprojekt findet sich die Interviewmethode an verschiedenen Stellen wieder, in Bezug auf unterschiedliche Personengruppen und Themenschwerpunkte.

Befragung der Teilnehmenden des Berufsbildungsbereichs

Im Rahmen des Forschungsprojektes führten Fachkräfte zu zwei Zeitpunkten (Phase 2 und Phase 4) Interviews mit den Teilnehmenden. Hierzu erhielten die Koordinator:innen der WfbM im Rahmen einer Informationsveranstaltung eine grundlegende Einführung zur Interviewdurchführung sowie den Interviewleitfaden mit einer schriftlichen Durchführungsanleitung. Zur Aufzeichnung der Interviews wurde jeder teilnehmenden Werkstatt ein Diktiergerät zur Verfügung gestellt.

Entsprechend des Datenschutzkonzeptes wurde der Code der jeweiligen Person zu Beginn des Interviews in das Diktiergerät eingesprochen. Um ein informiertes Einverständnis und eine freiwillige Teilnahme der befragten Personen sicherzustellen, wurden diese vor Beginn der Datenerhebung mittels einer Erklärung über den Zweck der Datenerhebung, die Form der Datenbearbeitung und Datennutzung und den Anonymisierungsprozess informiert. Dederich (2017, 6) bezeichnet die informierte Zustimmung von Proband:innen als das „wichtigste Prinzip zur Abwehr von Nachteilen oder Schäden". Hierzu ist es wichtig, dass die Person versteht, worum es in dem Projekt geht. Um dies zu gewährleisten, wurde die Einverständniserklärung in verständlicher Sprache formuliert.

Betrachtet man den Forschungsstand in Bezug auf die Eignung der Befragungsmethode im Hinblick auf Menschen mit (insbesondere) geistiger Behinderung, so zeigt sich ein ambivalentes Bild, welches sowohl Befürwortung als auch Kritik beinhaltet (Schäfers 2008, 160). Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass hier spezifische methodische Aspekte ergänzend bzw. in besonderem Maße zu beachten sind (Fischer et al. 2016, 52). Als kritisch zu betrachtende Gesichtspunkte nennt Schäfers (2008, 148) inhaltliche und sprachliche Aspekte der Fragen, Frageformate und Antworttendenzen sowie die Interviewsituation. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens fanden verschiedene Forschungsergebnisse und Empfehlungen Beachtung (Buchner 2008; Hagen 2007; Niediek 2014; Schäfers 2009).

Befragung von Leitungsebene, Werkstattrat und Fachkräften

Daneben fand eine Vor-Ort-Befragung durch die wissenschaftliche Begleitung statt. In diesem Rahmen wurden Leitungsebene, Werkstattrat und Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung zu unterschiedlichen Themenbereichen interviewt; mit der

Leitungsebene standen Fragen der Organisations- und Personalentwicklung im Fokus, beim Interview mit dem Werkstattrat ging es vornehmlich um die Gestaltung Beruflicher Bildung und bei der Befragung der Fachkräfte wurden Fragen des Lehrens und Lernens in den Mittelpunkt gestellt. Neben Einzelinterviews (mit den Fachkräften) wurden Gruppeninterviews (mit der Leitungsebene und dem Werkstattrat) durchgeführt. Durch die Befragung von Gruppen können gleichzeitig mehrere Positionen ermittelt und Einblicke in die Gruppendynamik gewonnen werden (vgl. Döring & Bortz 2016, 379).

Übersicht über die durchgeführten und ausgewerteten Interviews

Einen Überblick über die durchgeführten Interviews in ihrer Gesamtheit gibt Tabelle 112, differenziert nach den befragten Personengruppen sowie dem Zeitpunkt der Befragung.

Tabelle 112: Übersicht über alle geführten Interviews im Rahmen des Forschungsprojektes

Personengruppe	Zeitpunkt der Durchführung	Anzahl der Interviews		Dauer der Interviews (insgesamt)		Dauer der Interviews (im Durchschnitt)	
		UG	VG	UG	VG	UG	VG
Teilnehmende Menschen mit Behinderung (M)	Phase 2 (T1): Okt. – Dez. 2018	154	49	33 Std. 5 Min.	14 Std. 24 Min.	12 Min. 54 Sek.	17 Min. 39 Sek.
	Phase 4 (T2): Jul. – Sept. 2019	137	37	15 Std. 47 Min.	6 Std. 9 Min.	6 Min. 55 Sek.	9 Min. 59 Sek.
Leitungsebene (L)	Phase 3: Jan. – April 2019	18 (1–2 Interviews je WfbM)	5 (1 Interview je WfbM)	10 Std. 23 Min.	3 Std. 25 Min.	49 Min. 48 Sek.	41 Min. 12 Sek.
Werkstattrat (W)		16 (1–2 Interviews je WfbM)	4 (0–1 Interview je WfbM)	14 Std. 56 Min.	1 Std. 38 Min.	38 Min. 57 Sek.	24 Min. 41 Sek.
Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (F)		47 (2–5 Interviews je WfbM)	14 (2–4 Interviews je WfbM)	27 Std. 11 Min.	7 Std. 27 Min.	34 Min. 42 Sek.	31 Min. 58 Sek.

Aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit von nur zwei Jahren musste von einer vollständigen Auswertung des gesamten Interviewmaterials abgesehen werden. Im Rahmen von Nachanalysen ist beabsichtigt, den Datenkorpus in Gänze nochmals heranzuziehen. Stattdessen wurde aus den Interviews mit den teilnehmenden Menschen mit Behinderung eine zufällige Stichprobe je Zielgruppe generiert, welche als Grundlage der Auswertung diente. Das Verfahren zur Stichprobengewinnung wird in Kapitel 8.1.6 beschrieben.

Tabelle 113: Übersicht über transkribierte und ausgewertete Interviews im Rahmen der Phasen 2 (T1) und 4 (T2)

Personengruppe	Zielgruppe	Interview-Code (anhand eines Beispiels)		Anzahl der Interviews	
		UG	VG	UG	VG
Teilnehmende Menschen mit Behinderung (M)	Menschen mit Lernbehinderung (L)	UG1, L-M1, T1	VG1, L-M1, T1	3	3
	Menschen mit geistiger Behinderung (G)	UG1, G-M1, T1	VG1, G-M1, T1	15	8
	Menschen mit psychischer Behinderung (P)	UG1, P-M1, T1	VG1, P-M, T1	7	5

Anmerkung: Der Interview-Code „UG1, L-M1, T1" steht für Werkstatt Nummer 1 der Untersuchungsgruppe, Gruppe der Menschen mit Lernbehinderung (L) Teilnehmer M1, Interviewzeitpunkt T1. Die weiteren Codes folgen dem gleichen Prinzip.

Bei den Interviews, die im Rahmen der Befragung mit der Leitungsebene (UG N = 18, VG N = 5), dem Werkstattrat (UG N = 16, VG N = 4) und den Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung (UG N = 47, VG N = 14) durchgeführt wurden, fand ebenso eine quantitative Begrenzung in der Auswertung statt. Zur Stichprobenziehung wurde hierzu für jede Werkstatt auf das jeweils als Erstes durchgeführte Interview der drei befragten Personengruppen zurückgegriffen, sodass sich eine Reduzierung der Gesamtzahl der Interviews ergab (vgl. Tab. 114); diese wurden transkribiert und ausgewertet. Das gesamte erhobene Datenmaterial steht für Nachanalysen zur Verfügung. Bei den Interviews mit dem Werkstattrat ist zu beachten, dass hier zum Teil, auf Wunsch der Beteiligten, Vertrauenspersonen (Code: V1) anwesend waren oder sich am Gespräch beteiligten. Auch Sprecher:innen des Berufsbildungsbereiches (Code: S1) nahmen in einigen Fällen an den Interviews teil. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass eine Organisation der VG über keinen Werkstattrat verfügte, wodurch sich die Anzahl von nur vier Interviews innerhalb dieser Gruppe ergibt.

Tabelle 114: Übersicht über transkribierte und ausgewertete Interviews im Rahmen der Phase 3

Personengruppe	Interview-Code (anhand eines Beispiels)		Anzahl der Interviews		Anzahl der befragten Personen	
	UG	VG	UG	VG	UG	VG
Leitungsebene (L)	UG1, L1	VG1, L1	15	5	34 (1 bis 5 Personen je Interview)	7 (1 bis 3 Personen je Interview)
Werkstattrat (W)	UG1, W1	VG1, W1	15	4	55 (2 bis 9 Personen je Interview)	9 (2 bis 3 Personen je Interview)
Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (F)	UG1, F1	VG1, F1	15	5	18 (1 bis 2 Personen je Interview)	6 (1 bis 2 Personen je Interview)

Anmerkung: Der Interview-Code „UG1, L1" steht für Werkstatt Nummer 1 der Untersuchungsgruppe, erstes Interview mit der Leitungsebene. Die Codes des Werkstattrates und der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung folgen dem gleichen Prinzip.

Transkription und Auswertung

Die Transkription der Interviews erfolgte durch geschulte wissenschaftliche Hilfskräfte mittels des Computerprogrammes f4. Um eine Einheitlichkeit der Transkripte zu gewährleisten, wurde in Anlehnung an Dresing & Pehl (2018) ein Transkriptionsleitfaden erstellt, welcher eindeutige Regeln formuliert und auch Vorgaben zur Anonymisierung beinhaltet. Eine ausführliche Darstellung dieser Transkriptionsregeln findet sich unter Kapitel 8.2.3. Die systematische, codebasierte Auswertung erfolgte in einer Verbindung aus deduktivem und induktivem Vorgehen, unter Einsatz der Analysesoftware MAXQDA (MAXQDA 2020).

Der Logik der qualitativen Inhaltsanalyse folgend wurde sukzessive ein teilhierarchisches Codesystem erarbeitet: In einem ersten Schritt erfolgte eine deduktive Kategorienbildung anhand der Fragen aus den entsprechenden Interviewleitfäden, wodurch sich die Rahmenstruktur der Codierung ergab (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019, 99). Der zweite Schritt bestand darin, mittels datengesteuerter, induktiver Vorgehensweise Subkategorien am Material zu entwickeln. Hierzu wurden die Interviewtranskripte sequenziell bearbeitet. Zum einen entstanden dadurch direkt am Text neue Subkategorien, zum anderen erfolgte eine Zuordnung von Textsegmenten zu bereits existierenden Subkategorien. Im Rahmen einer abschließenden Systematisierung und Organisation kam es auch zur Zusammenfassung von Subkategorien, bevor das Kategoriensystem schließlich festgelegt und somit fixiert wurde (vgl. ebd., 103 f.). Diese Vorgehensweise wurde für die Auswertung nahezu aller Interviews angewandt – lediglich im Rahmen der Fachkräftebefragung zu deren Vermittlungsmethoden und eingesetzten Lernmedien (vgl. Kap. 5.4.3.2) wurde die Struktur der Subkategorien aus gängigen Methoden- bzw. Medientaxonomien abgeleitet. Diese wurde der Zuordnung von Textsegmenten zugrunde gelegt. Die Möglichkeit einer theoriebasierten Kategorienbildung beschreiben auch Rädiker und Kuckartz (2019, 99 f.).

Einer gängigen Codier-Regel folgend wurde bei der Codierung der Textsegmente darauf geachtet, dass diese Sinneinheiten ergeben. Um das Verständnis der codierten Segmente außerhalb ihres Kontextes zu gewährleisten, wurde mindestens ein Satz codiert. Falls zum Verständnis der Antwort notwendig erfolgte eine „Mitcodierung“ der Interviewenden-Frage (ebd., 74). Zum Teil wurden auch längere Textpassagen mit wechselnden Sprechenden codiert, zugunsten der Erfassung des Sinngehaltes. Das Kategoriensystem findet sich in Kapitel 8.2.4.

8.1.5 Falldarstellungen

Bildung repräsentativer Prototypen

Angelehnt an die Typenbildung nach Gerhardt (1986) wurde die Konstruktion von Idealtypen anhand eines möglichst optimalen Falles vorgenommen, „der die betreffende Gruppe besonders ‚rein‘ repräsentiert“ (Kelle & Kluge 2010, 106). Idealtypen kommt dabei aufgrund ihres „reinen“ Charakters eine heuristische bzw. hypothesengenerierende Funktion zu, sie dienen als Mittel zur „Verdeutlichung der Wirklichkeitsstruktur“ (Gerhardt 1986, 91 zit. n. Kelle & Kluge 2010, 106). Bei der Bildung von

Idealtypen, wie Gerhardt sie beschreibt, werden eher die Unterschiede als die Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen eines Typus betont. Da der Idealtypus hier die Gruppe repräsentieren soll, für die er gebildet wurde, wurde anhand der Merkmale, die ein Großteil der Gruppe aufweist, ein prototypischer, d. h. repräsentativer Fall entwickelt. Mit dessen Hilfe soll die gesamte Gruppe so zutreffend wie möglich charakterisiert werden. Hierdurch soll gewährleistet werden, dass der Typus Bezug zum untersuchten Gegenstandsbereich aufweist (Kelle & Kluge 2010, 107).

Entwicklung der Fallbeispiele

Im Rahmen der Fallbeispiele erfolgte eine Zusammenführung von Daten zu den Teilnehmenden, dargestellt in Tabelle 115. Die Evaluationszeitpunkte T1 und T2 entsprechen den Phasen 2 und 4.

Tabelle 115: Übersicht über Daten und Form der Datenerhebung im Rahmen der Falldarstellungen

Erhobene Daten	Evaluationsinstrument	Evaluationsform	Evaluations-zeitpunkt
Biografische Daten	Heterogenitätsdimension	Digitaler Fragebogen	T1
Verhalten und Erleben	Verhalten und Erleben	Standardisierter Fragebogen (Fremdeinschätzung)	T1 & T2
Lern- und Arbeits-verhalten	Lern- und Arbeitsverhalten	Entwickelter Fragebogen (Fremdeinschätzung)	T1 & T2
Teilnehmende Person	Perspektive der Teilnehmenden mit Behinderung	Interview (Selbsteinschätzung)	T1 & T2
Bildungsverlauf und Bildungsergebnisse	Bildungsdokumentation	Digitaler Fragebogen	T2
Empfehlung für einen Arbeitsplatz	Empfehlung für einen Arbeitsplatz	Fragebogen (Fremdeinschätzung)	T2

Darstellung ausgewählter Fallbeispiele

Da die Zusammenführung der Daten zu den Teilnehmenden ein sehr umfassendes Bild der Personen generiert, wird aus datenschutzrechtlichen Gründen auf eine Darstellung der gesamten Fälle verzichtet, um mögliche Rückschlüsse auf Personen zu vermeiden. Stattdessen wurde für jede Behinderungsform lediglich ein Fallbeispiel ausgewählt, welches im Folgenden dargestellt wird (vgl. Tab. 116, 117 und 118).

Fallbeispiel 1

Tabelle 116: Fallbeispiel eines Teilnehmenden mit Lernbehinderung

Biografische Daten	**Zeitpunkt: T1**
Alter	24 Jahre
Geschlecht	männlich
Staatsangehörigkeit	deutsch
Form der Behinderung	Lernbehinderung Blindheit und Sehbehinderung
Eintritt der Behinderung	seit der Geburt
ICD-10-Diagnose(n)	F81 Umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten F40 Phobische Störungen H59 Affektionen des Auges und der Augenanhangsgebilde nach medizinischen Maßnahmen, anderenorts nicht klassifiziert
Grad der Behinderung	zwischen 20 und 40
Merkzeichen	–
Pflegegrad	ohne festgestellten Pflegegrad
Schulbesuch	Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen
Höchster Schulabschluss	ohne Schulabschluss
Höchste berufliche Qualifikation	ohne beruflichen Abschluss
Status vor der Maßnahme	nicht bekannt
Eintritt in die WfbM	September 2017

Verhalten und Erleben – Fremdeinschätzung **Zeitpunkt: T1 & T2**

Wertvolle/herausragende Eigenschaften der Person, in Bezug auf deren Bildungsprozess (T1)
Sein Interesse und seine Motivation; kann gut lesen und schreiben; übernimmt gern Aufgaben während der Bildungseinheiten (z. B. Tafelbild schreiben, etwas vorlesen)

Belastende/herausfordernde Eigenschaften der Person, in Bezug auf deren Bildungsprozess (T1)
Sehr schwankend in der Anwesenheit; ist oft sehr „besetzt" durch private Probleme → lenken ihn ab; entzieht sich schnell, wenn Konflikte entstehen.

ABCL / *Zeitpunkt*	Internale Probleme (T-Wert)	Externale Probleme (T-Wert)	Gesamtproblemwert (T-Wert)
T1	unauffällig (56)	unauffällig (58)	unauffällig (54)
T2	unauffällig (43)	Grenzbereich (62)	unauffällig (55)

Lern- und Arbeitsverhalten – Fremdeinschätzung **Zeitpunkt: T1 & T2**

Lern- und Arbeitsverhalten / *Zeitpunkt (Berufsfeld)*	Skala 1 ← 3,5 → 6 (gering ausgeprägt – hoch ausgeprägt)					
	Aufgabenbezogene Merkmale	Personenbezogene Merkmale	Kulturtechniken	Psychische Widerstandsfähigkeit	Motorische Merkmale	Zielorientierung
T1 (Verpack./ Montage)	3,45	3,14	4,75	3,00	5,33	2,50
T2 (Verpack./ Montage)	4,27	4,57	4,75	3,33	5,33	3,50

(Fortsetzung Tabelle 116)

Teilnehmende Person – Selbsteinschätzung	**Zeitpunkt: T1 & T2**

Zentrale Aspekte (T1)

Arbeitsplatz

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung arbeitet der Teilnehmer in der Abteilung „Verpackung und Montage". Dort führt er verschiedene Aufgaben in Bezug auf unterschiedliche Produkte aus, z. B. faltet er Kisten oder wiegt Produkte ab. Manchmal hilft er auch anderen „Beschäftigten", wenn beispielsweise jemand Probleme im Bereich „Motorik" hat. Dem Teilnehmer gefällt es in dieser Abteilung, weil es ruhig ist und nicht so stressig. Das Arbeitsklima findet er angenehm. Einige Aufgaben hält er jedoch für langweilig. Beim „Einzählen" von Produkten hat er keine Probleme, doch dabei, diese ordentlich in die Kiste zu legen. Für die Abteilung entschied er sich vor allem wegen der Ruhe dort. Er lernte auch andere Bereiche kennen, doch das Arbeitsklima gefiel ihm hier am besten. Zudem findet er gut, dass die Arbeit hier nicht so anstrengend für den Rücken ist.

Berufliche Bildung

In der Theorie lernte der Teilnehmer z. B., wie man richtig hebt und trägt und auch an welche Regeln man sich halten muss. In der Praxis lernte er nicht sehr viel. Als Beispiel nennt er den Umgang mit dem Hubwagen. Er arbeitete vor der Maßnahme bereits in einer anderen Einrichtung in der Küche. Dort arbeitete er bereits selbstständig. Er sagt, dass er zufrieden ist mit dem, was er lernte, und dass er keine Wünsche zum Lernen hat. Neues zu lernen gefällt ihm nicht immer, es kommt ganz darauf an, was es ist. Er freut sich schon darauf, dass er Hubwagen fahren darf, das möchte er gerne noch besser können. Beigebracht wird ihm etwas Neues in der Praxis durch Vorzeigen. Theoretischer Unterricht ist seiner Ansicht nach ähnlich wie in der Schule: „Man sitzt, man hört zu". Der Teilnehmer berichtet, dass er oft krank war, aus Gründen des Wetters und auch aus privaten Gründen. Dadurch verpasste er einiges, was er nachholen wird.

Eigenes Erleben

Der Teilnehmer macht sich etwas Sorgen, dass er aufgrund seiner vielen Krankheitstage seine Arbeit in der Werkstatt verlieren könnte. Er spricht darüber auch mit seinem Gruppenleiter.

Lern- und Arbeitsverhalten

Mit seinen Kolleginnen und Kollegen versteht sich der Teilnehmer gut. Ihm gefällt es neue Leute kennenzulernen und auch Freunde zu finden. Mit diesen trifft er sich jedoch derzeit noch nicht in der Freizeit. Streit gibt es keinen, er mag, wenn es harmonisch ist. Damit sich der Teilnehmer wohlfühlt, sollte das Arbeitsklima weiterhin ruhig bleiben. Seine Kolleginnen und Kollegen unterstützt er gerne, z. B. holt er diesen Material aus dem Lager. Er beschreibt sich als sehr hilfsbereit. Seine Aufgaben erledigt er selbstständig. Unterstützung braucht er dabei nicht.

Stärken und Schwächen

Der Teilnehmer findet, dass er vor allem hilfsbereit ist und gut allein und selbstständig arbeiten kann. Auch kommunizieren kann er gut. Seine Arbeitskolleginnen und -kollegen schätzen an ihm, dass er sympathisch und hilfsbereit ist. Was sein Gruppenleiter an ihm schätzt, weiß der Teilnehmer nicht, er vermutet, dass dieser findet, dass er gute Arbeit macht. Noch Schwierigkeiten macht es ihm durchzuhalten. Auch ist er des Öfteren krank. Dass die anderen etwas an ihm stört, glaubt er nicht.

Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz

Der Teilnehmer weiß noch nicht, wo er später arbeiten möchte, noch probiert er sich aus. Er absolvierte bereits verschiedene Praktika und überlegt, den Bereich „Lager" zu erproben. In diesem Bereich absolvierte er bereits in einer vorhergehenden Maßnahme ein Praktikum. Dort gab es jedoch Probleme mit dem Vorgesetzten, welchen er als unfreundlich beschreibt. Der Teilnehmer entschied sich jedoch bewusst für den Bereich „Montage und Verpackung" und könnte sich auch vorstellen weiterhin dort zu arbeiten. Er kennt auch andere Arbeitsmöglichkeiten, z. B. Außenarbeitsplätze.

Zentrale Aspekte (T2)

Erleben des bisherigen Angebotes zur Beruflichen Bildung

Die Zeit im BBB fand der Teilnehmer insgesamt gut, da er vieles gelernt hat und sich ausprobieren konnte. Er lernte z. B. das Hubwagenfahren oder Kisten zu stapeln. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung ist er noch im Bereich „Verpackung und Montage" und absolviert gleichzeitig ein Praktikum im Lager, da dort ein Platz frei wurde. Dort lernte er auch mit dem Stapler zu fahren, was er als körperlich anstrengend beschreibt. Dennoch macht ihm die Arbeit viel Spaß.

Bildungserfolg

Als seinen größten Erfolg nennt der Teilnehmer, dass er nun Hubwagen fahren kann und dazu auch eine kleine Prüfung absolvierte. Die praktische Prüfung fand er dabei sehr einfach. Zudem freut er sich im Arbeitsbereich zu sein.

(Fortsetzung Tabelle 116)

Teilhabe und Integration
Während seiner Zeit im BBB hat der Teilnehmer Unterstützung von verschiedenen Gruppenleitern bekommen. In der Gruppe gefiel es ihm ganz gut, jedoch störte ihn, dass es ab und zu „Gezicke“ gab. Auf die Frage, ob der Teilnehmer lernte mit seiner Beeinträchtigung umzugehen, antwortet er: „Schwierig, weil ich sage mal so. Bevor es entschieden wurde, dass ich eine Behinderung habe, war mein Leben ganz anders und jetzt ist es noch mal ganz anders“. Er beschreibt, dass das Gefühl für einen Menschen „echt schlecht“ ist, wenn er eine Behinderung hat, wovon er vorher gar nichts wusste und eigentlich gar nicht damit rechnete. Dass er einen Platz in einer WfbM hat, findet er teils gut und teils schlecht. Zum Teil findet er, dass er nicht in die Werkstatt gehört, da er sich „fitter“ fühlt. Seine Ziele wählte er teilweise selbst, teilweise zusammen mit seinem Gruppenleiter. Lob bekam er häufig. Wie es nach dem BBB weitergehen soll und was er danach machen möchte, weiß der Teilnehmer noch nicht genau.

Stärken und Schwächen
Der Teilnehmer erzählt, dass er nun nicht mehr „abhaut“, wenn er Probleme hat – dass er früher abhaute, beschreibt er als „Tiefpunkt“. Manchmal möchte er noch immer nach Hause gehen, doch er bleibt am Arbeitsplatz. Zudem hält er auch bei Arbeiten, die er sehr langweilig findet und deshalb nicht gerne macht, besser durch.

Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz
Der Teilnehmer vermutet, dass er weiterhin im Bereich „Lagerlogistik“ arbeiten wird, und möchte dies auch. Er fände auch gut, in eine Firma zu kommen und dort im Lager zu arbeiten, wobei er auch weiß, dass die Arbeit dort sehr anstrengend ist. Zudem beschreibt er die Anforderungen als sehr hoch.

Bildungsverlauf und Bildungsergebnisse **Zeitpunkt: T2**

Die Person lernte im Rahmen ihrer **beruflichen Orientierung** (weniger als vier Wochen) ein Berufsfeld kennen. Im Rahmen seiner **vertiefenden Beruflichen Bildung** (ab vier Wochen) durchlief der Teilnehmer ebenso ein Berufsfeld. Er wurde überwiegend arbeitsplatz- und berufsfeldorientiert qualifiziert. Die Binnendifferenzierungsstufe wurde bei der Auswahl der Bildungsziele (z. B. vierteljährlich) festgelegt. Dem Teilnehmer wurde sein **Bildungsrahmenplan** ausgehändigt bzw. er wurde mit ihm besprochen und es wurden gemeinsam mit ihm dessen Ziele überlegt und formuliert. Die **praktische Qualifizierung** und **theoretische Qualifizierung** erfolgen intern in Räumlichkeiten des BBB sowie intern im Arbeitsbereich der WfbM. Der Teilnehmer nahm selten (an höchstens einem Tag pro Woche) an **begleitendem fachtheoretischen Unterricht** teil, in welchem ihm Elemente beruflicher Grundbildung (z. B. Sicherheits- und Gesundheitsschutz, Umweltschutz, Hygiene, u. a.) und berufsfeldspezifische Inhalte vermittelt wurden. Selten (an höchstens einem Tag pro Woche) nahm er begleitend an **allgemeinbildendem Unterricht** (im Bereich „Sprache und Kommunikation“, z. B. Deutsch oder im Bereich „Gesellschaft“, z. B. Politik) teil sowie an einem Unterricht, in welchem **andere Inhalte** vermittelt wurden. Themen waren hier z. B. „Soziales Kompetenztraining“ und ein „Erste-Hilfe-Kurs“. Der Teilnehmer absolvierte intern im Arbeitsbereich der WfbM insgesamt zwei **Praktika**, wobei das längste Praktikum über sechs Wochen dauerte. Am Ende des BBB erhielt er ein werkstattinternes **Zertifikat** und den „Hubwagenführerschein“. Für die Zeit im (EV und) BBB wurden für die Person 130 **Fehltage** verzeichnet.

Empfehlung für einen Arbeitsplatz – Fremdeinschätzung	**Zeitpunkt: T2**
Stärken/Ressourcen im Hinblick auf das Arbeitsleben	Hilfsbereitschaft Teamfähigkeit (unterstützt und motiviert andere) Merkfähigkeit und Auffassungsgabe
Schwächen im Hinblick auf das Arbeitsleben	Kontinuität wenig stützendes soziales Umfeld interessenorientiert (lehnt Aufgaben ab, die ihm nicht gefallen)
Arbeitsplatzempfehlung	
Arbeitsort	intern im Arbeitsbereich der WfbM
Berufsfeld	Montage/Lagerlogistik
spezielle Anpassungen	es sind keine Anpassungen erforderlich

Fallbeispiel 2

Tabelle 117: Fallbeispiel eines Teilnehmenden mit geistiger Behinderung

Biografische Daten	**Zeitpunkt: T1**
Alter	20 Jahre
Geschlecht	männlich
Staatsangehörigkeit	deutsch
Form der Behinderung	mittelgradige Intelligenzminderung Psychische Behinderung
Eintritt der Behinderung	seit der Geburt
ICD-10-Diagnose(n)	F71.8 Mittelgradige Intelligenzminderung mit sonstiger Verhaltensstörung
Grad der Behinderung	zwischen 50 und 90
Merkzeichen	B, G, H
Pflegegrad	1
Schulbesuch	Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
Höchster Schulabschluss	Förderschulabschluss
Höchste berufliche Qualifikation	ohne beruflichen Abschluss
Status vor der Maßnahme	Schüler der allgemeinbildenden Schule
Eintritt in die WfbM	August 2018

Verhalten und Erleben – Fremdeinschätzung **Zeitpunkt: T1 & T2**

Wertvolle/herausragende Eigenschaften der Person in Bezug auf deren Bildungsprozess (T1)
Kann gut mit Maschinen des Garten- und Landschaftsbaus umgehen; lernt schnell praktische Tätigkeiten (z. B. Umgang mit Werkzeugen und Maschinen); verrichtet gerne körperlich schwere Arbeiten; ist bei Maschinenarbeiten hoch motiviert (z. B. Rasenmäher, Heckenschere, Laubbläser); ist immer zuverlässig und pünktlich; teilt viele gemeinsame Interessen mit seinen Kollegen (z. B. Fußball und Trecker); möchte gerne ein Praktikum auf einem Bauernhof oder Bauhof machen.

Belastende/herausfordernde Eigenschaften der Person in Bezug auf deren Bildungsprozess (T1)
Arbeitet sehr unstrukturiert; muss bei Arbeiten immer wieder auf seine Sicherheitsausrüstung angesprochen werden; kann geschriebene Informationen nicht lesen und verstehen; zieht sich bei Streitereien und Kritik im Team zurück. In solchen Situationen ist er nicht gesprächsbereit; neigt dazu, Gefahren zu unterschätzen (z. B. Gefährdung der Augen beim Heckenschneiden); zieht sich bei geäußerter Kritik zurück und verweigert ein Gespräch; neigt zur Selbstüberschätzung (z. B. Äußerungen wie: „Da muss man im Straßenverkehr mal richtig Gas geben“ oder er will viel zu schwere Gegenstände tragen); nimmt ungern an Schulungen im BBB teil.

ABCL / *Zeitpunkt*	Internale Probleme (T-Wert)	Externale Probleme (T-Wert)	Gesamtproblemwert (T-Wert)
T1	unauffällig (50)	unauffällig (53)	unauffällig (49)
T2	unauffällig (50)	unauffällig (58)	unauffällig (50)

(Fortsetzung Tabelle 117)

Lern- und Arbeitsverhalten – Fremdeinschätzung						**Zeitpunkt: T1 & T2**
Lern- und Arbeitsverhalten / *Zeitpunkt (Berufsfeld)*	Skala	1 ← 3,5 → 6 gering ausgeprägt				hoch ausgeprägt
	Aufgabenbezogene Merkmale	Personenbezogene Merkmale	Kulturtechniken	Psychische Widerstandsfähigkeit	Motorische Merkmale	Zielorientierung
T1 (Garten- und Landschaftsbau)	3,64	4,14	2,50	3,33	5,33	2,50
T2 (Garten- und Landschaftsbau)	3,55	3,43	3,00	2,67	5,00	2,50

Teilnehmende Person – Selbsteinschätzung **Zeitpunkt: T1 & T2**

Zentrale Aspekte (T1)

Arbeitsplatz

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung befindet sich der Teilnehmer im Bereich „Garten- und Landschaftsbau". Dort schneidet er Hecken und mäht Rasen. Ihm gefällt vor allem das Rasenmähen. Interessant findet er es, immer etwas Neues zu erleben. Keinen Spaß machen ihm Streitereien. Wenn es nichts zu tun gibt, ist dies für ihn langweilig. Anstrengend findet er die Arbeit im Sommer, wenn es sehr warm ist. Dass der Teilnehmer in der Werkstatt arbeitet, war nur teilweise seine Entscheidung.

Berufliche Bildung

Der Teilnehmer berichtet, dass er bei verschiedenen Arbeiten etwas lernt. Zudem lernte er Texte zu verstehen und er lernte etwas über andere Länder. Was er noch lernen möchte, weiß der Teilnehmer noch nicht. Etwas Neues zu lernen gefällt ihm gut. Etwas beigebracht wird ihm durch Vorzeigen.

Eigenes Erleben

Der Teilnehmer sagt, dass er sich eher keine Sorgen macht.

Lern- und Arbeitsverhalten

Ihm gefällt es gut mit anderen zusammenzuarbeiten. Mit seinen Kollegen versteht er sich und er hat in seiner Arbeitsgruppe auch Freunde. Streit gibt es ab und zu durch gegenseitige Provokationen und Beschimpfungen. Damit er sich wohlfühlt ist es ihm wichtig, dass es ruhig zugeht. Seinen Kollegen hilft er beispielsweise beim Saubermachen. Er erklärt ihnen auch das Bedienen von Maschinen oder Geräten. Meist führt er Tätigkeiten selbstständig aus, wenn er eine Aufgabe bekommt. Unterstützung erhält er ab und zu von seinem Gruppenleiter.

Stärken und Schwächen

Der Teilnehmer findet, dass er gut Rasen mähen und mit der Heckenschere arbeiten kann. Seine Kollegen mögen an ihm, dass er diesen hilft. Sein Gruppenleiter schätzt an ihm, dass sie sich gut verstehen. Nicht so gut kann der Teilnehmer schreiben. Was seine Kollegen an ihm stören könnte, weiß er nicht.

Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz

Nach der Zeit im BBB möchte er gerne weiterhin im Bereich „Garten- und Landschaftsbau" arbeiten, da ihm die Arbeit an der frischen Luft gut gefällt. Als andere Möglichkeiten, wo er noch arbeiten könnte, nennt er den Wertstoffhof und den Straßenbau.

Zentrale Aspekte (T2)

Erleben des bisherigen Angebotes zur Beruflichen Bildung

Der Teilnehmer befindet sich zum Zeitpunkt der zweiten Befragung noch immer im Bereich „Garten- und Landschaftsbau". Mit seiner Zeit im BBB war er insgesamt sehr zufrieden. Er lernte dort das, was er sich zu lernen wünschte. Ihm fällt nichts ein, was ihm dabei fehlte.

Bildungserfolg

Der Teilnehmer ist besonders stolz auf sein Lesen und Schreiben und die Arbeit mit einer Maschine zur Reinigung von Wegen.

(Fortsetzung Tabelle 117)

Teilhabe und Integration Während seiner Zeit im BBB bekam der Teilnehmer Unterstützung von seinem Gruppenleiter und von der Gruppenhelferin. In seiner Gruppe fühlte er sich wohl. Er lernte mit seinen Schwächen umzugehen. Ihm half dabei viel darüber zu sprechen. Seine Ziele suchte entweder er selbst oder sein Gruppenleiter aus. Für seine Leistungen bekam der Teilnehmer Lob, so wurde ihm gesagt: „Das hast du gut gemacht". Der Teilnehmer sagt, dass er mit seinem Abschluss das machen kann, was er machen möchte. *Stärken und Schwächen* Er findet, dass er jetzt besser lesen und schreiben und auch besser mit verschiedenen Maschinen umgehen kann, wie z. B. dem Freischneider. Noch Probleme hat er beim Heckenschneiden. *Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz* Der Teilnehmer hat zum Zeitpunkt der zweiten Befragung den Wunsch als Landmaschinenmechaniker zu arbeiten und Reparaturen durchzuführen. Ob er dies tatsächlich umsetzen kann, weiß er nicht. Auch ob er das selbst entscheiden kann, kann der Teilnehmer nicht sagen.
Bildungsverlauf und Bildungsergebnisse **Zeitpunkt: T2**
Die Person lernte im Rahmen ihrer **beruflichen Orientierung** (weniger als vier Wochen) zwei Berufsfelder kennen. Im Rahmen seiner **vertiefenden Beruflichen Bildung** (ab vier Wochen) durchlief der Teilnehmer ein Berufsfeld. Er wurde überwiegend arbeitsplatzorientiert qualifiziert. Die Binnendifferenzierungsstufe wurde bei der Auswahl der Bildungsziele (z. B. vierteljährlich) festgelegt. Dem Teilnehmer wurde sein **Bildungsrahmenplan** ausgehändigt bzw. er wurde mit ihm besprochen und es wurden gemeinsam mit ihm dessen Ziele überlegt und formuliert. Die **praktische Qualifizierung** erfolgte intern im Arbeitsbereich der WfbM. Die **theoretische Qualifizierung** fand intern in Räumlichkeiten des BBB sowie intern im Arbeitsbereich der WfbM statt. Der Teilnehmer nahm manchmal (an zwei bis drei Tagen pro Woche) an **begleitendem fachtheoretischen Unterricht** teil, in welchem ihm Elemente beruflicher Grundbildung (z. B. Sicherheits- und Gesundheitsschutz, Umweltschutz, Hygiene, u. a.) und berufsfeldspezifische Inhalte vermittelt wurden. Manchmal (an zwei bis drei Tagen pro Woche) nahm die Person begleitend an **allgemeinbildendem Unterricht** (im Bereich „Sprache und Kommunikation", z. B. Deutsch, oder im Bereich „Gesellschaft", z. B. Politik) teil sowie an einem Unterricht, in welchem **andere Inhalte** vermittelt wurden. Themen waren hier z. B. „Bewegung und Sport", „Hygieneschulung" und „Lesen und Schreiben". Der Teilnehmer absolvierte extern in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes ein **Praktikum**, welches vier Wochen dauerte. Am Ende des BBB wird er voraussichtlich ein werkstattinternes **Zertifikat** erhalten. Für die Zeit im (EV und) BBB wurden für die Person 15 **Fehltage** verzeichnet.

Empfehlung für einen Arbeitsplatz – Fremdeinschätzung	**Zeitpunkt: T2**
Stärken/Ressourcen im Hinblick auf das Arbeitsleben	verrichtet körperlich anstrengende Tätigkeiten kann bei unterschiedlichen klimatischen Bedingungen arbeiten kann gut mit Maschinen und Werkzeugen umgehen
Schwächen im Hinblick auf das Arbeitsleben	Er ist oft abgelenkt und hört nicht richtig zu Er unterschätzt Gefahren im Arbeitsbereich Er reagiert unangemessen auf Kritik
Arbeitsplatzempfehlung	
Arbeitsort *Berufsfeld* *spezielle Anpassungen*	intern im Arbeitsbereich der WfbM Garten- und Landschaftspflege es sind keine Anpassungen erforderlich

Fallbeispiel 3

Tabelle 118: Fallbeispiel einer Teilnehmenden mit psychischer Behinderung

Biografische Daten	**Zeitpunkt: T1**
Alter	23 Jahre
Geschlecht	weiblich
Staatsangehörigkeit	deutsch
Form der Behinderung	Psychische Behinderung
	Sprach- oder Sprechstörung
	Taubheit oder Schwerhörigkeit
Eintritt der Behinderung	seit dem Jugendalter (14–18 J.)
ICD-10-Diagnose(n)	Borderline Persönlichkeitsstörung
Grad der Behinderung	ohne festgestellten GdB
Merkzeichen	–
Pflegegrad	ohne festgestellten Pflegegrad
Schulbesuch	Realschule
Höchster Schulabschluss	Realschulabschluss (Mittlerer Schulabschluss)
Höchste berufliche Qualifikation	Stufe 1 des DQR: Berufsausbildungsvorbereitung (z. B. BvB, BVJ)
Status vor der Maßnahme	Teilnehmerin in der Berufsvorbereitung (z. B. BvB, BVJ)
Eintritt in die WfbM	April 2017

Verhalten und Erleben – Fremdeinschätzung **Zeitpunkt: T1 & T2**

Wertvolle/herausragende Eigenschaften der Person in Bezug auf deren Bildungsprozess (T1)

Führt die Arbeit sehr zügig und sauber aus; gute Bildung, eignet sich Fachwissen schnell an; hilfsbereit und freundlich; handwerkliches Geschick.

Belastende/herausfordernde Eigenschaften der Person in Bezug auf deren Bildungsprozess (T1)

Immer wieder entschuldigte Fehltage aus unterschiedlichen Gründen; an wenigen Tagen passiv oder antriebsarm, dann auch mal „Smartphone-belastet".

ABCL / *Zeitpunkt*	Internale Probleme (T-Wert)	Externale Probleme (T-Wert)	Gesamtproblemwert (T-Wert)
T1	unauffällig (44)	unauffällig (41)	unauffällig (42)
T2	unauffällig (37)	unauffällig (49)	unauffällig (42)

Lern- und Arbeitsverhalten – Fremdeinschätzung **Zeitpunkt: T1 & T2**

Lern- und Arbeitsverhalten / *Zeitpunkt (Berufsfeld)*	Skala 1 ← 3,5 → 6 (gering ausgeprägt – hoch ausgeprägt)					
	Aufgabenbezogene Merkmale	Personenbezogene Merkmale	Kulturtechniken	Psychische Widerstandsfähigkeit	Motorische Merkmale	Zielorientierung
T1 (Tischlerei)	4,91	4,71	5,50	3,67	5,00	4,00
T2 (Tischlerei)	5,27	5,29	6,00	4,67	5,33	4,00

(Fortsetzung Tabelle 118)

Teilnehmende Person – Selbsteinschätzung	**Zeitpunkt: T1 & T2**

Zentrale Aspekte (T1)

Arbeitsplatz

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung arbeitet die Teilnehmerin in der Tischlerei am Stehbohrer. Die Arbeit, die sie macht, findet sie ganz okay, da diese nicht zu anspruchsvoll, aber auch nicht langweilig ist. Langweilig wird es ihr, wenn sie den gleichen Schritt immer wieder macht. Ihr gefallen grundsätzlich alle Aufgaben, solange diese nicht in „Massenproduktion" umgesetzt werden. Ob sie etwas anstrengend findet, ist vor allem tagesabhängig. In die Werkstatt ist sie über die Agentur für Arbeit gekommen. Da sie länger erkrankt war, wurde ihr eine Rehabilitationsmaßnahme im Rahmen einer Werkstatt empfohlen. Die Teilnehmerin berichtet, dass sie sich verschiedene WfbM angeschaut und sich für diese entschieden hat. Auf die Tischlerei fiel ihre Wahl, da sie Holz schon immer interessierte und es sehr vielfältig ist. Das erste Mal in Kontakt kam sie mit diesem Werkstoff im Werkunterricht der Schule. Sie glaubt, dass sie in diesem Bereich Talent hat.

Berufliche Bildung

Die Teilnehmerin ist der Meinung, dass man mit jeder neuen Aufgabe etwas dazulernt, weil jedes Produkt, das hergestellt wird, unterschiedlich ist. Sie würde gerne lernen Möbel zu bauen, wobei sie auch sagt, dass dies heutzutage kaum mehr gemacht wird. Etwas Neues zu lernen gefällt der Teilnehmerin. Beigebracht wird es ihr vor allem von ihrem Gruppenleiter durch Vorzeigen.

Eigenes Erleben

Die Teilnehmerin erzählt, dass sie sich generell keine Sorgen macht. Manchmal hat sie Angst, etwas falsch zu machen oder sich zu verletzen, vor allem wenn sie müde ist.

Lern- und Arbeitsverhalten

Die Teilnehmerin arbeitet zum Teil gerne mit anderen zusammen, dabei kommt es ihr darauf an mit wem. Sie erklärt ihren Kollegen gerne etwas und bekommt auch gerne Sachen erklärt. Sie berichtet jedoch, dass sie kein „Gruppenmensch" ist – zu zweit zu arbeiten gefällt ihr aber besser als ganz allein, da die zweite Person helfen kann, dass man keinen Fehler macht: „Vier Augen sehen immer mehr als zwei". In ihrer Arbeitsgruppe fühlt sie sich wohl, sie ist dort die einzige Frau. Ihre Kollegen würde sie nicht als Freunde bezeichnen, bei einigen Kollegen freut sie sich aber, wenn sie diese sieht. Streit gab es einmal mit einem Arbeitskollegen in der „Raucherecke" bei einer Diskussion, in welcher die Teilnehmerin diesem schließlich Recht gab. Um sich wohlzufühlen, ist ihr Freiraum wichtig. In ihren Arbeitsbereich soll niemand „eindringen", dies ist ihr sehr wichtig. Insgesamt gibt es wenig Streit in der Arbeitsgruppe. Größtenteils arbeitet die Teilnehmerin selbstständig, z. B. wenn es um neue Projekte geht. Diese plant sie und setzt sie um – nur bei Unklarheiten fragt sie nach oder lässt ihre Arbeit überprüfen.

Stärken und Schwächen

Die Teilnehmerin sieht ihre Stärken im feinmotorischen Bereich. Sie denkt, dass sie ganz gute Arbeit macht, was ihr auch schon des Öfteren bestätigt wurde. Sie ist die erste Person, die den Bereich wechseln und in zwei Bereichen gleichzeitig arbeiten soll, im Eingangs- und Arbeitsbereich, um den Übergang zu erleichtern. Sie soll dort mithilfe von Maschinen einen Schrank bauen. Zudem denkt sie, dass sie nett ist. Als eine Schwäche nennt sie, dass sie manchmal ungeduldig ist, insbesondere bei eintöniger Arbeit. Ihr fällt nichts ein, was ihre Arbeitskollegen an ihr stören könnte. Ihren Gruppenleiter stört, dass sie manchmal zu viel mit anderen redet.

Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz

Nach dem BBB möchte die Teilnehmerin gerne als Tischlerin weiterarbeiten bzw. eine Ausbildung als „Möbeltischlerin" machen. Dafür muss sie jedoch erst ihre Arbeitsstunden erhöhen, fitter werden und mehr Routine bekommen. Über andere Möglichkeiten, wo sie noch arbeiten könnte, informiert sie sich. Das Berufsfeld möchte sie nicht wechseln.

Zentrale Aspekte (T2)

Erleben des bisherigen Angebotes zur Beruflichen Bildung

Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung ist die Teilnehmerin insgesamt recht zufrieden mit ihrer Zeit im BBB, es war dort besser als sie es erwartet hatte. Sie ist noch immer dabei neue Dinge zu lernen. Verbessert hat sie sich in ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem Umgang mit Stress (Stressresistenz). Auch ihre Fehlzeiten reduzierten sich und ihre Reaktion auf neue Situationen wurde besser. Sie berichtet zudem, dass sie sich mit Kollegen auseinandersetzen kann und diesen sagt, wenn ihr etwas nicht gefällt. Sie weiß nun auch, wo ihre Grenzen sind und dass sie diese manchmal schnell erreicht. Gefehlt hat ihr eine „Beschäftigung mit dem Kopf". So hätte sie gerne mehr gelernt, vor allem in Zeiten, in denen viele Routinetätigkeiten anfielen.

(Fortsetzung Tabelle 118)

Bildungserfolg
Besonders stolz ist die Teilnehmerin darauf, dass sie es geschafft hat, sehr lange – drei Monate – durchzuarbeiten, ohne krank zu sein. Nach sechs Wochen Arbeit ohne Unterbrechung lud sie Freunde zum Essen ein, so sehr freute sie sich darüber.

Teilhabe und Integration
Die Teilnehmerin erhielt in allen möglichen Bereichen Unterstützung. Sie holte sich diese auch aktiv ein. Ihr Gruppenleiter fragte aber auch nach, wenn er merkte, dass es ihr nicht so gut ging. Bis sie sich in der Gruppe wohlfühlte, dauerte es einige Zeit. Geholfen haben ihr ihre deutlich älteren Kollegen, die sehr offen auf sie zugingen. Mittlerweile änderte sich dies wieder, da neue Leute in die Gruppe kamen und sie nun vor allem jüngere Kollegen hat, mit denen sie sich nicht so gut versteht – sie fühlt sich nun nicht mehr so wohl. Die Teilnehmerin hat gelernt, mit ihrer Beeinträchtigung, die sie in ihrer geringen Belastbarkeit sieht, umzugehen – Stresssituationen erkennt sie nun schneller. Mit ihren Grenzen kann sie besser umgehen als vor der Maßnahme. Ihre Ziele hat sie größtenteils selbst ausgesucht, sie wurde darin bestärkt sich diese zu setzen. Wenn sie etwas gut macht, bekommt sie dafür Anerkennung. Mit ihrem Abschluss kann sie nicht das machen, was sie machen möchte. Sie sagt, dass sie nicht weiß, was für ein Zertifikat sie nach dem BBB erhält und dass darüber auch keine Aufklärung stattfand. Es steht jedoch ein Informationsgespräch über Qualifizierungsbausteine an, auf welches sie sich sehr freut, da sie dies unbedingt machen möchte. Zudem erwarb sie bereits drei Maschinenscheine.

Stärken und Schwächen
Die Teilnehmerin berichtet, dass sie sehr viel gelernt hat, was „Holzarbeiten“ angeht. Von „Feinarbeiten“ bis „Möbelbau“ hat sie Verschiedenes gelernt und mittlerweile auch etwas Erfahrung darin. Zudem lernte sie den Umgang mit Zeitdruck. Auch kann sie besser mit Leuten in Kontakt kommen. Sie hat zwar gelernt, mit Stress umzugehen, doch es bereitet ihr auch immer noch Probleme. Sie möchte lernen, „Dinge zu akzeptieren, damit umzugehen, das Beste daraus zu machen“ – insbesondere in Bezug auf den anstehenden Wechsel in den „Möbelbau“. Die Teilnehmerin sagt von sich, dass sie „kein Freund von Veränderung“ ist.

Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz
Die Teilnehmerin hat zum Zeitpunkt der zweiten Befragung den Wunsch Möbel aus Vollholz zu bauen, keine Türen. Sie wäre gerne in der gleichen Gruppe geblieben, in der sie schon während ihrer Zeit im BBB war. Nach einer negativen Erfahrung in einem Praktikum auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt, bei dem sie sehr viele Überstunden ableistete und einen weiten Anfahrtsweg hatte, möchte sie gerne nochmals ein Praktikum absolvieren. Zunächst möchte sie sich jedoch in der neuen Gruppe und dem neuen Bereich eingewöhnen. Die Entscheidung dazu hat sie letztendlich selbst getroffen, wobei es ihr nahegelegt wurde. Abschließend fügt die Teilnehmerin dem Interview hinzu: „Ich glaube, es ist eine gute Sache. Aber ich glaube auch, dass für Menschen wie mich das teilweise mental, im Kopf doch zu langweilig sein kann. [...] Ich glaube, das betrifft eher mich und einen anderen Kollegen, den ich kenne, und der Rest ist eigentlich super zufrieden mit dem, was sie machen. Also ich finde, es ist eine gute Sache, voll gut“.

Bildungsverlauf und Bildungsergebnisse **Zeitpunkt: T2**

Die Teilnehmerin lernte im Rahmen ihrer **beruflichen Orientierung** (weniger als vier Wochen) ein Berufsfeld kennen. Im Rahmen ihrer **vertiefenden Beruflichen Bildung** (ab vier Wochen) durchlief sie ebenso ein Berufsfeld. Sie wurde überwiegend arbeitsplatz- und berufsfeldorientiert qualifiziert. Die Binnendifferenzierungsstufe wurde im Voraus nach dem EV festgelegt. Der Teilnehmerin wurde ihr **Bildungsrahmenplan** ausgehändigt bzw. er wurde mit ihr besprochen und es wurden gemeinsam mit ihr dessen Ziele überlegt und formuliert. Die **praktische Qualifizierung** erfolgte intern im Arbeitsbereich der WfbM, in Räumlichkeiten des BBB und zusätzlich an einem anderen Ort, wo die Teilnehmerin Lehrgänge für „Tischler-Schreiner-Maschinenscheine 1, 2“ absolvierte. Die **theoretische Qualifizierung** erfolgte intern in den Räumlichkeiten des BBB und an einem zentralen Standort der WfbM. Die Teilnehmerin nahm manchmal (an zwei bis drei Tagen pro Woche) an **begleitendem fachtheoretischen Unterricht** teil, in welchem ihr Elemente beruflicher Grundbildung (z. B. Sicherheits- und Gesundheitsschutz, Umweltschutz, Hygiene, u. a.) und berufsfeldspezifische Inhalte vermittelt wurden. Manchmal (an zwei bis drei Tagen pro Woche) nahm die Person begleitend an einem Unterricht teil, in welchem **andere Inhalte** vermittelt wurden. Themen waren hier z. B. „Zusammenhang zwischen Erkrankung, Rehabilitation und Arbeit (ZERA)“, „Konfliktmanagement“ und „Kommunikationstraining“. Die Teilnehmerin absolvierte extern in einem Betrieb des Allgemeinen Arbeitsmarktes ein **Praktikum**, welches zwei Wochen dauerte. Sie wird voraussichtlich ein landesspezifisches **Zertifikat** sowie „Tischler-Schreiner-Maschinenscheine 1, 2“ erhalten. Für die Zeit im (EV und) BBB wurden für die Teilnehmerin 150 **Fehltage** verzeichnet.

(Fortsetzung Tabelle 118)

Empfehlung für einen Arbeitsplatz – Fremdeinschätzung	**Zeitpunkt: T2**
Stärken/Ressourcen im Hinblick auf das Arbeitsleben	Genauigkeit Ordnung hilfsbereit
Schwächen im Hinblick auf das Arbeitsleben	Durchhaltevermögen/Ausdauer Entscheidungskraft
Arbeitsplatzempfehlung	
Arbeitsort *Berufsfeld* *spezielle Anpassungen*	Ausbildungszentrum Tischlerin es sind keine speziellen Anpassungen erforderlich

Übersicht der Einzelfälle

Mittels Stichprobenziehung (vgl. Kap. 8.1.6) wurde eine zufällige Auswahl an Fällen vorgenommen, welche die Datenbasis für die Falldarstellungen bildete (UG: N = 25; VG: N = 16). Wie sich die ausgewählten Fälle hinsichtlich der Behinderungsformen verteilen, zeigt die nachfolgende Tabelle 119.

Tabelle 119: Übersicht über ausgewählte Fälle im Rahmen der Falldarstellungen

Zielgruppe / Gruppe	Menschen mit Lernbehinderung (L)	Menschen mit geistiger Behinderung (G)	Menschen mit psychischer Behinderung (P)
UG (N = 25)	UG7, L-M11 UG10, L-M2 UG12, L-M19	UG2, G-M1 UG2, G-M9 UG5, G-M4 UG5, G-M5 UG5, G-M8 UG5, G-M10 UG7, G-M5 UG7, G-M23 UG7, G-M25 UG7, G-M26 UG9, G-M11 UG12, G-M1 UG12, G-M14 UG12, G-M18 UG14, G-M11	UG2, P-M10 UG2, P-M11 UG2, P-M12 UG3, P-M2 UG3, P-M4 UG3, P-M10 UG10, P-M4

(Fortsetzung Tabelle 119)

Zielgruppe / Gruppe	Menschen mit Lernbehinderung (L)	Menschen mit geistiger Behinderung (G)	Menschen mit psychischer Behinderung (P)
VG (N = 16)	VG1, L-M3 VG1, L-M4 VG4, L-M2	VG2, G-M3 VG2, G-M4 VG2, G-M8 VG4, G-M9 VG4, G-M11 VG4, G-M12 VG5, G-M4 VG5, G-M8	VG2, P-M9 VG3, P-M7 VG4, P-M7 VG4, P-M15 VG5, P-M5

Übersicht über Zusammensetzung der Prototypen

Aus welchen Fällen sich die Prototypen zusammensetzen, zeigt Tabelle 119. Hierbei wird wiederum zwischen den Formen der Behinderung differenziert (UG: N = 25; VG: N = 16).

Tabelle 120: Übersicht über die Zusammensetzung der Prototypen

Prototypen	Zielgruppe / Gruppe	Menschen mit Lernbehinderung (L)	Menschen mit geistiger Behinderung (G)	Menschen mit psychischer Behinderung (P)
„Beruflich Unentschlossene“	UG (N = 3)		UG7, G-M25	UG3, P-M10 UG3, P-M2
	VG (N = 3)		VG2, G-M3 VG4, G-M11	VG5, P-M5
„Beruflich Suchende“	UG (N = 6)	UG7, L-M11	UG5, G-M5 UG12, G-M14 UG5, G-M8 UG7, G-M5 UG9, G-M11	
	VG (N = 7)	VG1, L-M3	VG4, G-M12 VG4, G-M9 VG5, G-M4	VG2, P-M9 VG3, P-M7 VG4, P-M7
„Beruflich Entschiedene – Typ A“	UG (N = 11)	UG10, L-M2 UG12, L-M19	UG2, G-M1 UG2, G-M9 UG5, G-M4 UG12, G-M1 UG12, G-M18 UG14, G-M11	UG2, P-M11 UG2, P-M12 UG10, P-M4
	VG (N = 3)	VG4, L-M2	VG2, G-M8 VG5, G-M8	

(Fortsetzung Tabelle 120)

Prototypen	Zielgruppe / Gruppe	Menschen mit Lernbehinderung (L)	Menschen mit geistiger Behinderung (G)	Menschen mit psychischer Behinderung (P)
„Beruflich Entschiedene – Typ B“	UG (N = 5)		UG5, G-M10 UG7, G-M23 UG7, G-M26	UG2, P-M10 UG3, P-M4
	VG (N = 3)	VG1, L-M4	VG2, G-M4	VG4, P-M15

8.1.6 Stichprobenziehung

Mithilfe einer zufälligen Stichprobe wurde eine Reduktion der zu betrachtenden Fälle vollzogen. Die Stichprobenziehung erfolgte zweimalig: zum einen zur Auswertung der Interviews mit den teilnehmenden Menschen mit Behinderung (vgl. Kap. 5.2.2.4 und 5.5.2.2), zum anderen im Rahmen der Prototypenbildung (vgl. Kap. 5.5.2.4); Überschneidungen der beiden Stichproben sind dabei nicht ausgeschlossen.

Zur Gewinnung der jeweiligen Stichprobe wurden in einem ersten Schritt diejenigen Projektteilnehmenden ausgeschlossen, bei denen Lücken im Datenmaterial identifiziert wurden. Leerstellen ergaben sich beispielsweise aus Gründen des Abbruchs, längerer Abwesenheit durch Krankheit oder der Aufnahme einer Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die derart bereinigten Datensätze wurden – getrennt für UG und VG – entsprechend der Zielgruppen Lernbehinderung, geistige Behinderung und psychische Behinderung gegliedert. Aus der prozentualen Verteilung dieser Zielgruppen wurde anschließend die entsprechende Stichprobengröße errechnet. Für beide Gruppen wurde ein Konfidenzniveau von 90 % sowie eine Fehlerspanne von 15 % berücksichtigt. Folglich ergab sich für die UG (N = 99) sowie für die VG (N = 31) eine Stichprobengröße von N = 25 (UG) bzw. N = 16 (VG).

Im Folgenden wurden Zufallszahlen für jeden Teilnehmenden generiert. Mithilfe der festgelegten Stichprobengröße und der prozentualen Übersicht für die jeweiligen Behinderungsformen wurde die Höhe der Zufallszahlen berechnet. Im Tabellenkalkulationsprogramm Excel wurden Zufallszahlen für jeden Teilnehmenden vergeben und anschließend mit dem Filter aufsteigend sortiert: Die jeweils „obenstehenden“ Proband:innen wurden entsprechend der errechneten Anzahl in den Teilgruppen ausgewählt, sodass letztlich eine zufällige Stichprobenziehung vorlag.

8.2 Weitere Anhänge

8.2.1 Entwickelte Fragebögen

Struktur- und Organisationsdaten

Julius-Maximilians-
UNIVERSITÄT
WÜRZBURG

EvaBi
Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne in der Beruflichen Bildung von Werkstätten

Institut für Sonderpädagogik
Lehrstuhl für Sonderepädagogik V
evabi@uni-wuerzburg.de

Struktur- und Organisationsdaten

Allgemeine Angaben zur Gesamtorganisation

1. Allgemeine Daten

1.1 Bezeichnung

1.2 Trägerschaft

1.3 GeschäftsführerInnen

2. Strukturdaten

2.1 Anzahl der Betriebsstätten

2.2 Weitere Bildungs- und/oder Arbeitsangebote

2.3 Wirtschaftsraum

Innerstädtischer Raum: Hauptwerkstatt liegt in einer Stadt mit mind. 20.000 Einwohnern
Städtischer Verflechtungsraum: Hauptwerkstatt liegt im Nahbereich einer solchen Stadt
Ländlicher Raum: Hauptwerkstatt liegt nicht im Nahbereich einer solchen Stadt und zugleich in einer Kleinstadt mit max. 20.000 Einwohnern

2.4 Einzugsgebiet der Mitarbeitenden mit Behinderungen

3. Ausrichtung der Gesamtorganisation

3.1 Wertschöpfung erfolgt durch...
Mehrfachnennungen möglich

- ☐ Eigenproduktion
- ☐ Dienstleistung
- ☐ Auftragsarbeit

3.2 Wertschöpfung erfolgt in den Bereichen...
Mehrfachnennungen möglich

- ☐ Agrarwirtschaft (z. B. auch Garten- und Landschaftspflege) z. B.
- ☐ Bautechnik (z. B. auch Renovierungsarbeiten)..... z. B.
- ☐ Drucktechnik..... z. B.
- ☐ Elektrotechnik..... z. B.
- ☐ Ernährung und Versorgung (z. B. auch Hauswirtschaft).... z. B.
- ☐ Fahrzeugtechnik..... z. B.
- ☐ Farbe- und Raumgestaltung..... z. B.
- ☐ Gesundheit..... z. B.
- ☐ Holztechnik..... z. B.
- ☐ Kinder- und Sozialpflege..... z. B.
- ☐ Körperpflege..... z. B.
- ☐ Metalltechnik..... z. B.
- ☐ Textiltechnik/Bekleidung..... z. B.
- ☐ Verpackungsarbeiten..... z. B.
- ☐ Wirtschaft und Verwaltung..... z. B.
- ☐ Sonstige, welche z. B.
- z. B.
- z. B.
- z. B.
- z. B.
- z. B.
- z. B.

4. Beschäftigte Personen

Stichtag: **01. Juli 2018**

4.1 Gesamtzahl beschäftigter Personen in der Gesamtorganisation

4.1.1 davon im Arbeitsbereich

4.1.2 davon in Betriebsstätten Dritter

4.1.3 davon im Berufsbildungsbereich

5. Weitere Anmerkungen zu den Themenfeldern

Gesamtorganisation | BBB - Standort 1 | BBB - Standort 2 | BBB - Standort 3 | BBB - Standort 4 | BBB - Standort 5 | BBB - Standort 6 | BBB - Standort 7 | BBB - Standor

Bereit

Julius-Maximilians-
UNIVERSITÄT
WÜRZBURG

EvaBi
Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne in der Beruflichen Bildung von Werkstätten

Institut für Sonderpädagogik
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V
evabi@uni-wuerzburg.de

Struktur- und Organisationsdaten

Angaben zum Berufsbildungsbereich - Standort 1

1. Allgemeine Daten

1.1 Bezeichnung

1.2 Standort

2. Teilnehmende im Berufsbildungsbereich

2.1 Gesamtzahl der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich

2.1.1 davon Frauen

2.1.2 davon im betrieblichen Berufsbildungsbereich

2.2 Vorrangige Behinderung der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich

2.2.1 vorrangig geistige Behinderung %

2.2.2 vorrangig körperliche Behinderung %

2.2.3 vorrangig seelische Behinderung %

2.2.4 vorrangig Sinnesbeeinträchtigung %

2.2.5 vorrangig Schwerst-Mehrfachbehinderung %

3. Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung im Berufsbildungsb Stichtag: **01. Juli 2018**

3.1 Gesamtzahl der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung

3.2 (Grund-)qualifikation

3.2.1 Facharbeiter, Geselle, Meister (Industrie/Handwerk)

3.2.2 Fachkräfte mit Berufsqualifikationen aus dem pädagogischen/therapeutischen oder sozialen Bereich

3.2.3 Mehrfachqualifikationen

3.3 Ausbildereignung nach AEVO

3.4 Sonderpädagogische Zusatzqualifikation

3.4.1 Sonderpädagogische Zusatzqualifikation (SpZ)

3.4.2 Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (gFAB)

3.4.3 Beide Zusatzqualifikationen (SPZ und gFAB)

3.4.3 (noch) keine Zusatzqualifikation

4. Weiteres Personal im Berufsbildungsbereich

4.1 Bildungsverantwortliche Person

4.1.1 Qualifikation

4.1.2 Funktion

4.2 Weitere Beteiligte an der Beruflichen Bildung

4.2.1 Intern beteiligtes Fachpersonal

4.2.2 Extern beteiligtes Fachpersonal

5. Bildungsrahmenpläne seit mindestens **01. Juli 2017** (Stichtag) im Einsatz

5.1 Gestaltung auf Basis **harmonisierter** Bildungsrahmenpläne
Mehrfachnennungen möglich

- ☐ Nein
- ☐ Ja und zwar folgende...
- ☐ Bäcker- und Objektbeschichterin
- ☐ Fachkraft Lagerlogistik
- ☐ Fachmann, Fachfrau für Systemgastronomie
- ☐ Gärtnerin
- ☐ Gebäudereinigerin
- ☐ Hauswirtschafterin
- ☐ Kaufmann, Kauffrau Einzelhandel
- ☐ Kaufmann, Kauffrau für Büromanagement
- ☐ Koch, Köchin
- ☐ Medientechnologe -, Medientechnologin - Druck
- ☐ Metallbauerin
- ☐ Textilreinigerin
- ☐ Tischlerin
- ☐ Zerspanungsmechanikerin

5.2 Gestaltung auf Basis **alternativer** Bildungsrahmenpläne

- ☐ Nein
- ☐ Ja und zwar folgende...

6. Struktur des Berufsbildungsbereichs

Gesamtorganisation | **BBB - Standort 1** | BBB - Standort 2 | BBB - Standort 3 | BBB - Standort 4 | BBB - Standort 5 | BBB - Standort 6 | BBB - Standort 7

Bereit

Heterogenitätsdimension

Heterogenitätsdimension

Name der Werkstatt:

1. Allgemeine Angaben zur Person

Code	1.1 Alter Angabe in Jahren	1.2 Geschlecht Wählen Sie bitte aus.	1.3 Staatsangehörigkeit (Mehrfachnennungen sind möglich. Falls keine andere Staatsangehörigkeit vorliegt, bitte „Deutsch" angeben.)	1.4 Migrationshintergrund (Personen ohne eigene Migrationserfahrung sind Personen, die in Deutschland geboren wurden und mindestens einen Elternteil haben, der seinen Lebensmittelpunkt seit der Geburt ununterbrochen in Deutschland hat und ausschließlich deutsch spricht.) Wählen Sie bitte aus.	1.5 Behinderungen oder Beeinträchtigungen (Gemeint sind Einschränkungen oder Beeinträchtigungen, die mindestens 6 Monate bestehen und die Teilhabe am Arbeitsleben erschweren. Bitte wählen Sie aus.)	... weitere Behinderungen oder Beeinträchtigungen (Gibt es ggf. eine weitere Behinderung oder Beeinträchtigung? Bitte wählen Sie aus.)	... weitere Behinderungen oder Beeinträchtigungen (Gibt es ggf. eine weitere Einschränkung oder Beeinträchtigung? Bitte wählen Sie aus.)	1.6 Grad der Behinderung oder Beeinträchtigung (Ist vorhanden? Bitte Prüfungsnachweis vorlegen. Bitte wählen Sie aus.)	1.7 ICD-10-Diagnose(n) (Bezeichnungen der Behinderungen) (Bitte nennen Sie die Diagnose(n) nach ICD-10 bzw. die Bezeichnung(en) der Behinderung(en).)
Muster	5	weiblich	deutsch			einwandfreie Sprachverständigung	Mäßig große Heilgymnastik (U.-S.-G.)			L.W. - Lues - Jüngerer Lazarosen
M 1										
M 2										
M 3										
M 4										
M 5										
M 6										
M 7										
M 8										
M 9										
M 10										
M 11										
M 12										
M 13										
M 14										
M 15										
M 16										
M 17										
M 18										
M 19										
M 20										

2. Schullaufbahn					3. Berufsausbildung
1.8 Grad der Behinderung Bitte wählen Sie den Grad aus.	1.9 Merkzeichen Bitte wählen Sie ggf. ein oder mehrere Merkzeichen aus.	1.10 Pflegegrad Wählen Sie bitte den Pflegegrad nach SGB XI aus.	2.1 Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule Bitte wählen Sie aus.	2.2 Höchster erreichter Schulabschluss Bitte wählen Sie aus.	3. Höchste berufliche Qualifikation vor der Maßnahme Die Qualifikationen orientieren sich am DQR (Deutschen Qualifikationsrahmen). Dieser ordnet Qualifikationen der verschiedenen Bildungsbereiche sich Niveaustufen zu. Bitte wählen Sie aus.
Grad zwischen 50 und 80	H	B	Pflegegrad 1	Förderschule, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	Förderschulabschluss	ohne beruflichen Abschluss

4. Erwerbsbiographie		5. Berufliche Bildung in der WfbM			6. Anmerkungen oder Notizen
4. Status unmittelbar vor der Maßnahme Bitte wählen Sie aus welchen Status die Person unmittelbar vor Antritt der Maßnahme hatte. Falls "etwas anderes" zutrifft, bitte darüber angeben.	Bitte geben Sie ggf. an welchen "anderen" Status die Person vor Antritt der Maßnahme hatte.	5.1 Eintritt in die WfbM Gemeint ist das Datum (TT.MM.JJJJ) der Aufnahme der Person in das Eingangsverfahren.	5.2 Unterbrechung Kam es zum Eintritt in die WfbM zu einer behinderungsbedingten Unterbrechung der BBB, z. B. durch eine medizinische Rehabilitation oder aufgrund fehlender Mitwirkung? Bitte wählen Sie aus.	5.3 Gründe für die Unterbrechung Warum kam es zu dieser Unterbrechung? Bitte ankreuzen Sie in Stichworten.	
Schüler/in der allgemeinbildenden Schule (Regelschule, Förderschule)		01.09.2017	Nein		

Lern- und Arbeitsverhalten

Julius-Maximilians-
UNIVERSITÄT
WÜRZBURG

EvaBi
Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne
in der Beruflichen Bildung von Werkstätten

Institut für Sonderpädagogik
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V
evabi@uni-wuerzburg.de

Lern- und Arbeitsverhalten

Code (z. B. M 4): _____

Name der Einrichtung: _____

Datum: _____

Beurteiler: _____

Sehr geehrte Fachkraft,

dieser Fragebogen erfasst das Lern- und Arbeitsverhalten Ihrer Mitarbeitenden. Er enthält Einschätzungen zu den Aspekten:

- Kognitive und soziale Fähigkeiten
- Arbeitsausführung
- Psychomotorische Merkmale
- Kulturtechniken/Kommunikation
- Fachkompetenz und Arbeitsergebnis

Für die Studie ist Ihre persönliche Sichtweise wichtig. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es sind **30 Einschätzungen** vorzunehmen. Bitte lesen Sie die jeweiligen Merkmale aufmerksam durch und **beurteilen Sie die Person in Bezug auf Ihre bisherige Zeit im Berufsbildungsbereich**.

Entscheiden Sie sich bitte für **eine Antwortmöglichkeit**, die am ehesten zutrifft.
Trifft keine Aussage zu, kreuzen Sie „nicht beobachtbar" an.

Julius-Maximilians-
UNIVERSITÄT
WÜRZBURG

EvaBi
Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne
in der Beruflichen Bildung von Werkstätten

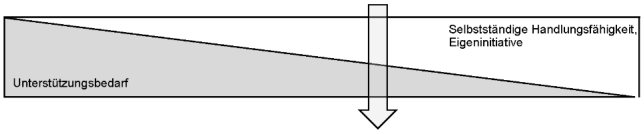
Institut für Sonderpädagogik
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V
evabi@uni-wuerzburg.de

Ein Beispiel….

Die Einschätzung erfolgt **im Vergleich zum allgemeinen Arbeitsmarkt**.

1.1	Arbeitsplanung						
	Nicht beobachtbar	Plant mit Unterstützung einfache, vorstrukturierte Arbeitsschritte und führt diese aus.	Führt vorstrukturierte Arbeitsschritte aus und hält sich an eine festgelegte Reihenfolge.	Führt vorstrukturierte Arbeitsschritte aus und wendet bei Abweichungen eine vorher festgelegte Handlungsalternative an.	Wählt bei Abweichungen von Arbeitsschritten zwischen mehreren vorgegebenen Handlungsalternativen die sinnvollere aus und wendet diese an.	Koordiniert einzelne Arbeitsschritte so, dass sie zu einem effektiven Arbeitsergebnis führen.	Differenziert einzelne Arbeitsschritte; versteht komplexe Handlungen und variiert die Reihenfolge der Umsetzung.
	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐

Was bedeutet das?



Verglichen mit Personen, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind, schätzen Sie Ihre Mitarbeiterin oder Ihren Mitarbeiter im Bereich „Arbeitsplanung" so ein:

- Sie oder er weist einen eher geringen Unterstützungsbedarf auf.
- Ihre oder seine Handlungsfähigkeit bzw. Eigeninitiative ist im oberen Durchschnittsbereich.

Bildungsdokumentation

Bildungsverlauf und Bildungsergebnisse

Name der Werkstatt

1 Berufsfeld und Binnendifferenzierung				2 Bildungsbeteiligung		3 Berufsfachliche Bildung	
1.1 Anzahl der Berufsfelder	1.2 Binnendifferenzierung					3.1 Praktische Qualifizierung	
1.1.1 Die Person lernte im Rahmen ihrer **beruflichen Orientierung** (z.B. Praktika, Berufsfelder kennen, Bitte wählen Sie die Anzahl aus)	1.1.2 Die Person durchlief im Rahmen ihrer **verbleibenden beruflichen Bildung** (z.B. ab 4 Wochen) Berufsfelder. Bitte wählen Sie die Anzahl aus)	1.2.1 Nach dem Fachkonzept soll die berufliche Qualifizierung binnendifferenziert erfolgen. Bitte wählen Sie für die Person die zutreffende(n) Zutreffende(n) **Binnendifferenzierungsstufe(n)** aus)	1.2.2 Die Stufe der Binnendifferenzierung kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten festgelegt werden. Bitte wählen Sie den für die Person zutreffenden **Zeitpunkt** aus)	Wenn unter 1.2.2 **"zu einem anderen Zeitpunkt"** ausgewählt wurde, dann geben Sie diesen bitte in Stichworten an)	2.1 Der Person wurde die Bildungsmaßnahme **eingehändigt** bzw. er wurde mit ihr besprochen. Bitte wählen Sie aus)	2.2 Mit der Person wurden **gemeinsam** ihre Ziele überlegt und formuliert. Bitte wählen Sie aus)	3.1.1 Die praktische Qualifizierung kann an unterschiedlichen Orten erfolgen (ausgenommen Praktika). Bitte wählen Sie für die Person den zutreffenden Ort aus, wo diese stattfand (Mehrfachantworten möglich)	Wenn unter 3.1.1 **"zusätzlich) an einem anderen Ort"** ausgewählt wurde, dann geben Sie diesen bitte in Stichworten an)
Code ↓ Muster							
2	1	Arbeitspraktikerbeft	Im Verlauf (beruflichen) nach dem Bildungsmaßnahmen		Nein	Ja	1. Intern im Arbeitsbereich der WfbM 2. Intern auf einem Außenarbeitsplatz der WfbM 3.
M 1							1. 2. 3.

4 Allgemeine Bildung											
3.2 Theoretische Qualifizierung											
3.2.1 Die theoretische Qualifizierung kann an mehreren Orten stattfinden. Bitte wählen Sie für die Person den zutreffenden Ort aus) (Mehrfachantworten möglich)	Wenn unter 3.2.1 **"(zusätzlich) an einem anderen Ort"** ausgewählt wurde, dann geben Sie diesen bitte in Stichworten an)	3.2.2 Die Person nahm **regelmäßig** an begleitendem fachtheoretischen Unterricht teil. Bitte wählen Sie für die Person aus)	3.2.3 Im begleitenden Unterricht wurden der Person Elemente **beruflicher Grundbildung** (z.B. Sicherheits- und Gesundheitsschutz, Umweltschutz, Hygiene, usw.) vermittelt. Bitte wählen Sie aus)	3.2.4 Im begleitenden Unterricht wurden der Person **berufsbezogene/fachliche Inhalte** vermittelt. Bitte wählen Sie aus)	4.1 Die Person nahm begleitend am **allgemeinbildenden Unterricht teil** (im Bereich „Sprache und Kommunikation", z. B. Deutsch oder im Bereich „Gesellschaft", z. B. Politik). Bitte wählen Sie aus)	4.2 Die Person nahm begleitend am Unterricht teil, in welchem **andere Inhalte** (im Bereich "Persönlichkeitsentwicklung", z. B. Gesundheitskompetenz/ sozialen/psychischen Fähigkeiten) vermittelt wurden. Bitte nennen Sie maximal 3 Inhalte! Falls kein begleitender Unterricht stattfand bzw. dies nicht bekannt ist, nichts Sie dies bitte	4.3 Die Person nahm **regelmäßig** an den genannten Bildungsangeboten teil. Bitte wählen Sie aus)
1. Intern in Räumlichkeiten des BBB 2. 3.		Selten (0-1 Tag pro Woche)	Ja	Ja	Nein	1. Stressbewältigungstraining 2. Mobilitätstraining 3. Umgang mit sozialen Medien	Selten (0-1 Tag pro Woche)
1. 2. 3.						1. 2. 3.	

5 Praktika				6 Zertifikate						
5.1 Die Person absolvierte Praktika. Bitte wählen Sie die **Anzahl** aus)	5.2 Die Person absolvierte Praktika in verschiedenen Bereichen. Bitte wählen Sie den **Ort** aus) (Mehrfachantworten möglich)	Wenn unter 5.2 **"(zusätzlich) an einem anderen Ort"** ausgewählt wurde, dann geben Sie diesen bitte in Stichworten an)	5.3 Bitte wählen Sie aus, wie lange die **längste Praktikum** dauerte! (Angabe in Wochen) Bitte wählen Sie aus)	6.1 Am Ende des Berufsbildungsbereiches erhielt die Person ein **Zertifikat**. Bitte wählen Sie aus! (Mehrfachantworten möglich) Falls **„noch kein Zertifikat"** zutrifft, geben Sie bitte an und gehen weiter zu 6.2.	Wenn unter 6.1 **"(zusätzlich) ein anderes Zertifikat"** ausgewählt wurde, dann geben Sie diesen bitte in Stichworten an)	6.2 Am Ende des Berufsbildungsbereiches wird die Person **voraussichtlich** ein Zertifikat erhalten. Bitte wählen Sie aus! (Mehrfachantworten möglich)	Wenn unter 6.2 **"(zusätzlich) ein anderes Zertifikat"** ausgewählt wurde, dann geben Sie diesen bitte in Stichworten an)	6.3 Im ausgehändigten Zertifikat wird die **Binnendifferenzierungsstufe** angegeben. Bitte wählen Sie aus)
2	1. Intern im Arbeitsbereich der WfbM 2. Intern im anderen Bereich des allgemeinen Arbeitsmarktes 3.		6	1. Nach kein Zertifikat 2. 3.		1. Werkstattinternes Zertifikat (ohne oder abweichende Qualifizierungsbausteine nach § 50 BBiG) 2. 3.		Nein
	1. 2. 3.			1. 2. 3.		1. 2. 3.		

7 Fehlzeiten / Abschluss des Berufsbildungsbereiches		8 Weitere Anmerkungen
7.1 Bitte geben Sie die Anzahl der vermerkten **Fehltage** an!	7.2 Der Berufsbildungsbereich wurde bereits abgeschlossen oder wird zeitnah abgeschlossen werden. Bitte geben Sie das Datum (TT.MM.JJJJ) des (voraussichtlichen) **Austritts** an!	
5	31.12.2019	

Empfehlung für einen Arbeitsplatz

Julius-Maximilians-
UNIVERSITÄT
WÜRZBURG

EvaBi
Evaluation harmonisierter
Bildungsrahmenpläne in der Beruflichen
Bildung von Werkstätten

Institut für Sonderpädagogik
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V
evabi@uni-wuerzburg.de

„Meine Empfehlung“
im Hinblick auf einen Arbeitsplatz

Code (z. B. M 4): _____

Name der Einrichtung: _____

Datum: _____

Beurteiler: _____

Sehr geehrte Fachkraft,

die Person, welche Sie im Folgenden beurteilen, wird den Berufsbildungsbereich bald abschließen bzw. hat diesen bereits abgeschlossen. Uns interessiert, wie Sie deren Stärken und Schwächen im Hinblick auf das Arbeitsleben einschätzen und welchen Arbeitsplatz Sie für diese empfehlen.

1 Stärken und Schwächen

Bitte nennen Sie 3 Stärken der Person im Hinblick auf das Arbeitsleben.

1. _____
2. _____
3. _____

Bitte nennen Sie 3 Schwächen der Person im Hinblick auf das Arbeitsleben.

1. _____
2. _____
3. _____

Seite 1 von 2

Julius-Maximilians-
UNIVERSITÄT
WÜRZBURG

EvaBi
Evaluation harmonisierter
Bildungsrahmenpläne in der Beruflichen
Bildung von Werkstätten

Institut für Sonderpädagogik
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V
evabi@uni-wuerzburg.de

2 Empfehlung: Arbeitsplatz

Die Teilnehmenden haben nach dem Berufsbildungsbereich verschiedene Möglichkeiten, wo sie arbeiten können. Bitte kreuzen Sie an, welchen **Arbeitsort** Sie für diese Person am ehesten empfehlen:

- ☐ Intern im Arbeitsbereich der WfbM
- ☐ Intern auf einem Außenarbeitsplatz der WfbM
- ☐ Extern in einem Integrations-/Inklusionsbetrieb
- ☐ Extern in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes
- ☐ Ein anderer Ort, nämlich…

_____

Während des Berufsbildungsbereichs haben die Teilnehmenden verschiedene Berufsfelder kennengelernt. Bitte nennen Sie das **Berufsfeld**, welches Sie für diese Person als künftiges Tätigkeitsfeld empfehlen.

_____

Einige Teilnehmende des Berufsbildungsbereichs benötigen aufgrund ihrer Behinderung einen speziell **angepassten Arbeitsplatz**. Bitte kreuzen Sie an, ob besondere Anpassungen für diese Person notwendig sind und falls ja, benennen Sie diese in Stichpunkten.

- ☐ Nein
- ☐ Ja, nämlich…

_____
_____
_____

Seite 2 von 2

8.2.2 Fragenkatalog der Interviews

Zugunsten der Übersichtlichkeit wird auf die Darstellung der Interviewleitfäden in ihrer ursprünglichen Form verzichtet. Stattdessen werden die Fragen nach Kapiteln systematisiert, entsprechend der Ergebnisdarstellung. Aufgrund der zeitlich beschränkten Projektlaufzeit wurden diejenigen Fragen in der Auswertung fokussiert, die im Rahmen des Forschungsprojektes besondere Relevanz besitzen. Eine weiterführende Auswertung von Fragen wird im Rahmen von Nachanalysen vorgenommen.

Der angeführte Code gibt zum einen an, ob sich die Fragen an die Untersuchungs- und/oder Vergleichsgruppe (UG/VG) richteten, und zum anderen, welche Personengruppe jeweils befragt wurde. „L“ steht dabei für die Leitungsebene, „W“ für den Werkstattrat, „F“ für die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung und „M“ für die teilnehmenden Menschen mit Behinderung. Zudem erhält jeder Fragenkomplex zu einem bestimmten Thema eine eigene Codierung. Demnach steht beispielsweise „VBB“ für das „Verständnis Beruflicher Bildung“. Die Fragenkomplexe werden im Kategoriensystem (Kap. 8.2.4) aufgegriffen, in sogenannte „Kategorienfelder“ übersetzt und entsprechend den Unterfragen ausdifferenziert.

Tabelle 121: Fragen zur Beruflichen Bildung

Zu 5.1 Berufliche Bildung	
Code	**Fragen zum „Verständnis von Beruflicher Bildung“ (VBB)**
UG/VG_L_VBB	Was ist aus Ihrer Sicht Berufliche Bildung?
UG/VG_W_VBB	Was bedeutet für Sie persönlich Berufliche Bildung?
UG/VG_F_VBB	Was ist aus Ihrer Sicht Berufliche Bildung?

Tabelle 122: Fragen zur Zielgruppe – Binnendifferenzierung und Individualisierung

Zu 5.2 Zielgruppe – Binnendifferenzierung und Individualisierung	
Code	**Fragen zum „Erleben Beruflicher Bildung“ (EBB)**
UG/VG_M_EBB	Bei welchen Angeboten können Sie etwas lernen?
	Worüber möchten Sie gerne mehr lernen?
	Wie ist es für Sie, etwas Neues zu lernen? Können Sie sagen warum?

Tabelle 123: Fragen zu Bildungsrahmenplänen und Beruflicher Bildung

Zu 5.3 Bildungsrahmenpläne und Berufliche Bildung	
Code	**Fragen zur „Bedeutung der Bildungsrahmenpläne für die Berufliche Bildung“ (BRP)**
UG/VG_L_BRP	Welche Entwicklungsziele für Ihre Organisation haben Sie sich im Hinblick auf Berufliche Bildung gesetzt?
	Welche Rolle spielen dabei die Bildungsrahmenpläne?
	Welche Chancen ergeben sich durch die Bildungsrahmenpläne für die Organisation?
	Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten entstehen mit den Bildungsrahmenplänen für die Organisation?
	Welche Chancen ergeben sich durch die Bildungsrahmenpläne für die Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich?
	Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten entstehen mit den Bildungsrahmenplänen für die Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich?
UG/VG_W_BRP	Im Berufsbildungsbereich werden Bildungsrahmenpläne eingesetzt. Haben Sie davon gehört?
	Ich erkläre kurz, was ein Bildungsrahmenplan ist: *Für jede Berufsausbildung gibt es einen Rahmenplan. Im Rahmenplan steht, was die Person lernen soll. Auch im Berufsbildungsbereich gibt es Rahmenpläne.* Haben Sie eine Idee, was das für die Berufliche Bildung bedeuten könnte?

(Fortsetzung Tabelle 123)

Code	Fragen zur „Harmonisierung der Bildungsrahmenpläne“ (HBRP)
UG_L_HBRP	Welche Bedeutung hat die „Harmonisierung“, im Sinne von Standards und Vergleichbarkeit, für Sie?
	Würden Sie sich Veränderungen wünschen?
VG_L_HBRP	Warum setzen Sie keine „harmonisierten“ Bildungsrahmenpläne ein?
	Würden Sie sich Veränderungen wünschen?
UG_F_HBRP	Welche Bedeutung haben für Sie die harmonisierten Bildungsrahmenpläne?
	Welche Chancen sehen Sie in den harmonisierten Bildungsrahmenplänen?
	Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten sehen Sie in den harmonisierten Bildungsrahmenplänen?
	Würden Sie sich bei den harmonisierten Bildungsrahmenplänen Veränderungen wünschen? Wenn ja, welche?
VG_F_HBRP	Kennen Sie die „harmonisierten“ Bildungsrahmenpläne?
	Wenn ja, welche Chancen sehen Sie in den harmonisierten Bildungsrahmenplänen?
	Wenn ja, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten sehen Sie in den Harmonisierten Bildungsrahmenplänen?
Code	**Fragen zur „Gestaltung des Berufsbildungsbereiches“ (GBBB)**
UG/VG_W_GBBB	*...wenn Sie an den Berufsbildungsbereich denken.* Was sollen die Teilnehmenden dort lernen?

Tabelle 124: Fragen zu Rahmenbedingungen

Zu 5.4.1 Rahmenbedingungen	
Code	**Fragen zu „finanziellen Aspekten“ (FA)**
UG/VG_L_FA	In welchen Bereichen (Schwerpunkten) investieren Sie im Berufsbildungsbereich in die Berufliche Bildung?
Code	**Fragen zu „Personal und Personalentwicklung“ (PPE)**
UG/VG_L_PPE	Was bedeutet der Einsatz der Bildungsrahmenpläne für die Personalentwicklung? (Fachpersonal)
UG/VG_F_PPE	Erhalten Sie Schulungen zu den Bildungsrahmenplänen?

Tabelle 125: Fragen zu Bildungsgangmodellen

Zu 5.4.2 Bildungsgangmodelle	
Code	**Fragen zu „Bildungsgangmodellen“ (PSM)**
UG/VG_F_PSM	Wie gestalten Sie Lern- und Arbeitssituationen – situativ oder systematisch? Können Sie Beispiele nennen?
	Gestalten Sie Lern- und Arbeitssituationen in Einzel- oder Gruppensituationen? Können Sie Beispiele nennen?
	Wie häufig findet Fachunterricht statt?

Tabelle 126: Fragen zum Lehren und Lernen

Zu 5.4.3 Lehren und Lernen	
Code	**Fragen zu „Individuellen Zielen“ (IZ)**
UG/VG_F_IZ	Wie werden die Stufen der Binnendifferenzierung für die jeweilige Person ausgewählt? (tätigkeits-, arbeitsplatz-, berufsfeld-, berufsbildorientiert)
	Sind die Stufen fest oder flexibel?
Code	**Fragen zu „Vermittlungsmethoden“ (VM)**
UG/VG_F_VM	Inwiefern vermitteln Sie Inhalte binnendifferenziert und individualisiert?
	Welche Methoden verwenden Sie?
	Welche Lernmedien und Lernmaterialien verwenden Sie?

Tabelle 127: Fragen zum Bildungserfolg aus Sicht der Teilnehmenden

Zu 5.5.2.2 Bildungserfolg aus Sicht der Teilnehmenden	
Code	**Fragen zum „Bildungserfolg“ (BE)**
UG/VG_M_BE	Was war Ihr größter Erfolg? Worauf sind Sie besonders stolz?
Code	**Fragen zum „Teilhabe- und Integrationserleben“ (TIE)**
UG/VG_M_TIE	Haben Sie sich Ihre Ziele selbst ausgesucht?
	Haben Sie Anerkennung für Ihre Leistung bekommen (z. B. Lob, besondere Aufgaben,...)?
	Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne machen möchten?

Tabelle 128: Fragen im Rahmen der Falldarstellungen aus den Phasen 2 (T1) und 4 (T2)

Zu 5.5.2.4 Falldarstellungen	
Perspektive der teilnehmenden Menschen mit Behinderung (T1)	
Fragen zum „Arbeitsplatz“	
Erzählen Sie mir von Ihrer Arbeit. *(Einstieg)*	• Was arbeiten Sie im Moment? • Was ist Ihre Aufgabe? • Wie gefällt Ihnen Ihre Aufgabe?
Was machen Sie gerne auf der Arbeit?	• Was macht Ihnen Spaß? • Was finden Sie interessant?
Was machen Sie nicht gerne auf der Arbeit?	• Was macht Ihnen keinen Spaß? • Was finden Sie langweilig? • Was finden Sie anstrengend?
Wie sind Sie zu dieser Arbeit gekommen?	• Warum arbeiten Sie als _____? • Haben Sie sich selbst dafür entschieden? • Warum haben Sie sich dafür entschieden?
Fragen zur „Beruflichen Bildung“	
Sie sind im Berufsbildungsbereich der Werkstatt. Hier ist das Lernen besonders wichtig. Lernen Sie oft etwas Neues?	• Bei welchen Angeboten können Sie etwas lernen? • Was haben Sie Neues gelernt? Können Sie ein Beispiel sagen? • Worüber möchten Sie gerne mehr lernen? • Wie ist es für Sie, etwas Neues zu lernen? Können Sie sagen warum?
Wie wird Ihnen etwas Neues beigebracht?	• Können Sie ein Beispiel beschreiben, wie Ihnen jemand etwas beigebracht hat? • Fällt Ihnen ein weiteres Beispiel ein?
Fragen zum „Eigenen Erleben“	
Menschen haben manchmal Gedanken, die sie traurig oder ängstlich machen. Denken Sie an Ihre Zeit im Berufsbildungsbereich: Machen Sie sich Sorgen um etwas?	• [Falls ja] Worüber machen Sie sich Sorgen?
Fragen zum „Lern- und Arbeitsverhalten“	
Wie gefällt es Ihnen, mit anderen zusammenzuarbeiten?	• Warum arbeiten Sie (nicht) gerne mit anderen zusammen? Können Sie ein Beispiel sagen?
Fühlen Sie sich in Ihrer Arbeitsgruppe wohl?	• Wie verstehen Sie sich mit Ihren Arbeitskollegen? • Haben Sie in Ihrer Arbeitsgruppe Freunde? • Streiten Sie manchmal mit Arbeitskollegen? Können Sie ein Beispiel sagen? • Was ist Ihnen wichtig, damit Sie sich in Ihrer Arbeitsgruppe wohlfühlen?

(Fortsetzung Tabelle 128)

Helfen Sie Ihren Arbeitskollegen?	• Unterstützen Sie Ihre Arbeitskollegen bei Ihren Aufgaben? Können Sie ein Beispiel sagen? • Erklären Sie Ihren Arbeitskollegen manchmal etwas? Können Sie ein Beispiel sagen?
Arbeiten Sie selbstständig?	• Erledigen Sie Aufgaben selbstständig? Können Sie ein Beispiel sagen? • Bekommen Sie Unterstützung bei Ihren Aufgaben? Können Sie ein Beispiel sagen?
Fragen zu „Stärken und Schwächen“	
Jeder Mensch kann etwas sehr gut: Was können Sie sehr gut?	• Was machen Sie auf der Arbeit besonders gut? • Was mögen Ihre Arbeitskollegen an Ihnen? • Was mag Ihr Gruppenleiter an Ihnen? • [3 Stärken; ggf. weiter nachfragen]
Jeder Mensch kann etwas nicht gut: Was können Sie nicht so gut?	• Womit haben Sie auf der Arbeit (noch) Probleme? • Was stört Ihre Arbeitskollegen an Ihnen? • Was stört Ihren Gruppenleiter an Ihnen? • [3 Schwächen; ggf. weiter nachfragen]
Fragen zum „Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz“	
Stellen Sie sich vor, Sie sind fertig mit dem Berufsbildungsbereich. Was für eine Arbeit möchten Sie danach gerne machen?	• [Falls nicht eindeutig] Wo möchten Sie diese Arbeit machen? • Warum möchten Sie diese Arbeit machen? • Was gefällt Ihnen daran?
Kennen Sie andere Möglichkeiten, wo Sie noch arbeiten könnten?	• [Falls ja] Welche Möglichkeiten kennen Sie?
Wollen Sie noch etwas sagen? Haben Sie noch Fragen? *(Abschluss)*	
Perspektive der Teilnehmenden mit Behinderung (T2)	
Fragen zum „Erleben des bisherigen Angebotes zur Beruflichen Bildung“	
Ich möchte mit Ihnen über Ihre Zeit im Berufsbildungsbereich sprechen.	• Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Zeit im Berufsbildungsbereich insgesamt? • Haben Sie das gelernt, was Sie lernen wollten? • Was hat Ihnen gefehlt? Was hätten Sie sich gewünscht?
Fragen zum „Bildungserfolg“	
Sie sind jetzt (bald) fertig mit dem Berufsbildungsbereich.	• Was war Ihr größter Erfolg? Worauf sind Sie besonders stolz?

(Fortsetzung Tabelle 128)

Fragen zu „Teilhabe und Integrationserleben“	
Denken Sie an Ihre Zeit im Berufsbildungsbereich.	• Haben Sie Unterstützung bekommen? (vom Gruppenleiter, Sozialdienst, ...) • Haben Sie sich in Ihrer Gruppe wohlgefühlt? • Haben Sie gelernt, mit Ihrer Beeinträchtigung umzugehen? • Wenn ja, was hat Ihnen dabei geholfen? • Haben Sie sich Ihre Ziele selbst ausgesucht? • Haben Sie Anerkennung für Ihre Leistung bekommen (z. B. Lob, besondere Aufgaben,...)? • Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne machen möchten?
Fragen zu „Stärken und Schwächen“	
Denken Sie an Ihren Beruf (bzw. Ihre Arbeit).	• Was können Sie jetzt besser als am Anfang des Berufsbildungsbereiches?
	• Womit haben Sie bei der Arbeit _____ (z. B. als Koch/im Montagebereich) noch Probleme?
Fragen zum „Zukunftswunsch im Hinblick auf einen Arbeitsplatz“	
*Sie sind **bald fertig** mit dem Berufsbildungsbereich.*	• Wo möchten Sie gerne arbeiten? • Was möchten Sie gerne arbeiten? • Werden Sie nach dem Berufsbildungsbereich dort arbeiten? • Können Sie das selbst entscheiden?
ODER	
*Sie haben den Berufsbildungsbereich schon **abgeschlossen**.*	• Wo arbeiten Sie jetzt? • Was arbeiten Sie jetzt? • Wollten Sie gerne auf diesem Arbeitsplatz arbeiten? • Konnten Sie das selbst entscheiden? • Was möchten Sie nach dem Berufsbildungsbereich gerne weiter lernen?
Wollen Sie noch etwas sagen? Haben Sie noch Fragen? (Abschluss)	

8.2.3 Transkriptionsleitfaden der Interviews

Tabelle 129: Transkriptionsleitfaden der Interviews

Transkriptionskopf
Informationen zum Interview Projekt, Phase Tag der Aufnahme Dauer der Aufnahme Name der transkribierenden Person

(Fortsetzung Tabelle 129)

Informationen zur Person/zu den Personen *Befragung der teilnehmenden Menschen mit Behinderung:* Code der Werkstatt Code der befragten Person *Vor-Ort-Befragung von Leitungsebene, Werkstattrat und Fachkräften:* Grundlegende Informationen zur Person/zu den Personen (Funktion, Beruf, Sonderpädagogische Zusatzqualifikation, Alter, etc.)	
Charakterisierung des Gesprächsverlaufes z. B. bei Störungen oder vorzeitigem Abbruch des Interviews	
Transkriptionsregeln	
Wörtliches Transkribieren	Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
Wortverschleifungen	Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So'n Buch" wird zu „So ein Buch" und „hamma" wird zu „haben wir". Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen".
Dialekte	Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
Umgangssprache	Umgangssprachliche Partikel wie „gel, gelle, ne" werden transkribiert.
Stottern	Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig."
Satzabbrüche	Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/" gekennzeichnet.
Interpunktion (Punkt, Komma)	Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollen beibehalten werden.
Rezeptionssignale („hm, aha, ja, genau")	Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau", die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden. Dies wird als „hm (bejahend)", oder „hm (verneinend)" erfasst, je nach Interpretation.
Betonung	Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
Absätze	Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
Emotionale nonverbale Äußerungen	Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
Unverständliches	Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Axt?). Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.

(Fortsetzung Tabelle 129)

Pausen	Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.
Personen	Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch einen entsprechenden Buchstaben, ggf. in Kombination mit einer Kennnummer gekennzeichnet, um in Gruppeninterviews die befragten Personen zu unterscheiden. • Werkstattrat: W1, W2, W3, etc. • Sprecher:innen Berufsbildungsbereich: S1, S2, S3, etc. • Vertrauensperson: V • Leitungsebene: L1, L2, L3, usw. • Fachkraft: F1, ggf. F2
Hinweise zu einer einheitlichen Schreibweise	
„hm“	Der Partikel „hm“ wird unabhängig von der Betonung immer „hm“ geschrieben (nicht: „hhhm“, „mhm“, „hmh“)
Wortverkürzungen	Wortverkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ oder „mal“ statt „einmal“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
(Maß-)Einheiten	(Maß-)Einheiten werden ausgeschrieben, z. B. Euro, Prozent, Meter
Zeichen	Gesprochene Zeichen werden ausgeschrieben, z. B. Paragraf
Wörtliche Rede	Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: „Und ich sagte dann ‚Na, dann schauen wir mal.‘“
Englische Begriffe	Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung behandelt.
Anredepronomen	Anredepronomen der zweiten Person (du und ihr) werden kleingeschrieben, die Höflichkeitsanrede-Pronomen (Sie und Ihnen) werden großgeschrieben.
Redewendungen	Auch Redewendungen/Idiome werden wörtlich und in Standarddeutsch wiedergegeben, z. B. „übers Ohr hauen“ (statt: über das Ohr hauen).
Einzelbuchstaben	Einzelbuchstaben werden immer großgeschrieben, zum Beispiel „wie Vogel mit V“.
Aufzählungen	Aufzählungen werden mit Buchstaben gesprochen: ein großer Buchstabe ohne Klammer. z. B. „und wir haben A keine Zeit und B kein Geld.“
Zahlen	Zahlen werden wie folgt dargestellt: a) Zahlen null bis zwölf im Fließtext mit Namen, größere in Ziffern. b) Auch weitere Zahlen mit kurzen Namen schreibt man aus, vor allem runde: zwanzig, hundert, dreitausend. c) Dezimalzahlen und mathematische Gleichungen sind stets in Ziffern zu schreiben. Also: „4 + 5 = 9“ und „3,5“. d) Bei nur ungefähr gemeinten Zahlenangaben schreibe man den Zahlennamen, bei exakt gemeinten die Ziffernform. Also: „Die fünfzig Millionen Euro Staatshilfe“. e) Wo feste Konventionen zugunsten einer Schreibweise herrschen, befolge man diese. Hausnummern, Seitenzahlen, Telefonnummern, Kontonummern, Datum oder Ähnliches werden nie ausgeschrieben. Also: „auf Seite 11“ und „Am Markt 3“.

(Fortsetzung Tabelle 129)

Anonymisierung von Personen-, Projekt-, Einrichtungsnamen, etc.
Im Interview genannte Personennamen werden folgendermaßen anonymisiert: • Nach dem ersten Buchstaben des genannten Personennamens wird ein Punkt gesetzt. Die folgenden Buchstaben des Personennamens fallen weg. • Beispiel: Sabine wird zu S. oder Frau Müller wird zu Frau M. *Im Interview genannte Eigennamen von Werkstätten/Einrichtungen/Projekten werden folgendermaßen anonymisiert:* • Nach dem ersten Buchstaben des genannten Eigennamens wird ein Punkt gesetzt. • Die folgenden Buchstaben des Eigennamens fallen weg. Besteht der Name aus mehreren Wörtern, werden jeweils die ersten Buchstaben der einzelnen Wörter genannt. • Falls für das Verständnis notwendig, erfolgt eine Beschreibung in eckigen Klammern. • Beispiel: W. W. [*Bezeichnung der Werkstatt*]

8.2.4 Kategoriensystem der Interviews

Das folgende Kategoriensystem wurde aus dem Fragenkatalog generiert, dargestellt in Kapitel 8.2.2. Die Grundstruktur der dargestellten Fragenkomplexe wird hier aufgegriffen, in sogenannte „Kategorienfelder“ übersetzt und entsprechend den Unterfragen ausdifferenziert. Diese bilden „Kategorien“, welche eine je unterschiedliche Anzahl an „Subkategorien“ aufweisen. Während die übergeordneten Kategorien deduktiven Charakters sind, wurden die Subkategorien induktiv aus dem Textmaterial generiert. Zugunsten einer übersichtlichen Darstellung erfolgt zunächst eine Auflistung der Subkategorien, gefolgt von einer erneuten Aufführung, in der die Subkategorien mittels Ankerbeispielen, also mithilfe direkter Zitate illustriert werden. Dabei wurde eine bestimmte, inhaltlich repräsentative Auswahl an Ankerbeispielen eingesetzt. Ergänzend wird die Anzahl der codierten (Text-)Segmente angegeben. Zu beachten ist hierbei, dass die Möglichkeit einer Mehrfachcodierung von Textsegmenten bestand. Konkret gestaltet sich das Kategoriensystem folgendermaßen: Betrachtet man beispielsweise das Kategorienfeld „Bedeutung der Bildungsrahmenpläne für die berufliche Bildung“ (BRP), so enthält dieses unter anderem die Kategorie „UG_L_BRP1“. Inhaltlich bzw. thematisch handelt es sich dabei um „Entwicklungsziele im Hinblick auf berufliche Bildung“. Die Kategorie bezieht sich auf die Untersuchungsgruppe (UG), befragt wurde die Leitungsebene (L). Die angeführte Kategorie beinhaltet zehn Subkategorien, bei denen der Code der jeweiligen Kategorie aufgegriffen und durch „S1“, „S2“, „S3“, etc. ergänzt wird.

Berufliche Bildung (Kap. 5.1)

Tabelle 130: Auswertung zur Beruflichen Bildung

Kategorienfeld: „Verständnis Beruflicher Bildung“ (VBB) – Leitungsebene der Untersuchungsgruppe				
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_VBB	Verständnis Beruflicher Bildung (Leitungsebene der UG)	UG_L_VBB_S1	Persönlichkeitsentwicklung	14
		UG_L_VBB_S2	Lebenslanges Lernen	9
		UG_L_VBB_S3	Berufliche Perspektive	7

(Fortsetzung Tabelle 130)

UG_L_VBB	Verständnis Beruflicher Bildung (Leitungsebene der UG)	UG_L_VBB_S4	Niederschwelligkeit/Breite der Beruflichen Bildung	7
		UG_L_VBB_S5	Berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	6
		UG_L_VBB_S6	Beruflichkeit/Fachkompetenzen	6
		UG_L_VBB_S7	Teilhabe am Arbeitsleben	5
		UG_L_VBB_S8	Anschluss bzw. Vermittlung allgemeiner Arbeitsmarkt	3
		UG_L_VBB_S9	„Ausbildung“	3
		UG_L_VBB_S10	Theorie und Praxis	3
		UG_L_VBB_S11	Qualifizieren, dann Platzieren	3
		UG_L_VBB_S12	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	3
		UG_L_VBB_S13	Diagnostik/Förderung	2
		UG_L_VBB_S14	Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit	2
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_L_VBB_S1	Persönlichkeitsentwicklung	L1: „Und entsprechend auch weiter (.) fördern. Und das geht dann in Richtung berufliche Bildung. Also dass ich mich dann auch in meinen Talenten und in meinen Kompetenzen weiterentwickeln kann und immer noch einen Schritt (.), soweit ich das auch möchte, darauf setzten kann“ (Interview: UG4, L1, 222). L3: „Dass er sich entwickelt, in seinem kleinen Umfeld und auch für sein Leben. Und da geht es eben nicht nur um Arbeit, sondern da geht es grundsätzlich darum, Persönlichkeitsbildung zu betreiben, zu entwickeln und vor allem auch ein Selbstbewusstsein zu entwickeln. Und das hat viel mit Bildung zu tun. Daraus haben wir ja oft auch unser Selbstverständnis neben Arbeit. Und deshalb finde ich das auch so wichtig“ (Interview: UG10, L1, 129). L1: „Aus meiner Sicht. (..) Ist das, was ich brauche, um für nicht nur den Arbeitsmarkt, auch für mein persönliches Wohlbefinden an fachlicher Auseinandersetzung und Werkzeug zu erlernen, damit ich in einem Arbeits- oder Beschäftigungsverhältnis, sei es in der Werkstatt oder auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt, tätig werden kann. Das heißt es hat definitiv immer einen fachlichen Bezug, es ist immer mit Fachpraxis verbunden, als auch soziale personale Ziele“ (Interview: UG12, L1, 104).		

(Fortsetzung Tabelle 130)

UG_L_VBB_S2	Lebenslanges Lernen	L2: „Das ist der Berufsbildungsbereich und die berufliche Bildung bedeutet darüber hinaus für uns denke ich auch – oder für mich jetzt – lebenslanges Lernen. Also es hört ja nicht mit der Ausbildungszeit auf, sondern dann – so wie das auch in vielen anderen Betrieben ist – hat man ja auch als Mitarbeiter die Möglichkeit sich weiterzuentwickeln, Fortbildungen zu machen um eben weiterzukommen und das ist auch für uns das lebenslange Lernen im Arbeitsbereich. Also wenn ein Mensch dort erstmal einen Platz gefunden hat, wo er sagt 'Das ist jetzt hier mein Arbeitsplatz' hört das dann da nicht auf, sondern wenn er sich weiterentwickeln möchte oder es gibt noch Potential, hat Talent, dass man dann auch schaut, wie unterstützt man das, dass sich jemand dort im Arbeitsbereich weiterentwickeln kann“ (Interview: UG2, L1, 163). L1: „Das war ein kleiner Auszug aus dem, was eigentlich so Kernelemente angeht, um sich auf den Weg zu machen für berufliche Bildung, die dann aber auch lebenslang ist“ (Interview: UG13, L1, 106).
UG_L_VBB_S3	Berufliche Perspektive	L2: „Es ist die Chance für junge Menschen eine berufliche Perspektive aufzubauen. Und der Berufsbildungsbereich unterstützt das und begleitet das und ist sozusagen auch als Koordinator tätig der jetzt schaut wann ein junger Mensch einen Berufswunsch hat oder sich eine berufliche Perspektive vorstellt, dass wir ihn begleiten diese Perspektive oder diesen Berufswunsch auch zu erreichen“ (Interview: UG2, L1, 163). L1: „Letztlich, am Ende der Beruflichen Bildung einen Prozess realisiert zu haben, in dessen Ergebnis eine klare weitere Orientierung für diese Person steht im Sinne von sinnvolle weitere Bildungsgestaltung mit weiteren Bildungswegen, wie z. B. Werkstatt, Außenarbeit, sozialversicherungspflichtiger Arbeitsplatz, weitere Bildungslinie über Schulbesuch oder Sonstiges. Was auch immer. Also die Vorbereitungen für eine erfolgreichere Vermittlung zu gestalten. Das ist für mich berufliche Bildung“ (Interview: UG15, L1, 187).
UG_L_VBB_S4	Niederschwelligkeit/Breite der Beruflichen Bildung	L1: „Und das kann ganz, ganz bunte Formen annehmen, finde ich. Also das kann natürlich ganz klassisch, ich (.) qualifiziere jemanden an (.) unterweise jemanden an der Kreissäge oder ich (..) bringe jemandem bei den Hubwagen zu bedienen, qualifiziere jemanden im Bereich (.) Führerschein Klasse L und Gabelstapler. (.) Aber es kann auch noch viel bunter im Grunde sein, also gar nicht direkt die berufliche Qualifizierung. Wenn ich daran denke, was die Y. H. hier macht (.) wir haben zum Beispiel (..) ‚Betongießen‘, ‚Schmuckteile aus Beton gießen und (.) diese mit Farbe, beziehungsweise Blattmetall verzieren‘. Auch das ist berufliche Qualifizierung, weil ich mit demjenigen mit der Waage arbeite, mit verschiedenen Materialien arbeite, Feinmotorik schule, (.) wenn die ihr Brötchenangebot macht (.) am Freitag (.) die Zubereitung der unterschiedlichen Aufstriche, das Aufschneiden der Brötchen, der Brötchenverkauf, auch das alles ist berufliche Qualifizierung“ (Interview: UG 8, L1, 157). L2: „Ja, das wäre so die Kurzversion und vor allen Dingen sobald ich einen minimalsten Entwicklungsschritt feststelle, das ist berufliche Bildung (.) im Rahmen von Teilhabe am Arbeitsleben“ (Interview: UG8, L1, 156).

(Fortsetzung Tabelle 130)

UG_L_VBB_S5	Berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	L2: „Und in der Beruflichen Bildung beginnt es, natürlich ist die Orientierung und die Findungsphase für unseren jungen Menschen oder jeden einzelnen, der hier in die Werkstatt kommt“ (Interview: UG7, L1, 177). L3: „Und das Ganze immer so auf den Hintergrund dieser/der beruflichen Wirklichkeit (.) der Klienten oder der Teilnehmer jetzt. (..) Es nützt ja nichts, wenn jemand (..) der Metallwerker werden möchte, aber (..) an der Maschine noch nicht einmal den Ein- und Ausknopf (.) findet. Also da auch wirklich zu gucken, wie weit kann man gehen und wo muss man vielleicht auch die Teilnehmer wieder in ihre realistische Wirklichkeit zurückholen. (.) Ne, also das ist schon so. Wünsche sind das Eine und die Wirklichkeit ist so das Andere und das gehört für mich auch ganz stark zur Beruflichen Bildung einfach dazu, dass die Teilnehmer auch lernen, wo stehen sie selber und was sind so ihre Möglichkeiten“ (Interview: UG6, L1, 214).
UG_L_VBB_S6	Beruflichkeit/ Fachkompetenzen	L2: „Und dann geht es natürlich darum auch gewisse Fähigkeiten, Fachlichkeit und Fertigkeiten zu lernen, ja. Und auch natürlich in welchem Kontext diese einzelnen Fertigkeiten stehen. Richtung Arbeitssicherheit und und, und, und alle Rahmenbedingungen, die im Grunde letztendlich dazugehören, um einen Beruf zu erlernen. Auch wenn es hier letztendlich nicht zu einem qualifizierten Abschluss kommt“ (Interview: UG6, L1, 212). L3: „Eigentlich die permanente Weiterentwicklung und Aneignung von Fachkompetenzen auf verschiedensten Ebenen. Also Bildung allgemein. Gut, wenn wir von Beruflicher Bildung sprechen zielt das schon sehr ab auf eine Fachrichtung“ (Interview: UG15, L1, 182).
UG_L_VBB_S7	Teilhabe am Arbeitsleben	L1: „Ja, der Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, um in Prozessen von Produktion und Dienstleistungen als vollwertiges Mitglied an einer Arbeitskollegenschaft mitwirken zu können und dabei auch Anerkennung zu erfahren. Nach den eignen Fähigkeiten“ (Interview: UG9, L1, 98). L2: „Berufliche Bildung ist die Grundlage letztlich für eine qualitativ gestaltete (.) Tätigkeit im beruflichen Alltag auch völlig unabhängig davon, ob ich das in einer Werkstatt oder auf dem ersten Arbeitsmarkt oder wo auch immer mache“ (Interview: UG12, L1, 106).
UG_L_VBB_S8	Anschluss bzw. Vermittlung allgemeiner Arbeitsmarkt	L2: „Ja, als Aufgabe Werkstatt beinhaltet für mich berufliche Bildung unsere Mitarbeiter und Teilnehmer so zu qualifizieren, ich habe es ja eben schon mal gesagt, damit wir das Ziel des SGB IX auch erreichen. Möglichst viele Menschen, die wir betreuen auf dem ersten Arbeitsmarkt zu vermitteln. Das ist uns hier und da schon einmal gelungen, ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis“ (Interview: UG5, L1, 117).
UG_L_VBB_S9	„Ausbildung“	L1: „Für mich ist das ein individueller Ausbildung für Menschen mit Behinderung“ (Interview: UG1, L1, 111).
UG_L_VBB_S10	Theorie und Praxis	L2: „Und dazu gehören Praxis, gehört Lernen in der Praxis, dazu gehört Lernen in der Theorie“ (Interview: UG2, L1, 163).

(Fortsetzung Tabelle 130)

UG_L_VBB_S11	Qualifizieren, dann Platzieren	L2: „Will ich nur etwas erreichen, dass ich die Menschen sowieso nicht rausbringen will auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt, dann mache ich alles, damit sie genau das lernen wo ich sie dann anschließend im Arbeitsbereich einsetze. Die Philosophie kann man ja haben. Das wäre nicht unsere Philosophie“ (Interview: UG10, L1, 126).
UG_L_VBB_S12	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	L2: „Also aktuell prägen uns sehr stark, oder vor allen Dingen letztes Jahr, die ist ja bisschen weniger geworden, Diskussion um Schlüsselqualifikationen, dass wie verhält man sich in einem Arbeitsverhältnis, wie verhält man sich bei einem Arbeitgeber, wie gehe ich mit Störungen um, wie gehe ich mit Krisen um, solche Geschichten, das war so ein Ding“ (Interview: UG13, L1, 105).
UG_L_VBB_S13	Diagnostik/ Förderung	L1: „Der nächste Schritt ist, daraus Erkenntnisse zu gewinnen und mit dem was diese Menschen als Fähigkeiten und Fertigkeiten haben, sinnvolle Bildungsprozesse zu kreieren. Im Sinne einer effizienten Weiterentwicklung und Förderung dieser Person“ (Interview: UG15, L1, 187).
UG_L_VBB_S14	Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit	L1: „Berufliche Bildung ist ja die Hauptaufgabe unseres Berufsbildungsbereichs, wie der Name schon sagt. Und das bedeutet für uns einfach, ja die berufliche Handlungsfähigkeit für unsere Teilnehmer zu ermöglichen, das heißt wir müssen denen das geben, was erforderlich ist (.) an Lerninhalten, an Verständnis, an Kenntnissen, an Wissen, an Befähigung, an Motivation, an Bereitschaft, damit die im beruflichen Kontext handlungsfähig werden“ (Interview: UG5, L1, 123).

Kategorienfeld: „Verständnis Beruflicher Bildung“ (VBB) – Werkstattrat der Untersuchungsgruppe

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
UG_W_VBB	Verständnis Beruflicher Bildung (Werkstattrat der UG)	UG_W_VBB_S1	Weiterentwicklung/Dazulernen	10
		UG_W_VBB_S2	Lebenslanges Lernen	7
		UG_W_VBB_S3	Absolvieren einer Ausbildung	5
		UG_W_VBB_S4	(Finanzielle) Unabhängigkeit erlangen	4
		UG_W_VBB_S5	Selbstständigkeit/Mitbestimmung	4
		UG_W_VBB_S6	Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung	4
		UG_W_VBB_S7	Berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	4
		UG_W_VBB_S8	Arbeit entsprechend eigener Wünsche bzw. Vorstellungen	4
		UG_W_VBB_S9	Passende Arbeitsaufgaben/ Zutrauen	3

(Fortsetzung Tabelle 130)

UG_W_VBB	Verständnis Beruflicher Bildung (Werkstattrat der UG)	UG_W_VBB_S10	Austausch/gegenseitige Unterstützung/voneinander lernen	3
		UG_W_VBB_S11	Teilhabe am Arbeitsleben (Beschäftigung, Eingebundensein)	2
		UG_W_VBB_S12	Beruflichkeit/Fachkompetenzen	1
		UG_W_VBB_S13	Werkstatt als „sicherer Ort“	1
		UG_W_VBB_S14	Arbeit auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt	1
		UG_W_VBB_S15	Besuch einer Berufsschule	1
		UG_W_VBB_S16	Abgrenzung vom Arbeitstraining	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_W_VBB_S1	Weiterentwicklung/Dazulernen	W8: „Berufliche Bildung? Das Arbeitsleben oder in den Arbeitsleben, dass man sich weiterbilden kann, um nicht stehen zu bleiben und immer was Neues zu erfahren“ (Interview: UG8, W1, 112). W2: „Als ich dann in den Bereich gegangen bin. Weil die ganzen Scanner, die unterschiedlich dann arbeiten/“ I: „Hm. (bejahend)“ W2: „Das hat man ja vorher nicht gekannt.“ I: „Ja. Ist ganz viel Neues, was man da lernen kann.“ W2: „Ja. I: „Ist das dann wichtig für Sie, wenn Sie an berufliche Bildung denken, dass man da Neues lernen kann?“ W2: „Ja. Mir ist das wichtig. Also das fand ich dann halt auch gut, dass man dann halt auch viel Neues lernen konnte. Im hauswirtschaftlichen Bereich habe ich das meiste/ habe ich halt gekannt. Was da gemacht wird. Und sag ich jetzt mal so. Aber so jetzt dann halt/ Das fand ich halt gut, dass man halt wirklich viel Neues lernen konnte während des Berufsbildungsbereiches“ (Interview: UG9, W1, 149–155). W2: „Bei dir wäre es ja die Entwicklung mit den Schulungen, wo du jetzt extra machen musst. Für Küche.“ S1: „Achso ja.“ W2: „Zum Beispiel. Das ist eine Weiterentwicklung denke ich“ (Interview: UG14, W1, 94–96).		

(Fortsetzung Tabelle 130)

UG_W_VBB_S2	Lebenslanges Lernen	W1: Naja, berufliche Bildung die ist ein lebenslang, die hört nie auf. Das heißt der Bildungsprozess ist eigentlich permanent da. Und man sollte alle oder viele Möglichkeiten die angeboten werden auch nutzen. (Interview: UG1, W1, 127). W8: „Oder mitzumachen und nicht einfach zu sagen: ‚Ne, interessiert mich nicht.' Dass das Interesse auch bestehen bleibt." I: „Dass man immer weiter lernen kann?" W8: „Das man nicht stehen bleibt." W2: „Ja wir lernen ja nie aus" (Interview: UG8, W1, 114–117).
UG_W_VBB_S3	Absolvieren einer Ausbildung	W1: „Genau richtig. Ohne Ausbildung kriegt man heute keine Arbeitsstelle, ne" (Interview: UG9, W1, 135). W1: „Für mich bedeutet berufliche Bildung persönlich, also ich hätte, wenn es die Möglichkeit wäre gerne eine berufliche Ausbildung gemacht also irgendwie mit Computern oder so, weil ich gerne Computer mache, also durch meine Behinderung, ich kann ja nichts anderes machen" (Interview: UG12, W1, 154).
UG_W_VBB_S4	(Finanzielle) Unabhängigkeit erlangen	W2: „Ich bin jetzt nicht so einer, der da zuhause hängt, ne ich gehe gerne arbeiten. Ich brauche einen Beruf, ich muss ja Geld verdienen, ich habe ja eine eigene Wohnung und so. Also dann ich weiß was es bedeutet, ich muss ja arbeiten" (Interview: UG12, W1, 138). I: „Also meinen Sie es ist wichtig, dass man berufliche Bildung bekommt, dass man dann einen guten Arbeitsplatz bekommt und dass man sich dann/" W1: „Ja genau." I: „Dass man sich dann das Leben finanzieren kann? Oder wie meinen Sie das?" W1: „Genau." I: „Ah okay." W2: „Ich schließe mich da an" (Interview: UG9, W1, 122–127).
UG_W_VBB_S5	Selbstständigkeit/Mitbestimmung	W3: „(unv.) Also mir hat es auf jeden Fall was gebracht, weil dadurch habe ich selbstständiges Arbeiten gelernt. Weil ich selbstständig nichts lernen konnte" (Interview: UG3, W1, 174). W3: „Also für mich würde berufliche Bildung heißen, dass ich meine eigenen Ideen umsetzen kann und Verbesserungsvorschläge durchkriege manchmal ja und nein. Zum Beispiel wir haben jetzt zum Beispiel eine Information bekommen, da muss der Kunde das Material morgen wiederhaben und da hat der uns so die (unv.) drei Stück gegeben. Dann bin ich kurz in das Lager gegangen habe noch meine Ideen durchgesetzt und dann habe ich denen das gesagt ‚Ja hier sind noch ein paar Dinger und da machen wir morgen weiter. Dann geht das ratz fatz, mit sechs Leuten geht das schneller, wie mit drei Mann'" (Interview: UG5, W1, 136).

(Fortsetzung Tabelle 130)

UG_W_VBB_S6	Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung	W2: „Und das spielt für mich erstmal gar keine Rolle wie schnell derjenige das lernt, sondern immer nach seinen Bedürfnissen bedeutet das.“ W3: „Kann ich nur bestätigen.“ W2: „Und das ist für mich bedeutend“ (Interview: UG10, W1, 193–195). W4: „Dass man sich weiterentwickelt in Richtung/ also das Ziel ist ja nicht immer der Arbeitsmarkt, kann es auch nicht sein. Das muss man einfach akzeptieren. Der eine kann es, der andere nicht und ganz Wenige können das“ (Interview: UG10, W1, 196).
UG_W_VBB_S7	Berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	W3: „Dass man sich orientieren kann, wo es hingeht. Welches Ziel man einschlagen will.“ I: „Hm. (bejahend) Also dass man erstmal herausfindet, wo die eigenen Interessen sind und auch Stärken?“ W3: „Was passt zu einem, genau. Ja“ (Interview: UG3, W1, 166–168). W6: „Vielleicht irgendwo auch ein Praktikum machen, na.“ I: „Mhm. (bejahend) Also, dass man sich orientieren kann und Dinge ausprobieren kann?“ W6: „Ja“ (Interview: UG6, W1, 177–179).
UG_W_VBB_S8	Arbeit entsprechend eigener Wünsche bzw. Vorstellungen	W1: „Dass man das arbeiten kann, was man möchte und dass man so gut wie möglich dazu geholfen bekommt“ (Interview: UG2, W1, 30). S2: „Weil vorher war ich immer noch so laut und war aggressiv. Und jetzt, nachdem ich gemerkt habe: ‚Oh, endlich habe ich es geschafft, ich arbeite, es ist alles gut‘, da bin ich eigentlich wieder auf mein Niveau heruntergekommen.“ I: „Weil Sie jetzt das gefunden haben und das machen können, was Sie gerne machen wollen.“ S2: „Genau. Und das war schon von klein auf, seit dem Kindergarten, dass ich gerne in die Küche will. (lachen)“ (Interview: UG13, W1, 162–164).
UG_W_VBB_S9	Passende Arbeitsaufgaben/ Zutrauen	W4: „Ich finde ja auch es kommt immer auch ganz auf die Arbeit drauf an und auf den Beschäftigten, dass der je nachdem was das auch für eine Arbeit ist, muss man natürlich auch gucken, traut man dem Beschäftigten das zu und so, wie sieht man das, kann der Gruppenleiter das auch mitverantworten? Und so also das ist auch immer je nachdem was für eine Arbeit anfällt“ (Interview: UG8, W1, 131).

(Fortsetzung Tabelle 130)

UG_W_VBB_S10	Austausch/ gegenseitige Unterstützung/ voneinander lernen	W3: „Oder Bildung noch was Anderes. Zum Beispiel die Erfahrung weitergeben, was wir gelernt haben, was wir von Schwächeren lernen. So Austausch.“ I: „Ja.“ W3: „Stark gegen schwach. Schwach gegen strak. So Unterstützung.“ I: „Sie meinen ‚mit‘ oder? Nicht ‚gegen‘.“ W3: „Genau. Das so unterstützen, was wir von den Schwächeren lernen oder die Schwächeren von den Stärkeren lernen. Das ist für mich wichtig“ (Interview: UG5, W1, 136–140).
UG_W_VBB_S11	Teilhabe am Arbeitsleben (Beschäftigung, Eingebundensein)	S2: „Und ich meine, man kommt auch viel rum bei der Arbeit. Man lernt neue Leute kennen. Man lernt auch tolle Leute beim Werkstattrat kennen.“ (lachen) I: (lachen) S2: „Mit denen man nicht nur Arbeitskollegen ist, sondern auch beste Freunde.“ (lachen) W1: „Man tut, was man kann.“ S2: „Ja nicht nur du, ja? Auch die anderen! Und das ist das was zählt eigentlich“ (Interview: UG13, W1, 168–172).
UG_W_VBB_S12	Beruflichkeit/ Fachkompetenzen	W2: „Ja ich bilde mich weiter in dem Beruf, in den ich rein will. Wenn ich jetzt Metall machen will, dann bilde ich mich in dem Bereich weiter.“ I: „Hm (bejahend). Also dass man Fachwissen bekommt in dem Bereich.“ W2: „Ja“ (Interview: UG6, W1, 171–173).
UG_W_VBB_S13	Werkstatt als „sicherer Ort“	W2: „Und es bietet eigentlich auch Sicherheit, weil man eigentlich weiß, das ist sicher hier. Bis zur Rente. Weil man soll ja auch keinen Bock bauen und dann helfen sie uns gerne raus. Das muss man auch sehen“ (Interview: UG1, W1, 133).
UG_W_VBB_S14	Arbeit auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt	W7: „Für mich war die berufliche Bildung, dass man in einer Firma arbeiten kann. Ich bin jetzt zum Beispiel auf der (unv.), das war für mich dann erst/ ich wollte eigentlich nicht aus der Werkstatt. Da nahm da/ Da bin ich ins kalte Wasser gesprungen, habe das gemacht. Und jetzt bin ich zufrieden, bin ich froh, dass ich das gemacht habe“ (Interview: UG8, W1, 145).
UG_W_VBB_S15	Besuch einer Berufsschule	W4: „Nur leider ist es so, dass wir keine richtige Ausbildungsanerkennung haben und auch keine Berufsschule richtig besuchen dürfen“ (Interview: UG10, W1, 75).
UG_W_VBB_S16	Abgrenzung vom Arbeitstraining	W2: „Als ich vor 34 Jahren kam, da gab es berufliche Bildung so nicht. Es gab damals – wie hieß das noch? Wie hieß das denn noch? AT-Bereich. Genau, Arbeitstraining. Jetzt fiel es mir wieder ein. Hat T. gemacht. T. (unv.), der Mann mit dem er immer Tee getrunken hat war H.-K. Da war G. K., der war immer nett, da haben wir immer geschnackt. Habe ich mal ein bisschen Sport gemacht, die zwei, drei Mal in den vielen Jahren“ (Interview: UG15, W1, 182).

(Fortsetzung Tabelle 130)

Kategorienfeld: „Verständnis Beruflicher Bildung" (VBB) – Fachkräfte der Untersuchungsgruppe				
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_VBB	Verständnis Beruflicher Bildung (Fachkräfte der UG)	UG_F_VBB_S1	Beruflichkeit/Fachkompetenzen	6
		UG_F_VBB_S2	Persönlichkeitsentwicklung	6
		UG_F_VBB_S3	Lebenslanges Lernen	3
		UG_F_VBB_S4	Berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	3
		UG_F_VBB_S5	Anschluss bzw. Vermittlung allgemeiner Arbeitsmarkt	3
		UG_F_VBB_S6	Niederschwelligkeit bzw. Breite der Beruflichen Bildung	2
		UG_F_VBB_S7	Breite Wissensvermittlung	2
		UG_F_VBB_S8	Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit/-kompetenz	2
		UG_F_VBB_S9	Berufliche Perspektive	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_F_VBB_S1	Beruflichkeit/ Fachkompetenzen	F1: „Ich denke- ja. Aber das Wichtigste ist auch einfach dieses Fachwissen zu vermitteln." (UG10, F, 142). F1: „Was ist aus meiner Sicht berufliche Bildung? Grundlagen, sagen wir jetzt mal der Metallverarbeitung, vermitteln." I: „Hm (bejahend). Also Fachwissen vermitteln?" F1: „Genau" (Interview: UG12, F1, 190–192).		
UG_F_VBB_S2	Persönlichkeitsentwicklung	F1: „Aus meiner Sicht? (...) Aus meiner Sicht ist (..) gelungene berufliche Bildung, wenn ein Teilnehmer nach den zwei Jahren und drei Monaten hier sich sicher und klar für einen Arbeitsplatz entscheidet, wo er weiß, da hat er Spaß dran und seine Entwicklung einfach so sicher ist, dass er sich immer zutraut um Hilfe zu fragen und seine Meinung zu sagen und seine persönlichen Angelegenheiten zu regeln und kommunizieren kann. Also ich glaube, das ist das Allerwichtigste. In meiner Betrachtung" (Interview: UG2, F1, 147). F1: „Und dann haben wir natürlich die Persönlichkeit. Dieses Arbeitsverhalten. Wie kriege ich den Menschen dazu? Dann müssen wir auch so ein bisschen im Blick haben. Wir haben da manchmal Leute, die sind übermotiviert. Und manchmal haben wir Leute, die sind gar nicht motiviert. Die haben gar keinen Bock. Und wie kriege ich die jetzt dazu, dass die überhaupt mal ein bisschen machen? Was habe ich da für einen Anreiz?" (Interview: UG5, F1, 208).		

(Fortsetzung Tabelle 130)

UG_F_VBB_S3	Lebenslanges Lernen	F2: „Solange ich im Arbeitsbereich bin muss ich mich weiterbilden, da ist für mich alles Bildung. Nach meiner Lehre ist immer die Bildung für mich weitergegangen, egal ob ich jetzt als Geselle gearbeitet habe oder später dann Führungskräfte – ich musste mich immer fotbilden. Und so sehe ich das als das tägliche Leben im Beruf. Etwas was ich immer fördern kann, immer weiterbilden. Jegliche Tätigkeit, Arbeit die ich da nehme, nehme ich etwas mit“ (Interview: UG3, F1, 181).
UG_F_VBB_S4	Berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	F1: „Dass ich in dem Berufsfeld also jetzt der Betroffene natürlich, ich gehe jetzt mal von mir aus. Wenn ich einen Beruf mir aussuchen würde, würde ich erstmal den Beruf mir aussuchen, den ich gerne machen. Das wären ja bei uns die unterschiedlichen Berufsfelder. Das ist schon mal das erste. Da werden, die Leute können die alle durchlaufen, um mal rein zu schnüffeln. Welches Berufsfeld überhaupt für sie geeignet ist und welche Arbeiten sie gerne machen. Das ist ja bei uns wunderschön möglich. Und da fängt schon mal für mich die berufliche Bildung an, sich selbst erstmal auszuprobieren“ (Interview: UG5, F1, 205).
UG_F_VBB_S5	Anschluss bzw. Vermittlung allgemeiner Arbeitsmarkt	F1: „Aus meiner Sicht ist berufliche Bildung (.) den Menschen, die wir hier haben, so weit zu befähigen, dass sie eventuell auf dem ersten Allgemeinen Arbeitsmarkt können“ (Interview: UG7, F1, 143).
UG_F_VBB_S6	Niederschwelligkeit bzw. Breite der Beruflichen Bildung	F2: „Und halt eine Weiterentwicklung. Dass man von dem/ der THP ist eher Defizit aufbaut. [...] Sich einfach weiterzuentwickeln, dass die Teilnehmer sich einfach weiterentwickeln. In den unterschiedlichsten Bereichen. Also ich weiß, ich hatte mal eine junge Frau, die wollte unbedingt ihren Namen auf dieses Physiotherapierezept schreiben. Da haben wir halt zwei Jahre lang die vier Buchstaben geübt, bis sie es dann endlich schreiben konnte. Und dann war sie stolz und wir waren stolz. Auch so ein einfach eine Weiterentwicklung vielleicht auch so ein bisschen so den Horizont erweitern. In allen Bereichen. Auch in der Lebenspraxis. Nicht also, berufliche Bildung finde ich darf nicht so nur auf Tätigkeit bezogen sein/“ (Interview: UG5, F1, 207).
UG_F_VBB_S7	Breite Wissensvermittlung	F1: „Heißt, berufliche Bildung kann für mich nicht nur sein, dass jemand weiß, wie man Hubwagen fährt. Sondern auch Stück soziale Bildung, Allgemeinbildung. Gehört für mich da genauso dazu“ (Interview: UG14, F1, 120).
UG_F_VBB_S8	Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit/-kompetenz	F1: „Und was ich vorhin schon gesagt habe, die Handlungskompetenz. Also nicht ‚Bleibt er sitzen und kriegt gesagt was er tun soll und das macht er‘ Tag ein und Tag aus. Sondern wenn er wirklich gelernt hat ‚Okay, ich kann auch um Hilfe fragen‘ oder ‚Ich frage nach oder sage Bescheid, wenn das für mich zu langweilig ist‘, also das ist für mich gelungene zwei Jahre. Also wenn er das für sich gut kann. Oder wenn er Strategien hat, wie er es anzeigen kann. So“ (Interview: UG2, F1, 147).

(Fortsetzung Tabelle 130)

UG_F_VBB_S9	Berufliche Perspektive	F1: „Was ist aus meiner Sicht berufliche Bildung? Ja ich denke einfach der Einstieg in das Berufsleben. Und das muss man natürlich bei jedem, jede Person irgendwo da abholen, wo sie auch steht. Und da ist natürlich immer bei unseren Leuten nicht immer so einfach. Es wäre natürlich schön, wenn man, sage ich mal, aus der Werkstatt rausbekommen würde, in das normale Arbeitsleben. Aber das ist halt schwierig. Und so finde ich halt die Werkstatt, die ist in der Richtung einfach noch wichtig, um diesen Anteil oder diesen Teil davon zu erfüllen. Für unsere Leute jetzt auch. Für unsere Teilnehmer“ (Interview: UG6, F1, 148).

Kategorienfeld: „Verständnis Beruflicher Bildung“ (VBB) – Leitungsebene der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_VBB	Verständnis Beruflicher Bildung (Leitungsebene der VG)	VG_L_VBB_S1	Berufliche Perspektive	4
		VG_L_VBB_S2	Individualisierung/Personenzentrierung	3
		VG_L_VBB_S3	Lebenslanges Lernen	3
		VG_L_VBB_S4	Vermittlung allgemeiner Arbeitsmarkt	2
		VG_L_VBB_S5	Teilhabe am Arbeitsleben	2
		VG_L_VBB_S6	Ausbildung versus Berufliche Bildung	1
		VG_L_VBB_S7	Berufliche Orientierung	1
		VG_L_VBB_S8	Beruflichkeit	1
		VG_L_VBB_S9	Niederschwelligkeit/Breite der Beruflichen Bildung	1
		VG_L_VBB_S10	Persönlichkeitsentwicklung	1
		VG_L_VBB_S11	Qualifizieren, dann Platzieren	1

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
VG_L_VBB_S1	Berufliche Perspektive	L1: „Also wirklich sich auch einzustellen darauf was brauchen unsere Teilnehmer und sie einfach gut vorzubereiten (.) auf das Berufsleben, auf das Arbeitsleben. Das ist glaube ich ganz entscheidend“ (Interview: VG3, L1, 186). L2: „Wir haben Viele, die gehen dann in die Werkstätten, das ist gut so, dass sie dahin gehen durch diese berufliche Bildung, die wir leisten. Und andere Personen, wie der M. auch schon sagte, die dann nach außen gehen müssen. Das ist ganz wichtig. Ich sehe das ganz breit gefächert, ich muss es aber trotz alledem individuell betrachten, auf die Person, wo kann es denn überhaupt hingehen?“ (Interview: VG5, L1, 118).

(Fortsetzung Tabelle 130)

VG_L_VBB_S2	Individualisierung/Personenzentrierung	L1: „Und natürlich ist das sehr individuell. Also wir müssen/ und ich glaube da müssen wir auch aufpassen, also ich bin da ganz bei euch zu sagen ‚harmonisierte Rahmenpläne so ein bisschen anpassen', weil wir haben unterschiedliche Personenkreise und wir können es nicht, du hast es glaube ich gesagt, wir können es nicht überstülpen und sagen ‚so, das steht jetzt aber da drin und deswegen müssen wir das jetzt für jeden gleich machen', sondern wir müssen uns schon nochmal die Personenzentriertheit und das Individuelle auch erhalten" (Interview: UG3, L1, 186).
VG_L_VBB_S3	Lebenslanges Lernen	L1: „Was ich immer sehr schwierig finde ist so diese Trennung, gerade in Werkstätten, das kann man auch/ muss ich auch sagen, ist so dieses Thema ‚da ist der Berufsbildungsbereich, die machen berufliche Bildung und dann kommt der Arbeitsbereich und dann arbeiten die' so. Und das ist auch/ finde ich unsere Aufgabe oder ich habe das immer schon so erlebt zu sagen "ne, berufliche Bildung hört nicht im Berufsbildungsbereich auf, berufliche Bildung geht halt auch weiter (.) auch im Arbeitsleben" und (.) tatsächlich bis in das Rentenalter oder bis darüber hinaus. Also (.) das ist ja ganz unterschiedlich. (..) Also das erstmal so zu meinem Verständnis von Beruflicher Bildung" (Interview: UG3, L1, 186).
VG_L_VBB_S4	Vermittlung allgemeiner Arbeitsmarkt	L1: „Aus meiner Sicht ist berufliche Bildung (..) Vorbereitung auf das Berufsleben. Dass ich definitiv nicht auf eine eventuelle Werkstatt für behinderte Menschen reduziert werde, sondern auf (.) den normalen Arbeitsmarkt, die ganz große Wildnis da draußen (räuspern). Berufliche Bildung bedeutet die Leute soweit fit zu machen, dass sie da draußen klarkommen. (...) Das wäre für mich im Grunde (...) das was (..) da hingehört" (Interview: VG5, L1, 116).
VG_L_VBB_S5	Teilhabe am Arbeitsleben	L1: „Berufliche Bildung. Das ist ja (lacht) berufliche Bildung ist (.) die Grundlage von (..) Teilnahme am Arbeitsleben. (.) Also man kann nicht am Arbeitsleben teilhaben ohne (..) nicht (.) eine berufliche Grundlage, also eine Grundlage zu haben, die man anwenden kann. (...) Besonders, wenn man qualifizierte, hochwertige Arbeit machen will. (..) Also eine ECHTE Teilhabe am Arbeitsleben" (Interview: VG4, L1, 108).
VG_L_VBB_S6	Ausbildung versus Berufliche Bildung	L2: „Und was ich immer wieder höre ist dann ‚Ausbildung', wir machen hier keine Ausbildung, wir machen eine berufliche Bildung, das ist eine Grundlage für eine eventuelle Ausbildung. (.) Lernbehindertenbereich oder wie auch immer" (Interview: VG5, L1, 118).
VG_L_VBB_S7	Berufliche Orientierung	L1: „(...) Menschen die Möglichkeit zu schaffen (..) die Tätigkeit auszuüben, die sie gerne machen wollen, wo sie sich wohl fühlen, Berufs/ Berufung. Und wir (.) gestalten (..) auf der einen Seite den Rahmen, um das möglich zu machen und B (.) sind Partner dabei Menschen (..) so wie sie das wollen und so wie sie das können auf ihrem Berufsweg zu unterstützen" (Interview: VG2, L1, 110).

(Fortsetzung Tabelle 130)

VG_L_VBB_S8	Beruflichkeit	L1: „also was für mich da wirklich wichtig ist, ist dass wir den Teilnehmern eine berufliche Bildung mit auf den Weg geben, ein Grundverständnis (.) für Arbeit, für Betätigung, aber auch fachlich fundiert. Also schon, wenn ich mich entscheide "ich möchte den Berufsbildungsbereich eben mit/ im Bereich Metall absolvieren", dann soll der Teilnehmer auch lernen was heißt das? Also von A bis Z so. Und dann (.) denke ich macht es schon auch Sinn zu gucken, dass er dann auch seinen beruflichen Weg, wenn es gut läuft, in ein/ in der Metallbearbeitung auch findet“ (Interview: VG3, L1, 186).
VG_L_VBB_S9	Niederschwelligkeit/Breite der Beruflichen Bildung	L2: „So sehe ich das und das muss man eben breitgefächert sehen. Wir als Gruppenleiter wir müssen da drauf gucken ‚was kann ich mit einem machen, der tätigkeitsorientiert ist?‘ da ist mein Weg ganz klar Montage, Verpackung oder irgendwo in der Werkstatt mal einen Platz zu finden wo dieser Mensch zurechtkommt, dann haben wir die berufliche Bildung umgesetzt“ (Interview: VG5, L1, 118).
VG_L_VBB_S10	Persönlichkeitsentwicklung	L1: „Es geht nicht nur darum, also jetzt natürlich Sachthemen zu lehren, die einfach der Beruf braucht, aber diese ganzen Nebenschauplätze, wie Persönlichkeitsentwicklung, wir soziales Kompetenztraining, wie Kommunikation, haben mindestens die gleiche Bedeutung, wie das Thema wie bediene ich jetzt meinen Kopierer, wie erstelle ich eine Excel-Tabelle so, dass ich darauf vielleicht einen Serienbrief später in Word generieren kann. Wo es einfach nur um, ich sag mal so klare sachliche Fakten geht. Aber das ganze Drumherum ist mindestens/ mindestens, wenn nicht sogar noch entscheidender“ (Interview: VG1, L1, 179).
VG_L_VBB_S11	Qualifizieren, dann Platzieren	L1: „Denn wir haben ja alle in unseren beruflichen Startjahren etwas gelernt, wo man vielleicht mal gedacht hat, ob ich das jemals brauch? Aber hier hat man was gelernt und das hat mich gestärkt und ich konnte dann vielleicht an der entsprechenden Stelle da auch das Wissen dazu liefern“ (Interview: VG1, L1, 179).

Kategorienfeld: „Verständnis Beruflicher Bildung“ (VBB) – Werkstattrat der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_W_VBB	Verständnis Beruflicher Bildung (Werkstattrat der VG)	VG_W_VBB_S1	Weiterentwicklung/Dazulernen	3
		VG_W_VBB_S2	Lebenslanges Lernen	2
		VG_W_VBB_S3	Berufliche Orientierung	2
		VG_W_VBB_S4	Sorgfältiges Arbeiten	1
		VG_W_VBB_S5	Respektvoller Umgang miteinander	1
		VG_W_VBB_S6	Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung	1
		VG_W_VBB_S7	Arbeitsplatz entsprechend eigener Wünsche bzw. Vorstellungen	1
		VG_W_VBB_S8	Besuch einer (Berufs-)Schule	1

(Fortsetzung Tabelle 130)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_W_VBB_S1	Weiterentwicklung/Dazulernen	W1: „Also man muss auch lernen Kritik einzustecken. Und das irgendwie zu verarbeiten. Aber ich bin der Meinung, man darf nie stehen bleiben, wenn man es kann“ (Interview: VG2, W1, 143).
VG_W_VBB_S2	Lebenslanges Lernen	W1: „Ja sehr viel. Also – ich meine man muss – Ich bin der Meinung, dass man sich immer weiterbilden muss. Egal ob man jetzt aus dem Berufsbildungsbereich draußen ist, wenn man es kann, dann sollte man sich immer weiterbilden“ (Interview: VG2, W1, 136).
VG_W_VBB_S3	Berufliche Orientierung	W1: „Ja, dass man eben ein weites Angebot bekommt und gebildet wird. Dass man überall mal reingucken kann und sich dann irgendwo spezialisieren kann. Also, natürlich kann man das auch in der Schule bekommen, das breite Angebot. Aber manchmal ist man eben noch nicht so weit und dann braucht man das eben – sag ich mal nochmal oder vermehrt. Um sich da wirklich einen klaren Kopf darüber oder eine Entscheidung dann zu treffen wo man viele Stunden seines Lebens Zeit verbringen will“ (Interview: VG4, W1, 172).
VG_W_VBB_S4	Sorgfältiges Arbeiten	S2: „Eh. Ja, beruflich. Also ich mache ja hier den Holzbereich. Und hier ist es mein Ziel nicht schneller fertig zu sein, sondern gemütlich die Arbeit fertig zu machen. Weil wir arbeiten hier nicht mit Zeit, sondern mit Gefühl“ (Interview: VG3, W1, 111).
VG_W_VBB_S5	Respektvoller Umgang miteinander	W1: „Oder auch manchmal, so wie ich jetzt in dem Projekt zur Behindertenrechtskonvention ganz viel mache. Da denke ich auch, da fehlt es manchmal an so einer Art, mh, wie kann ich sagen, an so einem Offenwerden für andere Menschen, wie geht man miteinander um, wie, was weiß ich, Mobbing, Rassismus, all diese Themen. Wie ist man menschlich miteinander oder so, ja.“ I: „Meinen Sie, das ist auch Teil der Beruflichen Bildung?“ W1: „Ich würde das gut finden, ja“ (Interview: VG4, W1, 176–178).
VG_W_VBB_S6	Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung	W1: „Es ist mh – schwierig! Das ist so personenabhängig! Ich war damals sehr depressiv als ich in die Werkstatt kam und dann hatte ich meine berufliche Bildung und war eigentlich sehr dankbar für alles was ich dort irgendwie mitgenommen habe. Obwohl ich Abitur habe und eigentlich genug Bildung bekommen habe. 13 Jahre lang in [*Bezeichnung eines Bundeslandes*]. Aber irgendwo ist das dann alles wieder weggegangen und das, was ich dann dort nochmal bekommen habe war halt sehr wichtig. Und das waren teilweise auch sehr einfache Sachen aber/ Praktische, lebenspraktische Sachen manchmal. Die sage ich mal in der Schule zu kurz gekommen sind“ (Interview: VG4, W1, 174).
VG_W_VBB_S7	Arbeitsplatz entsprechend eigener Wünsche bzw. Vorstellungen	S1: „Also ich wäre auf jeden Fall, wenn ich das Jahr abgeschlossen habe, also hier mit dem Berufsbildungsbereich, kann ich dann auf jeden Fall in der [*Bezeichnung eines WfbM Standortes*] arbeiten, also in [*Bezeichnung einer Stadt*]“ (Interview: VG5, W1, 31).
VG_W_VBB_S8	Besuch einer (Berufs-)Schule	S1: „So wie Schule gehen. Wir gehen in die Schule teilweise und wir arbeiten teilweise. So wie sagt man so schön. So nach der Arbeit z. B. zur Schule zu gehen. So lernt man z. B. auch, Schule und richtige Arbeit so den richtigen Beruf zu finden“ (Interview: VG3, W1, 117).

(Fortsetzung Tabelle 130)

Kategorienfeld: „Verständnis Beruflicher Bildung“ (VBB) – Fachkräfte der Vergleichsgruppe				
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_VBB	Verständnis Beruflicher Bildung (Fachkräfte der VG)	VG_F_VBB_S1	Beruflichkeit/Fachwissen/ Qualifizierung	4
		VG_F_VBB_S2	Vorbereitung auf bzw. Einstieg in das „Berufsleben“	2
		VG_F_VBB_S3	Teilhabe am Arbeitsleben	2
		VG_F_VBB_S4	„Ausbildung“	1
		VG_F_VBB_S5	Persönlichkeitsentwicklung	1
		VG_F_VBB_S6	Berufliche Orientierung	1
		VG_F_VBB_S7	„Breites Spannungsfeld“	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
VG_F_VBB_S1	Beruflichkeit/ Fachwissen/ Qualifizierung	F1: „(...) Also zum einen natürlich in erster Linie, dass die Teilnehmer sich in einem Berufsfeld, Praxisfeld qualifizieren, sich zurechtfinden, eventuell vorhandenes Grundwissen erweitern, ja“ (Interview: VG4, F1, 390). F1: „Ja. Wird immer verwechselt oder zumindest wird auch immer Bildung, berufliche Bildung und Ausbildung das wird immer sozusagen manchmal so miteinander auch kombiniert. Finde ich einen großen Unterschied. Also wir machen ja Bildung und Qualifizierung.“ I: „Ja.“ F1: Aber keine Ausbildung. So weit sind wir noch nicht“ (Interview: VG4, F1, 396–398).		
VG_F_VBB_S2	Vorbereitung auf bzw. Einstieg in das „Berufsleben“	F1: „Ja für mich bedeutet berufliche Bildung eigentlich einen Menschen auf das Berufsleben vorzubereiten. Deswegen heißt es ja auch berufliche Bildung. Also das hat dann für mich nichts mehr mit der Schuldbildung zu tun. Sondern ein Mensch kommt vielleicht aus der Schule und möchte jetzt Fuß fassen im Berufsleben“ (Interview: VG1, F1, 106).		
VG_F_VBB_S3	Teilhabe am Arbeitsleben	F1: „Spielt eine große Rolle. Ja, eben die Teilhabe am Arbeitsleben. Wieder in ein Arbeitsverhältnis zu kommen, in welcher Art auch immer“ (Interview: VG4, F1, 392).		
VG_F_VBB_S4	„Ausbildung“	F1: „Was ist aus meiner Sicht berufliche Bildung? Ich würde es sehen auch als eine Ausbildung, so wie ich meine Ausbildung zur Hauswirtschaftlerin gemacht habe und zum Betriebswirt. Und bei uns berufliche Bildung würde ich sagen, ist eine Ausbildung, die sehr vielfältig ist“ (Interview: VG2, F1, 198).		

(Fortsetzung Tabelle 130)

VG_F_VBB_S5	Persönlichkeitsentwicklung	F1: „Hier bei uns ist es ganz wichtig, dass sie durch die berufliche Bildung auch stabil sind, wieder in das Arbeitsleben finden, das hat auch mit Beruflicher Bildung zu tun, das spiegelt sich da meiner Meinung nach auch darin wieder. Nicht nur der reine, die reine Vermittlung von Wissen oder von bestimmten Themen, sondern eben auch eine gewisse Stabilität, der Austausch miteinander, den wir ständig haben“ (Interview: VG4, F1, 390).
VG_F_VBB_S6	Berufliche Orientierung	F1: „Und er lernt dann auch, was gehört da alles dazu, auch was das Thema Kompetenz ja auch betrifft. Berufliche Bildung ist dann eben auch vielleicht schon mal so festzulegen, in welche Richtung soll es gehen, um da dann ganz gezielt auch zu schulen und dem Menschen dann einfach gewisses Wissen und Informationen zu vermitteln. Beispielsweise sei es jetzt kaufmännische Richtung oder Bereich Lagerlogistik oder Produktion. Da vielleicht einfach auch so Grundkenntnisse zu vermitteln. Das ist für mich berufliche Bildung“ (Interview: VG1, F1, 106).
VG_F_VBB_S7	„Breites Spannungsfeld“	F2: „Also ich sehe auch das im Spannungsfeld von lebenspraktischen Fähigkeiten, die mit dem Arbeitsleben zusammenhängen, also Tagesstrukturierung bis berufsspezifische Fähigkeiten, die sich also mit Fachthemen beschäftigen, die auf eine bestimmte Berufsgruppe bezogen sind. Und, wo wir im Arbeits/ Also wo wir im Arbeitsbereich versuchen einen Beruf abzubilden, den wir hier praxisnah umsetzten, wo wir alle notwendigen Kenntnisse vermitteln, dass der Beschäftigte das Gefühl hat, diese Aufgabe auch berufsspezifisch, fachspezifisch auf einem dem Stand der Technik entsprechendem Niveau auszuführen. Also auch mit den Mitteln, die zu Verfügung stehen heute“ (Interview: VG4, F1, 401).

Zielgruppe – Binnendifferenzierung und Individualisierung (Kap. 5.2)

Tabelle 131: Auswertung zur Zielgruppe – Binnendifferenzierung und Individualisierung

Kategorienfeld „Erleben Beruflicher Bildung“ (EBB) – Menschen mit Behinderung der Untersuchungsgruppe									
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_EBB1	Lernzuwachs (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_EBB1_S1	„Ich lerne oft bzw. viel Neues“	**L**	0	**G**	4	**P**	5
		UG_M_EBB1_S2	„Ich lerne ab und zu bzw. etwas Neues“	**L**	0	**G**	3	**P**	0
		UG_M_EBB1_S3	„Ich lerne selten bzw. wenig Neues“	**L**	2	**G**	2	**P**	2

(Fortsetzung Tabelle 131)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
UG_M_EBB1_S1	„Ich lerne oft bzw. viel Neues“	M: „(...) Etwas Neues gelernt, das habe ich, und da sage ich ja auch wirklich die Wahrheit“ (Interview: UG2, G-M4, T1, 14). M: „Ja, ich lerne etwas Neues. Unter anderem mache ich einen Englischkurs mit. Aber auch seitdem ich im Praktikum bin und selbst eigene Aufgaben habe, lerne ich sehr oft etwas Neues“ (Interview: UG6, P-M15, T1, 4).
UG_M_EBB1_S2	„Ich lerne ab und zu bzw. etwas Neues“	M: „Also oft was Neues, naja. Es kommt drauf an. Mal kriege ich neue Aufgabe, wenn ich die Aufgabe zu Ende gebracht habe. Dann kriege ich was Neues. Also ab und zu mal kriege ich schon was Neues“ (Interview: UG12, G-M18, T1, 5).
UG_M_EBB1_S3	„Ich lerne selten bzw. wenig Neues“	M: „In letzter Zeit habe ich nichts Neues gelernt. Am Anfang jetzt die Tätigkeiten, die ich gemacht habe. Aber in letzter Zeit habe ich nichts gelernt. Jetzt sehe ich (unv.), was es heißt, im Versand zu arbeiten“ (Interview: UG7, L-M11, T1, 10). I: „Du bist ja im Berufsbildungsbereich der Werkstatt. Da lernt man ganz viel. Lernst Du oft etwas Neues hier?“ M: „Nein.“ I: „Nein?“ M: „Nein.“ (Interview: UG8, G-M2, T1, 50–53). I: Haben Sie etwas Neues gelernt? Können Sie ein Beispiel sagen? M: „(4) Abgesehen davon, wie man Menschen mit Handicap umgehen kann, richtig wenig“ (Interview: UG6, P-M11, T1, 9–10).

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente					
UG_M_EBB2	Lernangebote (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_EBB2_S1	Elemente beruflicher Grundbildung	**L**	0	**G**	7	**P**	0
		UG_M_EBB2_S2	Berufsfeldspezifische Inhalte	**L**	3	**G**	13	**P**	10
		UG_M_EBB2_S3	Allgemeinbildende Inhalte	**L**	0	**G**	0	**P**	1
		UG_M_EBB2_S4	Andere Inhalte	**L**	2	**G**	3	**P**	2
		UG_M_EBB2_S5	Angebote/ Schulungen (ohne Bezeichnung)	**L**	0	**G**	2	**P**	0
		UG_M_EBB2_S6	Lernen in der bzw. durch die Arbeit	**L**	0	**G**	0	**P**	1

(Fortsetzung Tabelle 131)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
UG_M_EBB2_S1	Elemente beruflicher Grundbildung	M: „Was habe ich noch gehabt? Gefahrstoffe und solche Sachen“ (Interview: UG14, G-M14, T1,10).
UG_M_EBB2_S2	Berufsfeldspezifische Inhalte	M: „Ja, weil ich vorher noch nicht wusste, dass es verschiedene Pflanzenarten, Baumarten gibt. Das wusste ich vorher auch noch nicht“ (Interview: UG9, L-M4, T1, 12). M: „Also wie man mit Bohrmaschine umgeht. Das habe ich was Neues gelernt“ (Interview: UG12, G-M18, T1, 7). M: „Und ich mache noch ein Lötpraktikum. Da lerne ich auch Löten und ich lerne“ (Interview: UG12, P-M16, T1, 7).
UG_M_EBB2_S3	Allgemeinbildende Inhalte	M: „Ja, ich lerne etwas Neues. Unter anderem mache ich einen Englischkurs mit“ (Interview: UG6, P-M15, T1, 4).
UG_M_EBB2_S4	Andere Inhalte	M: „Auf jeden Fall viel Gruppenarbeit“ (Interview: UG7, L-M12, T1, 14). M: „Zum Beispiel Lernfeld fünf. Da haben wir über Kommunikationsregel gehabt“ (Interview: UG14, G-M14, T1, 10) M: „Oder sozial (unv.) miteinander reden so Stressbewältigungskurs“ (Interview: UG3, P-M1, T1, 54).
UG_M_EBB2_S5	Angebote/ Schulungen (ohne Bezeichnung)	I: „Ok. Und bei welchen Angeboten, also wann lernst du etwas?“ M: „(...) Schulungen“ (Interview: UG14, G-M11, T1, 32–33).
UG_M_EBB2_S6	Lernen in der bzw. durch die Arbeit	I: „Bei welchen Angeboten, die Sie hier haben, können Sie etwas lernen?“ M: „(...) Eigentlich bei allen Arbeiten. Bei mir ist das Thema Konzentration eine Sache. Und da nehme ich so viel mit, wie ich nur mitnehmen kann. Versuche immer an meine Grenzen zu kommen und auch sie zu erweitern“ (Interview: UG6, P-M11, T1, 7–8).

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente					
UG_M_EBB3	Lernwünsche (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_EBB3_S1	Elemente beruflicher Grundbildung	**L**	0	**G**	1	**P**	0
		UG_M_EBB3_S2	Berufsfeldspezifische Inhalte	**L**	0	**G**	2	**P**	2
		UG_M_EBB3_S3	Allgemeinbildende Inhalte	**L**	0	**G**	0	**P**	4
		UG_M_EBB3_S4	Andere Inhalte	**L**	0	**G**	2	**P**	0
		UG_M_EBB3_S5	Berufliche Orientierung	**L**	0	**G**	5	**P**	0

(Fortsetzung Tabelle 131)

UG_M_EBB3	Lernwünsche (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_EBB3_S6	Berufliche Perspektive	**L**	0	**G**	1	**P**	0
		UG_M_EBB3_S7	Eigenständiges Arbeiten	**L**	0	**G**	0	**P**	1
		UG_M_EBB3_S8	„Ich möchte noch vieles lernen“	**L**	0	**G**	1	**P**	0
		UG_M_EBB3_ S9	„Ich bin mir nicht sicher“	**L**	0	**G**	0	**P**	1
		UG_M_EBB3_ S10	„Ich weiß es (noch) nicht“	**L**	0	**G**	4	**P**	0

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
UG_M_EBB3_S1	Elemente beruflicher Grundbildung	I: „Das sind ja tolle Beispiele. Worüber möchtest du gerne mehr lernen?“ M: „Auch über Naturschutz und Umweltschutz auch“ (Interview: UG14, G-M14, T1, 11–12).
UG_M_EBB3_S2	Berufsfeldspezifische Inhalte	I: „Gibt es irgendetwas, was Sie noch lernen möchten?“ M: „Den Hubwagenführerschein“ (Interview: UG5, G-M9, T1, 32–33). M: „(7) In der Holzverarbeitung würde ich gerne mehr lernen“ (Interview: UG6, P-M11, T1, 12).
UG_M_EBB3_S3	Allgemeinbildende Inhalte	M: „(...) Mathematik brauche ich unbedingt ein bisschen. Ich habe zwar einen Realschulabschluss, aber ich brauche unbedingt ein bisschen Mathe, (unv.) wieder ein bisschen auffrischen“ (Interview: UG10, P-M1, T1, 28).
UG_M_EBB3_S4	Andere Inhalte	M: „Zum Beispiel, was man/ also wenn man (..) was lernen möchte, das sind (unv.), weil ich möchte auch mal den Erste-Hilfe-Kurs machen, weil es für mich interessant“ (Interview: UG2, G-M4, T1, 20).
UG_M_EBB3_S5	Berufliche Orientierung	M: „Wie nennt sich das noch? (...) Ne, (unv.), ne. Holz? Irgendwas mit Holz?“ I: „Ich war jetzt eher noch im Arbeitsbereich Gartenlandschaftspflege, wo Sie gerade Ihre berufliche Bildungsmaßnahme durchführen. Gibt es denn dort Aufgaben oder Tätigkeiten, die Sie noch nicht für sich erprobt haben?“ M: „Nein. „ I: „Sie haben alles schon ausprobiert?“ M: „Ausprobiert, ja“ (Interview: UG7, G-M17, T1, 28–32).
UG_M_EBB3_S6	Berufliche Perspektive	M: „Wenn ich/ Ich möchte mal aus der BBB raus und dann möchte ich Koch werden“ (Interview: UG12, G-M15, T1, 9).
UG_M_EBB3_S7	Eigenständiges Arbeiten	M: „Ich würde gerne noch mehr eigenständig an dem Arbeitsplatz machen können, wo ich gerade bin“ (Interview: UG6, P-M15, T1, 6).

(Fortsetzung Tabelle 131)

UG_M_EBB3_S8	„Ich möchte noch vieles lernen“	M: „(..) Das ist wieder eine gute Frage. (...) Ich möchte noch vieles lernen“ (Interview: UG2, G-M4, T1, 18).							
UG_M_EBB3_ S9	„Ich bin mir nicht sicher“	I: „Gibt es Sachen, die Sie interessieren, wo Sie sagen, das interessiert mich, da würde ich gerne noch was lernen drüber?“ M: „Ich bin nicht sicher.“ (Interview: UG3, P-M1, T1, 49–50)							
UG_M_EBB3_ S10	„Ich weiß es (noch) nicht“	M: „Weiß ich noch nicht.“ (Interview: UG2, G-M9, T1, 21)							
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_EBB4	Lernempfinden (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_EBB4_S1	Freude am Lernen	**L**	1	**G**	10	**P**	5
		UG_M_EBB4_S2	Lernen als Erfolg	**L**	0	**G**	2	**P**	0
		UG_M_EBB4_S3	Lernen als Herausforderung	**L**	0	**G**	0	**P**	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**							
UG_M_EBB4_S1	Freude am Lernen	M: „Auf jeden Fall hatte ich/ war ich vorher beim Herrn B., ein sehr guter Gruppenleiter. Aber da ist die Arbeit sehr eintönig geworden und hat meinen Kopf nicht so angestrengt, wie die Arbeit jetzt Bücherversand. (..) Und daher wollte ich ein Praktikum machen, weil ich mich weiterentwickeln wollte, weil ich es ausprobieren wollte, weil ich einfach meinen Kopf mal anstrengen wollte“ (Interview: UG7, L-M11, T1, 8). M: „Gut. Aber ich sollte das/ K. meinte so einmal zu mir/ meinte er, ich sollte das anders machen mit den Mülltonnen.“ I: „Und wie war das?“ M: „Gut“ (Interview: UG13, G-M9, T1, 46–48). M: „Ja, schön, gefällt mir, (.) ist gut“ (Interview: UG10, P-M1, T1, 30).							
UG_M_EBB4_S2	Lernen als Erfolg	M: „Also wie es so ist. Naja, ich bin stolz drauf, dass ich was Neues gelernt habe und was Neues kann“ (Interview: UG12, G-M18, T1, 11).							
UG_M_EBB4_S3	Lernen als Herausforderung	I: „Wie ist es für Sie, etwas Neues zu lernen? Können Sie sagen warum?“ M: „Anfangs schwierig, aber man muss sich auch erst der Gegebenheit anpassen, bevor man wirklich eine feste Meinung dazu abgeben kann“ (Interview: UG6, P-M11, T1, 13–14).							

(Fortsetzung Tabelle 131)

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente					
UG_M_EBB5	Vermittlungsmethoden (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_EBB5_S1	Ausprobieren bzw. eigenständiges Erlernen	**L**	0	**G**	0	**P**	3
		UG_M_EBB5_S2	Vormachen bzw. Erklären und Nachmachen	**L**	3	**G**	9	**P**	5
		UG_M_EBB5_S3	Vortragen bzw. Fragen und Antworten	**L**	0	**G**	1	**P**	0
		UG_M_EBB5_S4	Realerfahrung	**L**	0	**G**	1	**P**	0
		UG_M_EBB5_S5	„Mir fällt kein Beispiel ein“	**L**	0	**G**	2	**P**	0

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
UG_M_EBB5_S1	Ausprobieren bzw. eigenständiges Erlernen	M: „Also entweder darf ich es einfach ausprobieren oder ich bekomme es erklärt und/ oder gezeigt und darf es dann aber auch selbst machen“ (Interview: UG6, P-M15, T1, 10).
UG_M_EBB5_S2	Vormachen bzw. Erklären und Nachmachen	I: „Und bei Dingen, die Sie jetzt mit Holz gemacht haben, also da / Hat man Ihnen das gezeigt oder hat man/“ M: „Sie zeigen mir erst einmal, wie es gemacht wird und dann mache ich das“ (Interview: UG7, L-M12, T1, 15–16). M: „Er schlägt das vor und dann schaue ich genau hin. Und dann probiere ich das erstmal aus, ob ich damit gut umgehen kann. Und wenn ja, dann mache ich es“ (Interview: UG12, G-M18, T1: 13–13) M: „Hier wird mir die Arbeit sofern vermittelt, indem der Gruppenleiter meistens erst ein Beispiel anfertigt, indem ich danebenstehe und ihm über die Schulter schaue und ich dann das erste Mal selber anfertigen muss, während der Gruppenleiter mir dann über die Schulter schaut, ob ich alles richtig mache. Und dann sagt er mir, was ich noch besser machen kann, was ich vergessen habe, wo ich mein Augenmerk darauf richten soll“ (Interview: UG6, P-M11, T1, 16).
UG_M_EBB5_S3	Vortragen bzw. Fragen und Antworten	M: „Der fragt uns. Und dann müssen wir dazu antworten“ (Interview: UG14, G-M14, T1, 22).

(Fortsetzung Tabelle 131)

UG_M_EBB5_S4	Realerfahrung	I: „Wir waren doch mal in R. [*Bezeichnung einer Stadt*]. Weißt du noch wo wir da waren?“ M: „Ja.“ I: „Dem großen Lager, weißt du noch?“ M: „Ähm.“ I: „Aber du weißt ja, dass wir in R. waren. Was haben wir da besichtigt zum Beispiel?“ M: „Da waren wir ja da auf dem/ (unv.) Ich glaube (unv.) Regale oder so“ (Interview: UG14, G-M13, T1, 49–54).
UG_M_EBB5_S5	„Mir fällt kein Beispiel ein“	M: „Ne, kann ich nicht. Kann kein Beispiel sagen“ (Interview: UG2, G-M9, T1, 27).

Kategorienfeld „Erleben Beruflicher Bildung“ (EBB) – Menschen mit Behinderung Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_EBB1	Lernzuwachs (Menschen mit Behinderung der VG)	VG_M_EBB1_S1	„Ich lerne oft bzw. viel Neues“	**L**	0	**G**	1	**P**	5
		VG_M_EBB1_S2	„Ich lerne ab und zu bzw. etwas Neues“	**L**	1	**G**	2	**P**	0
		VG_M_EBB1_S3	„Ich lerne selten bzw. wenig Neues“	**L**	2	**G**	1	**P**	0

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
VG_M_EBB1_S1	„Ich lerne oft bzw. viel Neues“	M: „Ich lerne immer etwas Neues dazu. Gut, Lernen fällt mir schwer, aber ich habe die letzte Prüfung mit sehr gutem Erfolg bestanden“ (Interview: VG2, G-M5, T1, 24). M: „Ja, also doch schon. Wir machen ja auch oft mal so eine Art Bildungsstunden. Z. B. wenn wir in der Schule das eine oder andere Thema haben, machen wir manchmal donnerstags oder freitags auch eine Zeit, in der wir auch so ein bisschen auffrischen. Das ist immer ganz schön. Und generell – je nachdem welche Aufträge es sind, das ist von löten bis abisolieren, schneiden, wickeln, vieles, auch verzinnen“ (Interview: VG2, P-M6, T1, 18).
VG_M_EBB1_S2	„Ich lerne ab und zu bzw. etwas Neues“	M: „Also, zum Teil. Also, was Hauswirtschaftssachen angeht, ja. Aber auch so etwas wie soziale Bildung und so etwas ist neu, also nicht so gekannt, aber klar, man lernt immer etwas Neues“ (Interview: VG2, L-M10, T1: 22–22) M: „Ja, es geht eigentlich. Also, man lernt schon jeden Tag etwas Neues, aber auch nicht immer, weil die Arbeit, die man an einem Tag bekommt, muss auch fertig werden und dann kann man nicht immer so was Neues lernen, dazu“ (Interview: VG2, G-M3, T1, 24).

(Fortsetzung Tabelle 131)

VG_M_EBB1_S3	„Ich lerne selten bzw. wenig Neues“	M: „Ehrlich gesagt, früher als ich in S. [*Bezeichnung einer Stadt*] war, haben wir viel Verschiedenes gelernt, was neu war, wie Datenschutz oder Datensicherheit. Aber jetzt, wo wir hier sind, machen wir gefühlt immer wieder das Gleiche. Also N.-Themen, die kennen wir schon, aber auch vergisst man einige Sachen und wenn man schon auf die Prüfung lernen will, dann (.) naja I: „Muss man es wiederholen.“ M: „Genau.“ I: „Und das ist gerade ein bisschen anstrengend.“ M: „Ja“ (Interview: VG1, L-M3, T1: 8–12) I: „Lernen Sie oft was Neues?“ M: „Nein“ (Interview: VG5, G-M8, T1: 4–5).							
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_EBB2	Lernangebote (Menschen mit Behinderung der UG)	VG_M_EBB2_S1	Elemente beruflicher Grundbildung	**L**	1	**G**	4	**P**	2
		VG_M_EBB2_S2	Berufsfeldspezifische Inhalte	**L**	3	**G**	10	**P**	5
		VG_M_EBB2_S3	Allgemeinbildende Inhalte	**L**	2	**G**	2	**P**	0
		VG_M_EBB2_S4	Andere Inhalte	**L**	2	**G**	1	**P**	0
		VG_M_EBB2_S5	Angebote/ Schulungen (ohne genaue Bezeichnung)	**L**	0	**G**	1	**P**	1
		VG_M_EBB2_S6	Lernen in der bzw. durch die Arbeit	**L**	0	**G**	0	**P**	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**							
VG_M_EBB2_S1	Elemente beruflicher Grundbildung	M: „Dann jegliche Ordnung. Hausordnung und so“ (Interview: VG4, L-M2, T1, 6). M: „Muss ich jetzt mal überlegen. Naja halt sowas wie die Hygienevorschriften. Die meisten Sachen wusste ich überhaupt gar nicht“ (Interview: VG4, G-M6, T1, 36). M: „Wir hatten jetzt viel das Thema Umweltschutz zum Beispiel. Da hat man auch ein paar neue, interessante Sachen lernen können“ (Interview: VG4, P-M7, T1, 8).							

(Fortsetzung Tabelle 131)

VG_M_EBB2_S2	Berufsfeld-spezifische Inhalte	M: „Ja, oder so Fachunterricht, so ein bisschen, so praktisch und theoretisch.“ I: „In welchem Bereich?“ M: „Bei uns in der Hauswirtschaft machen wir wieder so Sachen, von daher lernt man immer etwas Neues“ (Interview: VG2, L-M10, T1, 24–26), M: „Jetzt lerne ich/ jetzt habe ich gerade gelernt zu LÖTEN. Jetzt bekomme ich mittlerweile Löten gut hin, das habe ich neu gelernt. Bevor ich verzinke, löte ich lieber“ (Interview: VG2, G-M5, T1, 26).
VG_M_EBB2_S3	Allgemeinbildende Inhalte	M: „Mathematik, Prozentrechnen ist sehr schwer, ich komme da gar nicht mit, wenn ich ehrlich sein soll“ (Interview: VG1, L-M3, T1, 16). M: „Mathekurs habe ich immer gemacht mit der Frau ‚Dingsbums‘“ (Interview: VG4, G-M12, T1, 22).
VG_M_EBB2_S4	Andere Inhalte	M: „Heben und Tragen, dass da die Wirbelsäule mit im Spiel ist“ (Interview: VG4, L-M2, T1, 6). M: „Nur den Erste-Hilfe-Kurs habe ich mitgemacht. Den habe ich jetzt schon dreimal bei der gleichen Frau erledigt“ (Interview: VG4, G-M6, T1, 6).
VG_M_EBB2_S5	Angebote/ Schulungen (ohne genaue Bezeichnung)	M: „Muss ich überlegen.“ I: „Überlegen Sie mal.“ M: „Angebote.“ (Interview: VG4, G-M12, T1: 12–14)
VG_M_EBB2_S6	Lernen in der bzw. durch die Arbeit	M: „Dass es hier sehr ruhig angeht oder dass es nicht so ist, dass man jetzt auch Akkordarbeit machen muss. Dass es halt sehr entspannt und in Ruhe zugeht. Und wenn man was falsch macht, ist es nicht so schlimm, dann macht man es solange, bis man es gut kann, die Aufgaben.“ (Interview: VG3, P-M7, T1, 7).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_EBB3	Lernwünsche (Menschen mit Behinderung der VG)	VG_M_EBB3_S1	Berufsfeldspezifische Inhalte	**L**	0	**G**	5	**P**	4
		VG_M_EBB3_S2	Berufliche Orientierung	**L**	1	**G**	1	**P**	0
		VG_M_EBB3_S3	Berufliche Perspektive	**L**	1	**G**	2	**P**	1
		VG_M_EBB3_S4	„Ich möchte noch vieles Lernen“	**L**	0	**G**	0	**P**	1
		VG_M_EBB3_ S5	„Ich möchte nichts Bestimmtes lernen“	**L**	1	**G**	2	**P**	1
		UG_M_EBB3_ S6	„Es fällt mir gerade nicht ein“	**L**	0	**G**	0	**P**	1
		UG_M_EBB3_ S7	„Ich weiß es (noch) nicht“	**L**	0	**G**	0	**P**	2

(Fortsetzung Tabelle 131)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_M_EBB3_S1	Berufsfeldspezifische Inhalte	I: „Was möchten Sie unbedingt noch lernen?“ M: „Das Bügeln“ (Interview: VG4, G-M11, T1, 52–53). M: „Ja. Ich würde zum Beispiel sehr gerne mal mit der Heckenschere arbeiten und was würde ich denn noch gerne lernen?“ (Interview: VG4, P-M4, T1, 20).
VG_M_EBB3_S2	Berufliche Orientierung	M: „(...) Worüber ich gerne mehr lernen möchte? Also ich würde gerne hinten in die Holzabteilung, Schreinerei, da würde ich gerne mehr lernen, weil ich gerne mit Holz arbeite, von dem her, ja“ (Interview: VG2, L-M10, T1, 28). I: „Worüber möchten Sie denn gerne mehr lernen?“ M: „In den anderen Bereichen hier. Außer Bürokommunikation.“ (Interview: VG5, G-M8, T1, 6–7)
VG_M_EBB3_S3	Berufliche Perspektive	M: „Ja. Das geht aber noch nicht, weil ich gerade noch im BBB Bereich bin. Was für mich echt schade ist, weil ich die ganze Zeit darauf (unv.), dass ich Hubwagen fahren darf.“ I: „Und Sie wollen es gerne unbedingt lernen?“ M: „Ja. Unbedingt will ich das“ (Interview: VG4, L-M2, T1, 36–38). M: „Was ich noch lernen will? Wenn ich ganz und gar mit den Werkstätten fertig bin, ja – mein Traum ist eigentlich, wenn ich hier fertig bin, eigentlich habe ich zum (unv.) mal gesagt, wenn ich mit den Werkstätten fertig bin, möchte ich wahrscheinlich in der Disco arbeiten“ (Interview: VG2, G-M1, T1, 49). M: „Ich möchte gerne mal / Idee gekommen, dass ich eine Arbeit mache, was ich aus der Werkstatt (unv.) mache. Dafür bin ich bereit etwas anderes anstrengender zu machen. Ich dachte vielleicht nochmal Schule zu besuchen oder so, aber ich bin alt. Ob das klappt, weiß ich nicht. Nochmal Abitur machen oder so. Schulabschluss. Aber das ist alles in den Sternen. Ob ich das mache, weiß ich nicht.“ I: „Und wenn Sie nochmal woanders arbeiten würden auf dem freien Arbeitsmarkt, wo würden Sie, also in welchem Bereich würden Sie gerne arbeiten wollen?“ M: „Auch Metall, wenn ich jetzt Metall lerne, auch in der Branche Metall“ (Interview: VG4, P-M15, T1, 17–19).
VG_M_EBB3_S4	„Ich möchte noch vieles lernen“	I: „Noch mehr, was Sie noch lernen würden?“ M: „Ja. Also es gibt da schon Einiges“ (Interview: VG4, P-M4, T1, 21–22).
VG_M_EBB3_ S5	„Ich möchte nichts Bestimmtes lernen“	M: „Eigentlich nichts mehr.“ I: „Eigentlich nichts mehr?“ M: „Hm (bejahend). Bin so gerade zufrieden“ (Interview: VG4, L-M2, T1, 22–24). I: „Und möchten Sie gerne mehr lernen oder gibt es irgendetwas, was Sie gerne lernen möchten?“ M: „Bis jetzt eigentlich nicht so“ (Interview: VG2, G-M3, T1, 27–28).

(Fortsetzung Tabelle 131)

VG_M_EBB3_ S5	„Ich möchte nichts Bestimmtes lernen“	I: „Wie ist das in Ihrem Arbeitsbereich? In Ihrer Gruppe, gibt es da was, wo Sie sagen: Das möchte ich noch lernen?“ M: „(...) Naja, nein eigentlich auch nicht. Das entsteht meistens auch so mehr spontan. Dass halt zum Beispiel/ Hatte ich gestern mal so eine Situation, wo ich dann auch mal wieder was Neues gelernt habe, wo es dann auch einfach so spontan entstanden ist.“ I: „Also wenn so eine Situation sich ergibt, wo es die Möglichkeit gibt, dass Sie was Neues lernen, dann sagen Sie und jetzt.“ M: „Dann bin ich dafür auch offen auf jeden Fall“ (Interview: VG4, P-M7, T1, 17–20).
UG_M_EBB3_ S6	„Es fällt mir gerade nicht ein“	M: „Ich sage mal so, ich wüsste jetzt nicht gerade so. Ich habe mal in der Hauswirtschaft etwas gelernt, aber habe ich dann auch abgebrochen die Ausbildung aus psychischen Gründen und jetzt ist es soweit – glaube ich – auch so ein bisschen gefestigt mit der Psyche, so dass ich mich dann zusammenreißen kann. Es gibt bestimmt etwas, aber jetzt fällt mir nichts ein“ (Interview: VG2, P-M6, T1, 24).
UG_M_EBB3_ S7	„Ich weiß es (noch) nicht“	M: „Kann ich jetzt so nicht sagen. Ich bin eher so, dass ich die Dinge auf mich zukommen lasse“ (Interview: VG4, P-M7, T1, 14).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_EBB4	Lernempfinden (Menschen mit Behinderung der VG)	VG_M_EBB4_S1	Freude am Lernen	**L**	1	**G**	3	**P**	3
		VG_M_EBB4_S2	Lernen als Erfolg	**L**	0	**G**	2	**P**	2
		VG_M_EBB4_S3	Lernen als Herausforderung	**L**	1	**G**	1	**P**	0

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
VG_M_EBB4_S1	Freude am Lernen	I: „Und hat es Spaß gemacht?“ M: „Ja.“ I: „Okay. Und was war das für ein Gefühl, dass Sie das lernen konnten?“ M: „Ein ganz gutes“ (Interview: VG4, L-M2, T1, 31–34). I: „Wie ist es für Sie etwas Neues zu lernen?“ M: „Immer etwas Tolles“ (Interview: VG2, G-M5, T1, 27–28). M: „Das gefällt mir gut. Man hat ja dann was Neues gelernt, was man dann anwenden kann. Also das ist schon eine Herausforderung. Das gefällt mir gut“ (Interview: VG4, P-M4, T1, 26).

(Fortsetzung Tabelle 131)

VG_M_EBB4_S2	Lernen als Erfolg	M: „Ich lerne immer etwas Neues dazu. Gut, lernen fällt mir schwer, aber ich habe die letzte Prüfung mit sehr gutem Erfolg bestanden. Und da haben selbst die Lehrer und die Gruppenleiter gestaunt. Ich lerne/ ich habe momentan Probleme gehabt, dadurch habe ich es auch sehr gut gelernt und schlecht“ (Interview: VG2, G-M5, T1, 24). I: „Und was ist so für ein Gefühl, wenn Sie wissen, jetzt habe ich was Neues gelernt.“ M: „Also da bin ich stolz auf mich, dass ich es so weit gebracht habe und dass ich die Erfahrung sammeln durfte. Also das finde ich gut“ (Interview: VG4, P-M4, T1, 27–28).
VG_M_EBB4_S3	Lernen als Herausforderung	M: „Genau. Das ist dann wiederum sehr neu und auch sehr anstrengend. Wenn ich ehrlich sein soll, komme ich nicht so ganz mit. Das ist schon wieder eine Hausnummer größer, die man da in der Berufsschule lernt“ (Interview: VG1, L-M3, T1, 14). I: „Richtig. Und können Sie mir denn sagen, wie das für Sie ist, wenn Sie was Neues lernen?“ M: Das ist schwierig. Da bin ich immer nervös. I: „Da sind Sie nervös, wenn Sie was Neues/ Und wenn Sie es dann bringen, was ist das für ein Gefühl?“ M: „Dann bin ich manchmal nervös. Dann geht es so halbwegs.“ I: „Können Sie sagen, wie fühlt sich das an, wenn Sie was dann gut/“ M: „Dann bin ruhiger, als wenn ich was neu lernen muss. Bei Neuem bin ich erst ziemlich unruhig und hektisch.“ I: „Aber, wenn Sie dann was/“ M: „Und nervös.“ I: „Wenn Sie dann was gut können, dann?“ M: „Dann bin ich nicht so nervös“ (Interview: VG4, G-M12, T1, 55–64)

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_EBB5	Vermittlungsmethoden (Menschen mit Behinderung der VG)	VG_M_EBB5_S1	Ausprobieren bzw. eigenständiges Erlernen	**L**	0	**G**	0	**P**	1
		VG_M_EBB5_S2	Vormachen bzw. Erklären und Nachmachen	**L**	1	**G**	8	**P**	4
		VG_M_EBB5_S3	Vortragen bzw. Fragen und Antworten	**L**	1	**G**	0	**P**	0
		VG_M_EBB5_S4	Realerfahrung	**L**	1	**G**	0	**P**	0
		VG_M_EBB5_S5	Voneinander lernen	**L**	1	**G**	0	**P**	0
		VG_M_EBB5_S6	„Mir wird es nicht (richtig) erklärt“	**L**	1	**G**	0	**P**	0

(Fortsetzung Tabelle 131)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_M_EBB5_S1	Ausprobieren bzw. eigenständiges Erlernen	M: „Ja schon auch. Wenn man ECHT sich gar nicht auskennt und Hilfe braucht, da wird schon auch einem geholfen und erklärt, wie es nochmal geht. Oder wenn man z. B. wissen will, was ist dies und jenes, irgendwelche Begriffe oder so, dann kann man auch noch einmal fragen. Jeder wie er es braucht natürlich“ (Interview: VG2, P-M6, T1, 30).
VG_M_EBB5_S2	Vormachen bzw. Erklären und Nachmachen	M: „Man wird es halt gezeigt gekriegt. Und dann muss ich erstmal rein (unv.)/“ I: „Das wird Ihnen gezeigt und dann? Wie geht es dann weiter?“ M: „Dann probiert man es halt selber und entscheidet, ob es ist oder nicht.“ I: „Und bleibt dann jemand dabei und guckt?“ M: „Ja also für das erste Mal bleibt dann einer, aber dann lassen sie dich auch alleine. Wenn sie mitbekommen, dass du es hinkriegst zumindest, dann“ I: „Dann können Sie gehen. Der Gruppenleiter, der Betreuer.“ M: „Ja. Genau“ (Interview: VG4, L-M2, T1, 44–50). M: „Na die erklären mir halt was man reintut, wie das gekocht wird und manchmal sagt man es mir auch so, wie es gemacht wird.“ I: „Und dann machen Sie es alleine?“ M: „Ja.“ (Interview: VG4, G-M6, T1, 43–45). M: „Die Frage ist sehr gut. ähm das ja/ (...) Also uns wird immer so die/ Also von unserer Chefin erst die Aufgaben erklärt und wenn man das nicht versteht, dass man dann nochmal ruhig nachfragt, so lange, bis man das verstanden hat. Also die Aufgabe und dann selber die Aufgaben halt machen. Und wenn du irgendwo nicht weiterkommst, kannst du immer die Chefin oder die Arbeitskollegen halt fragen“ (Interview: VG3, P-M7, T1, 11).
VG_M_EBB5_S3	Vortragen bzw. Fragen und Antworten	I: „Und wie ist es mit der Theorie? Wie lernen Sie das? Wie lernen Sie Theorie?“ M: „Wie in der Schule.“ I: „Und wie? Wie läuft das ab?“ M: „Man sitzt, man hört zu.“ I: „Also so ein bisschen schulmäßig. Lernst du gerne auch Theorie?“ M: „Teilweise“ (Interview: VG4, L-M2, T1, 51–56).
VG_M_EBB5_S4	Realerfahrung	M: „Wie wird mir etwas Neues beigebracht? (...) Gute Frage. Indem man/ z. B. wir sagen, wir fahren zum E-Center oder so und machen Preise vergleichen oder so etwas“ (Interview: VG2, L-M10, 30).
VG_M_EBB5_S5	voneinander lernen	M: „Oder, dass wir auch einmal sagen, wir machen statt Draht abwickeln oder so, wenn kein Auftrag mehr da ist, irgendwie Sudoku oder so. So Rechenaufgaben. Und das dann zu zweit mit Leuten, die nicht so gut, also noch nicht so fit sind, und dann helfen, dass diese dann fitter sind“ (Interview: VG2, L-M10, T1, 34).

(Fortsetzung Tabelle 131)

VG_M_EBB5_S6	„Mir wird es nicht (richtig) erklärt“	M: „Beigebracht wird/ Wenn ich ehrlich bin, (unv.) es wird uns auch nicht gezeigt, wie wir das rechnen sollen. In den Berufsschulen wird das gar nicht getan. Und hier dann wieder auch nicht.“ I: „Das heißt, haben Sie einen Wunsch, dass man mit Ihnen das noch mal richtig erklärt, wie Prozentrechnen funktioniert, wie man den Dreisatz macht?“ M: „Ja, weil sonst kommt man da nicht durch, weil zuhause kommt man auch nicht weiter. Ich komme da auch nicht weiter, wenn ich zuhause lerne und zwei bis drei Stunden lerne oder manchmal nur eine Stunde, wenn dann die Zeit nicht reicht und wenn man andere Sachen noch tut, (vielleicht?) Mutter helfen“ (Interview: VG1, L-M3, T1, 18–20).

Bildungsrahmenpläne und Berufliche Bildung (Kap. 5.3)

Tabelle 132: Auswertung zu Bildungsrahmenplänen und Beruflicher Bildung

Kategorienfeld „Bedeutung der Bildungsrahmenpläne für die berufliche Bildung“ (BRP) – Leitungsebene der Untersuchungsgruppe				
UG_L_BRP1	Entwicklungsziele im Hinblick auf Berufliche Bildung (Leitungsebene der UG)	UG_L_BRP1_S1	Anerkennung und Zertifizierung Beruflicher Bildung	13
		UG_L_BRP1_S2	Inklusiver Arbeitsmarkt	4
		UG_L_BRP1_S3	BTHG/Teilhabe am Arbeitsleben	4
		UG_L_BRP1_S4	Duales System/Berufsschule	3
		UG_L_BRP1_S5	Personal/Personalentwicklung	3
		UG_L_BRP1_S6	Externe Ausrichtung des Berufsbildungsbereiches	2
		UG_L_BRP1_S7	Weiterentwicklung bzw. Ausbau Beruflicher Bildung	2
		UG_L_BRP1_S8	Öffentlichkeitsarbeit	2
		UG_L_BRP1_S9	Individualisierte Berufliche Bildung	2
		UG_L_BRP1_S10	Attraktives Angebot für Menschen mit Behinderung	2
		UG_L_BRP1_S11	Weiterentwicklung im Bereich Digitalisierung	2
		UG_L_BRP1_S12	Berufliche Bildung im Rahmen der Organisation WfbM	1
		UG_L_BRP1_S13	Lebenslanges Lernen für Menschen mit Behinderung	1

(Fortsetzung Tabelle 132)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
UG_L_BRP1_S1	Anerkennung und Zertifizierung Beruflicher Bildung	L1: „Also zum einen die Anerkennung, also praktisch das raus aus dem in Werkstätten lernt man auch irgendwie nebenbei was dazu. Sondern, dass alles was hier gelernt wird in einer Weise dokumentiert ist, dass das für Arbeitgeber nachvollziehbar ist, was derjenige jetzt kann. Damit eben die Bildung nicht nur ein Selbstzweck ist, sondern schon den Übergang in den Arbeitsmarkt erleichtert“ (Interview: UG3, L1, 70). L1: „Genau, Zertifizierungen oder dass/ ich sage mal ein ganz tolles Ziel wäre natürlich, wenn das allgemein für den Bereich der Werkstätten zu erreichen wäre, ne. Also das ist vielleicht so eine Traumvorstellung, dass insgesamt einmal anerkannt wird was Werkstätten leisten und die Menschen, die dort arbeiten auch leisten und können“ (Interview: UG9, L1, 24). L1: „Weil also ich würde es auch von der Zielsetzung her so sehen, dass ich die Qualität der Beruflichen Bildung für unseren Personenkreis sehr stark fokussieren würde und auch die Anerkennung dieser Beruflichen Bildung mit dem Zertifikat mit dem einheitlichen Zertifikat ist der erste Schritt gemacht geworden in diese Richtung Anerkennung. Aber ich denke gerade so diese Qualifizierungsbausteine/ die Möglichkeit der Qualifizierungsbausteine gibt nochmal eine zusätzliche Möglichkeit der Anerkennung“ (Interview: UG4, L1, 67).
UG_L_BRP1_S2	Inklusiver Arbeitsmarkt	L1: „Und ich finde schon die Verbindung gleichzeitig auch mit Inklusion wichtig. Dass berufliche Bildung nicht dazu führt, dass man noch länger ausschließlich erstmal in der Werkstatt bleiben muss. Sondern, dass man es verbinden kann mit inklusivem Arbeiten auf dem Arbeitsmarkt. Und das ist aber ein sehr steiles Ziel, da sind wir noch dran. Das hinzukriegen“ (Interview: UG3, L1, 70). L2: „Also wir sind auf sehr gutem Weg da, aber das sind so mehr so operative Ziele. Die stehen also über dem, steht natürlich dieser Inklusionsgedanke mit viel Außenarbeit und so weiter, aber die operativen Ziele prägen aktuell das Geschehen mehr als dieses strategische, da und da wirklich praktisch uns fast selbst abzuschaffen. Das kann man durchaus so sagen. Also, dass wir sagen, komm hier wir müssen irgendwie so ausbilden, dass die Leute eben ganz normal, das die gar nicht mehr groß wo anders auftauchen, sondern (.) ne, von uns da hinbegleitet werden und wir in den Betrieben ausbilden und so weiter. Das, aber machen wir erstmal diese operativen noch sehr stark“ (Interview: UG13, L1, 23).
UG_L_BRP1_S3	BTHG/Teilhabe am Arbeitsleben	L2: „Oberstes Ziel ist ja immer ‚Teilhabe am Arbeitsleben‘. So und im Grunde genommen ist das ja der Einstieg der Teilhabe am Arbeitsleben in der Berufsbildung. Das ist das organisatorische Ziel an der Stelle“ (Interview: UG8, L1, 37). L2: „Also Frau B. kann da sicherlich dann fachlich stärker unterlegen insoweit, aber für mich ist ein ganz wesentliches Ziel, dass wir einfach diese Sonderlandschaft der Werkstatt Schritt für Schritt verlassen, dass wir zu einer Harmonisierung kommen. Also wir können nicht im SGB IX oder im BTHG von Inklusion und von "Normalität" in Anführungsstrichen reden und Sonderwelten abschotten davon. Und die Tendenz haben wir in Werkstätten“ (Interview: UG12, L1, 21).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP1_S4	Duales System/ Berufsschule	L2: „Weshalb sollte es nicht möglich sein, wie in Hamburg, dass einzelne geeignete und motivierte Menschen auch eine Berufsschule besuchen? Und sei es teilweise. Und sei es zu bestimmten Modulen“ (Interview: UG10, L1, 47).
UG_L_BRP1_S5	Personal/Personalentwicklung	L1: „Und von Anfang an gemeinsame Strukturen zu sichern, aufzubauen und weiterzuentwickeln. Das sind die großen Ziele. Ein ganz wesentliches Ziel ist die strukturelle Anpassung der Beruflichen Bildung, inklusive personeller Anpassung, an – ich sag jetzt mal – eine moderne Unternehmensführung und dazu gehört, dass eben das Ergebnis was ich gerade sagte, dass das Personal auch übergreifend arbeitet. Das heißt einmal berufliche Bildung abbilden kann, aber auch übergeordnet und übergreifend in den Bereich Werkstatt hinein agieren kann. Und andersherum genauso. So dass wir die Fachlichkeit aller der uns zur Verfügung stehenden Mitarbeiter im Unternehmen wirklich effizient nutzen können und dann nichts verpassen, liegen lassen und so weiter und sofort. Das ist ganz wichtig“ (Interview: UG15, L1, 30).
UG_L_BRP1_S6	Externe Ausrichtung des Berufsbildungsbereiches	L1: „Ja, ne, eigentlich es wird ja offen kommuniziert, also (...) (unv.) für uns immer noch die Qualifizierung nach Rahmenplänen, das ist dieses Jahr ganz klar auch Vorgabe des Vorstandes gewesen, nach diesem BAG-WfbM-Rahmenplänen, die umgesetzt werden, und auch immer noch das Ziel, die Leute nach draußen zu bringen“ (Interview: UG11, L1, 44).
UG_L_BRP1_S7	Weiterentwicklung bzw. Ausbau Beruflicher Bildung	L1: „Ganz hohe. (lacht) Ja, also, wir wollen im Bereich berufliche Bildung, weil das ist Zukunftsthema, einfach ausbauen“ (Interview: UG14, L1, 4).
UG_L_BRP1_S8	Öffentlichkeitsarbeit	L1: „Ein wichtiger Auftrag ist es noch aus der Beruflichen Bildung heraus übergreifend mehr noch in den Bereich der Darstellung, der öffentlichen Darstellung unseres Unternehmens zu gehen und über die Schnittstellen in die Schulen und auch in den universitären Bereich mehr noch die Möglichkeiten unseres Unternehmens darzustellen, sodass es auch bei vielen, vielen anderen auch Bildungsträgern noch klarer wird, was sind wir in der Lage zu leisten“ (Interview: UG15, L1, 30).
UG_L_BRP1_S9	Individualisierte Berufliche Bildung	L1: „Aber in der anderen Seite haben wir ganz klar unseren Auftrag individuelle Bildung und Arbeitsplatzgestaltung für jeden einzelnen Menschen mit Behinderung. Ich sage „wir sind ein Ort der Inklusion“, bei uns arbeiten ja auch andere Leute. Wir versuchen dann halt jeden so stark wie möglich, so individuell zu fördern, auszubilden“ (Interview: UG1, L1, 37).
UG_L_BRP1_S10	Attraktives Angebot für Menschen mit Behinderung	L1: „Gute Chancen für unsere Menschen, die wir als Teilnehmer kriegen, schaffen, sowohl in der Werkstätte mit neuen Aufträgen, neuen Produkten, als auch draußen, außerhalb der Werkstätten, (...) da gehört ja ganz viele Sachen dazu“ (Interview: UG14, L1, 4).
UG_L_BRP1_S11	Weiterentwicklung im Bereich Digitalisierung	L1: „Jetzt das ganz neue Schlagwort, Digitalisierung, Industrie 4.0, des bleibt an den Werkstätten, geht des auch nicht vorbei. Das gibt natürlich nochmal Neuerungen für den Bereich Bildung, bietet aber auch extrem viele Chancen für Menschen mit Behinderungen draußen“ (Interview: UG14, L1, 4).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP1_S12	Berufliche Bildung im Rahmen der Organisation WfbM	L2: „Es gibt einen guten Grund für Werkstätten. Und der Grundgedanke von Werkstätten, der gesetzliche Auftrag, ja Menschen in den ersten Arbeitsmarkt zu überführten, ist sicherlich berechtigt, aber er vernachlässigt ja auch, insbesondere in der politischen Diskussion, dass es eine ganze Reihe von Menschen gibt, für die der erste Arbeitsmarkt nie das richtige Ziel sein kann. Wir haben ja auch ganz viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die tatsächlich diese geschützte Umgebung auch dauerhaft brauchen. Trotzdem darf ich die nicht von Bildung ausschließen“ (Interview: UG12, L1, 21).
UG_L_BRP1_S13	Lebenslanges Lernen für Menschen mit Behinderung	L2: „Und also wir reden bei uns Nicht-Behinderten vom lebenslangen Lernen und erwarten, dass wir das ermöglichen und fördern Betriebe in dem Bereich und deshalb ist es in meinen Augen auch eine völlige Normalität und ein Anspruch an uns, dass wir das auch für unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewährleisten. Und dass wir sowohl eine persönliche als auch eine berufliche Qualifikation während des gesamten Erwerbslebens ermöglichen“ (Interview: UG12, L1, 21).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP2	Rolle der BRP hinsichtlich der Entwicklungsziele (Leitungsebene der UG)	UG_L_BRP2_S1	Weitere bzw. erfolgreiche Implementierung der hBRP	10
		UG_L_BRP2_S2	Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt durch hBRP	8
		UG_L_BRP2_S3	hBRP als Bestandteil der Bildungsplanung/-dokumentation	8
		UG_L_BRP2_S4	Einsatz der hBRP auch im Arbeitsbereich	4
		UG_L_BRP2_S5	hBRP als Mittel zur Umsetzung der Entwicklungsziele	2
		UG_L_BRP2_S6	Vergleichbarkeit durch hBRP	2
		UG_L_BRP2_S7	Einführung neuer hBRP für ein Arbeitsfeld	2

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
UG_L_BRP2_S1	Weitere bzw. erfolgreiche Implementierung der hBRP	L1: „Die sind ja (..) dazu muss man sagen, die sind ja erst seit 2018 (.) damit wirklich in der Umsetzung oder in der Praxis tätig, ne. Also wir stehen da noch ganz am Anfang, haben auch immer schon ein paar kleine Kinderkrankheiten durchlebt, aber wir wissen, dass wir noch nicht fertig sind, also (..) dass da noch (..)/ Willst du noch was ergänzen?“ (Interview: UG7, L1, 53). L2: „Die operativen Ziele sind dieses Jahr auch ganz klar, oder auch wahrscheinlich nächstes Jahr noch ganz genauso diese Zusammenlegung hinzubekommen und diese Strukturele-

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP2_S1	Weitere bzw. erfolgreiche Implementierung der hBRP	mente, wie zum Beispiel Qualifizierungsbausteine, wie zum Beispiel Umschulungen, wie zum Beispiel (..) die Rahmenpläne, dass wir das wirklich jetzt verankern, die nächsten (.) Monate“ (Interview: UG13, L1, 23). L1: „Zunächst einmal, ich fange mal vom kleinen zum großen hin an: Natürlich erstes Ziel ist das halten der Niveaustufe, die wir nach 19 Jahren auch erreicht haben. Zweites Ziel ist vor allem die weitere Implementierung der harmonisierten Bildungsrahmenpläne zum Zwecke einer koordinierten und strukturierten Beruflichen Bildung. Als prozessorientiertes Gebilde“ (Interview: UG15, L1, 30).
UG_L_BRP2_S2	Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt durch hBRP	L1: „Die Bildungsrahmenpläne haben wir ja unseren (..) Ausbildungen zu Grunde gelegt und das deshalb, damit wir möglichst nah an dem Arbeitsmarkt sind. Und Hintergrund ist, dass (.) das, was wir hier vermitteln zum einen praxistauglich und gerecht ist für Betriebe und dass verstanden wird was wir machen, also, dass man die gleiche Sprache spricht. Also für die Durchlässigkeit sehen wir das als wichtig an, wenn wir genau da ansetzten was in den Ausbildungsberufen vorhanden ist, sonst muss man immer wieder übersetzen und erklären. Oder man hat Inhalte, die an Bedarfen vorbeigehen, ne“ (Interview: UG9, L1, 36). L1: „Also, das ist natürlich ein ganz großer Schlüssel für uns, (.) durch das, dass wir wirklich versuchen, arbeitsmarkt- und ausbildungsmarktnah zu sein, macht es natürlich auch Sinn, sich nach regulären Bildungsrahmenplänen zu orientieren“ (Interview: UG14, L1, 8).
UG_L_BRP2_S3	hBRP als Bestandteil der Bildungsplanung/-dokumentation	L5: „Sind die Grundlage der Arbeit im Berufsbildungsbereich eigentlich. Und wir versuchen natürlich da, je nach Fähigkeit und Möglichkeit des einzelnen Teilnehmers, das jeweilige Arbeitsfeld dem Teilnehmer (.) realistisch wiederzugeben und zu vermitteln und ihn an Inhalte dieses Arbeitsfeldes heranzuführen. (..) Dabei werden Interessen auch berücksichtigt, aber auch der Teil mit dem Teilnehmer besprochen was ist möglich, was ist im Rahmen seiner Fähigkeiten realistisch“ (Interview: UG6, L1, 44). L1: „Und die anderen Kompetenzen – das muss man auch dazu sagen/ andere Schlüsselqualifikationen machen wir in Ziel- und Lernvereinbarungen noch zusätzlich. Wenn wir sagen, da fehlt jetzt noch was, dann geben wir das als zusätzliches Dokument noch dazu. Zur Dokumentation“ (Interview: UG3, L1, 80).
UG_L_BRP2_S4	Einsatz der hBRP auch im Arbeitsbereich	L1: „Aktuell ist unser Entwicklungsziel, dass wir die Bildungsrahmenpläne auch im Arbeitsbereich etablieren können. Weil, der Berufsbildungsbereich geht ja nur zwei Jahre, das ist eine sehr kurze Zeit und unser Ziel ist ein drittes Jahr mit dazu zunehmen. Zu sagen, dass dann auf jeden Fall der Bildungsrahmenplan dann noch angewandt wird und im besten Fall noch darüber hinaus. Das ist ein Entwicklungsziel, das sind wir auch schon angegangen. Da sind wir pilothaft unterwegs mit im Moment glaube ich zwei oder drei Werkstätten um es dort schon einzuführen“ (Interview: UG2, L1, 43). L2: „Da muss man mal überlegen, das ist aber nicht meine direkte Aufgabe, ob aus dem Arbeitsbereich Leute zu qualifizieren sind, weil unsere Werkstatt mit 120 Plätzen das kann ich mir

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP2_S4	Einsatz der hBRP auch im Arbeitsbereich	schon gut vorstellen, dass es da noch Leute gibt für die das in Frage käme. Für die das auch attraktiv wäre, ich sage mal aus der Werkstatt raus und da einen anderen Job zu machen. Vielleicht auch unter anderen Bedingungen, Budget für Arbeit oder ausgelagerter Arbeitsplatz, was auch immer. Auch da könnte man zur Qualifikation diese Rahmenbildungspläne einsetzen“ (Interview: UG5, L1, 25).
UG_L_BRP2_S5	hBRP als Mittel zur Umsetzung der Entwicklungsziele	L1: „Naja, das ist ja Bestandteil, es ist eher andersrum, dass wir sagen, wir haben Entwicklungsziele, was ich gerade, die ich gerade genannt hab und das sind die Bildungsrahmenpläne in die methodische Umsetzung dazu“ (Interview: UG1, L1, 45).
UG_L_BRP2_S6	Vergleichbarkeit durch hBRP	L1: „Die harmonisierten Bildungsrahmenpläne sind für mich ein einfach ein Weg, um die Anerkennung im Bildungssystem in Deutschland insgesamt zu erlangen. Weil nur, wenn sie sich an die Ausbildungsrahmenpläne, können sie auch Teilqualifikationen irgendwann perspektivisch abbilden. Und sie können auch nur da die Vergleichbarkeit in Unternehmen darstellen. Also daher sind die harmonisierten Bildungsrahmenpläne die einzige Möglichkeit“ (Interview: UG12, L1, 31).
UG_L_BRP2_S7	Einführung neuer hBRP für ein Arbeitsfeld	L2: „Ja, also schon, das ist schon was, ne? Und das ist klar, dass sich da Beschäftigungsmöglichkeiten ergeben werden. Und wir wollen diese Beschäftigungsmöglichkeiten nutzen für unsere Leute. Und weil jetzt klar war, ich kriege da keinen Bildungsrahmenplan "Haushaltsnahe Dienstleistungen", das ist halt eine sehr unglückliche Begrifflichkeit auch, die da gewählt wurde, (.) machen wir es jetzt so: wir führen drei weitere Bildungsrahmenpläne ein“ (Interview: UG5, L1, 21).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP3	Chancen für die Organisation (Leitungsebene der UG)	UG_L_BRP3_S1	Transparenz (Bezug allgemeiner Arbeitsmarkt)	7
		UG_L_BRP3_S2	Erhöhen bzw. Sichern der Bildungsqualität	7
		UG_L_BRP3_S3	Aufbau-/Ablauforganisation	5
		UG_L_BRP3_S4	Außendarstellung/Attraktivität (Konkurrenz)	5
		UG_L_BRP3_S5	Fachpersonal	5
		UG_L_BRP3_S6	Zertifizierung von Bildungsleistungen	5
		UG_L_BRP3_S7	Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit	4
		UG_L_BRP3_S8	Stellenwert Beruflicher Bildung innerhalb der Organisation	3

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP3	Chancen für die Organisation (Leitungsebene der UG)	UG_L_BRP3_S9	Einsatz der hBRP auch im Arbeitsbereich	3
		UG_L_BRP3_S10	Grundlage für Entwicklung bzw. Reflexion	3
		UG_L_BRP3_S11	Zusammenarbeit auf Landesebene	1
		UG_L_BRP3_S12	Erschließung neuer Zielgruppen	1

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
UG_L_BRP3_S1	Transparenz (Bezug allgemeiner Arbeitsmarkt)	L1: „Auf der anderen Seite bietet es natürlich auch die Möglichkeit, (.) wenn ich jemanden auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt vermitteln will (.) ich habe etwas in der Hand und ich kann einem Betrieb, der denjenigen (.) möglicherweise einstellen will oder zu einem Praktikum zu sich holen will, kann ich auch ganz konkret sagen ‚derjenige kann das und das, in dem und dem Bereich ist der gefördert oder hier sind noch Schwierigkeiten' und anhand eines Systems, das denen auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt auch bekannt ist" (Interview: UG8, L, 51). L3: „Die Transparenz auch. Man kann wirklich gut nachvollziehen, was überhaupt vermittelt worden ist. Und man kann innerhalb der Werkstatt gucken, wo sind Veränderungen möglich oder wo kann ich jemanden noch einsetzen?" (Interview: UG15, L1, 91).
UG_L_BRP3_S2	Erhöhen bzw. Sichern der Bildungsqualität	L1: „Ist ganz wichtig, ist ein neues Prinzip der Arbeit. Vorher hat man sich hingesetzt und hat überlegt, was macht man jetzt mit dem Mitarbeiter, was fällt mir jetzt gerade ein? Ich sage das jetzt mal so ein bisschen lax daher. Wir haben durch den hBRP die Chance auf der Basis vereinbarter und verabschiedeter Instrumente im Bereich der übergeordneten Bildung hier Bildungsplanung zu betreiben" (Interview: UG15, L1, 36). L1: „Ich sag mal vor zehn Jahren oder so hat man sich auch noch hingesetzt und dann hat man selber sich irgendwie eine Maßnahme gebastelt und hat dann seine Fotos da reingemacht und so. (.) Das ist natürlich durch diese Anbindung an das QM-System und da gucken verschiedene Stellen letztendlich drüber, hat man natürlich auch so einen Qualitätsstandard letztendlich, (.) an dem sich halt auch Personal weiterentwickelt dem auch entsprechend gerecht zu werden" (Interview: UG8, L1, 89).
UG_L_BRP3_S3	Aufbau-/Ablauforganisation	L1: „Nein ich finde es ist nur eine strukturelle Möglichkeit also es gibt äh durch diesen Rahmen an denen sich alle andocken können und -hängen. Ist natürlich eine stärkere Vernetzung des Berufsbildungsbereichs an den verschiedenen Standorten. Das muss ja auch wachsen, das ist ja auch ein gewachsenes System, was ich der Veränderung annehmen muss und da und eine der großen Chancen sehe ich natürlich in dieser Einheitlichkeit an den Standorten und die Vernetzung der Standorte" (Interview: UG1, L1, 65). L1: „Naja, also das Verfahren selber ist ja vereinfacht worden, mh (...) Ich sage mal, vorher, also als Prozess – wir haben es als

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP3_S3	Aufbau-/Ablauforganisation	Ablauf ja beschrieben. Vorher war es so, dass ein Gruppenleiter im Arbeitsbereich und ein Bildungsbegleiter aus dem Berufsbildungsbereich sich getroffen haben und vor sich hin philosophiert haben.“ L3: „Den Eingliederungsplan.“ L1: „Genau. Das ist jetzt nicht böse gemeint. Haben den Eingliederungsplan geschrieben und dort Ziele vereinbart die sie frei formuliert haben. Heute ist es so, dass der Bildungsbegleiter in erster Zuständigkeit sich den Bildungsrahmenplan vornimmt für den Bereich in dem der Teilnehmer arbeitet und schaut und trifft eine Vorauswahl im Wissen darum, dass wir das im Unternehmen auch machen“ (Interview: UG15, L1, 71–73).
UG_L_BRP3_S4	Außendarstellung/Attraktivität (Konkurrenz)	L2: „Wenn ich heute als Eltern darüber zu entscheiden habe, in welche Werkstatt geht mein Kind möglicherweise, dann habe ich ja durchaus einen gewissen Anspruch daran. Ich möchte es ja eben nicht nur beschäftigt wissen, sondern ich möchte es vielleicht auch qualifiziert und entwickelt wissen. Und je stärker jemand als Werkstatt das in den Vordergrund stellt, desto größer ist glaube ich auch die Konkurrenzfähigkeit dazu“ (Interview: UG12, L1, 48). L3: „Attraktivität vielleicht. Nicht? Also Angebotsattraktivität. Auch gegenüber der Konkurrenz oder anderen Werkstätten. Genau“ (Interview: UG15, L1, 103).
UG_L_BRP3_S5	Fachpersonal	L1: „So und dann ist die Struktur der Tabelle ist gut. Ich habe mein Planungs- und Nachweisinstrument ist in einer Datei. Das Ganze, im Idealfall, lebt zwei Jahre lang, wenn ich kein wechselndes Berufsfeld habe […]“ (Interview: UG5, L1, 64). L3: „Und es erleichtert die Arbeit, sage ich mal. Für Bildungsbegleiter und auch Gruppenleiter, wenn man da einfach auf Dinge zurückgreifen kann. Genau“ (Interview: UG15, L1, 153).
UG_L_BRP3_S6	Zertifizierung von Bildungsleistungen	L2: „Und jede Tätigkeit, die hier im Hauswirtschaft gemacht wird, kriegst du irgendwie in den Rahmenplan. Was die, also, es ist jetzt nicht so/ und ja darauf aufbauend, werden natürlich Qualifizierungsbausteine dann natürlich entwickelt, das ist das zweite weitere sehr prägende Merkmal“ (Interview: UG13, L1, 25). L2: „Aber dann auch werkstattübergreifend, dass wir aufgrund der Rahmenpläne verschiedenste Möglichkeiten bilden. Da kommt der ‚Qualibaustein‘ wieder rein. Die ‚Qualibausteine‘ die wir haben, die wurden im Unternehmen ja entwickelt, damit haben wir angefangen, die werden stetig natürlich immer mehr. Weil wir haben jetzt natürlich nicht für eine Ausbildung, nehmen wir z. B. den Koch, den kompletten hBRP jede einzelne Differenzierung als einen ‚Qualibaustein‘ der absolviert werden kann stehen“ (Interview: UG15, L1, 92).
UG_L_BRP3_S7	Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit	L1: „Hm (bejahend) (.) sehe ich auch so. Also (.) ich sehe verstärkt Chancen (.) in dem System ‚harmonisierte Bildungsrahmenpläne‘ auch weil es einfach eine doch eine gewisse Vereinheitlichung gibt und einen einheitlichen Standard, bin ich wieder beim Qualitätsanspruch irgendwo, einen gewissen einheitlichen Standard gibt“ (Interview: UG4, L1, 194).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP3_S7	Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit	L1: „Da steckt eine Logik dahinter, das heißt, das wissen wir ja alle, die sind halt eins zu eins von den Ausbildungsrahmenplänen des ersten Ausbildungs/ (unv.) jeder Punkt ist da aufgegriffen und nochmal vierfach aufgedröselt in die Binnendifferenzierung, das heißt ich habe da eine Grundlage, die unstrittig ist. Steht einfach fest. Das ist so. Darauf beziehe ich mich und ich habe sie und muss sie nicht selber machen. Das ist schon einmal ein riesen Vorteil“ (Interview: UG5, L1, 64).
UG_L_BRP3_S8	Stellenwert Beruflicher Bildung innerhalb der Organisation	L2: „“Ja und auch, dass man einfach nicht aus Versehen bildet, sondern schon bewusster auch bildet. Und das erhöht ja auch die Qualität. Also egal auf welcher Stufe jetzt. Kann ja auch tätigkeitsbezogen sein“ (Interview: UG3, L1, 120).
UG_L_BRP3_S9	Einsatz der hBRP auch im Arbeitsbereich	L1: „Und wir haben von Anfang an immer dafür geworben, dass wir das NICHT NUR im Berufsbildungsbereich als Qualifizierung nutzen (.), sondern auch im Arbeitsbereich, weil all das was da an Material zur Verfügung steht ja wahnsinnige Möglichkeiten bietet (.) und das wäre ja viel zu schade das nur für den Bereich der Beruflichen Bildung zu nutzen, also nur im Berufsbildungsbereich, (.) weil das hört ja danach nicht auf“ (Interview: UG8, L1, 46).
UG_L_BRP3_S10	Grundlage für Entwicklung bzw. Reflexion	L1: „Beziehungsweise auch, dass ist mir wichtig, halt auch Einfluss drauf nehmen oder sowas. Wirklich sagen, hier könnte das nochmal verschärft werden, verfeinert werden, hier könnte es nochmal verändert werden oder sowas. Also es ist letztendlich ist der Bildungsrahmenplan oder die Struktur des Bildungsrahmenplan eine Grundlage für für eine lebendige Organisation“ (Interview: UG1, L1, 49).
UG_L_BRP3_S11	Zusammenarbeit auf Landesebene	L1: „Und schön finde ich eben – da sind wir eben auch bei strukturellen Fragestellungen – wir müssen auch nicht alles selbst machen, sondern wir können dann die Landesebene mit einbeziehen. Diese Methode können wir ja nutzen und alle haben dann im Land was davon. Das finde ich toll, sowas“ (Interview: UG15, L1, 63).
UG_L_BRP3_S12	Erschließung neuer Zielgruppen	L1: „Ha, wenn ich es heute so anschaue, über diese Bildungsrahmenpläne, über unsere Schulungsunterlagen, über die TQs konnten wir uns ganz neue Zielgruppen erschließen. Wir machen inzwischen die TQs, die wir für Menschen mit Behinderung in der Werkstatt entwickelt haben, die bieten wir inzwischen als Bildungsträger für ganz andere Zielgruppen an, geflüchtet, langzeitarbeitslos, Menschen aus dem EU-Ausland“ (Interview: UG14, L1, 26).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP4	Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Organisation (Leitungsebene der UG)	UG_L_BRP4_S1	Implementierung	11
		UG_L_BRP4_S2	„Ausbildungssprache“ und Umfang	6
		UG_L_BRP4_S3	(Noch) kein passender hBRP vorhanden	5

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP4	Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Organisation (Leitungsebene der UG)	UG_L_BRP4_S4	Aufwendige Entwicklung bzw. Anpassung	4
		UG_L_BRP4_S5	Notwendigkeit der Adaptation	4
		UG_L_BRP4_S6	Umsetzung im inklusiven Setting (Betrieb, Berufsschule)	3
		UG_L_BRP4_S7	Berufliche Bildung versus Produktionsdruck	2
		UG_L_BRP4_S8	Logistische Problemstellungen	2
		UG_L_BRP4_S9	Personenzentrierte Umsetzung	1
		UG_L_BRP4_S10	Umsetzung in heterogenen Gruppen	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_L_BRP4_S1	Implementierung	L2: „Ich glaube, die größte Herausforderung – der stellen wir uns ja gerade nochmal intensiver – ist die Implementierung in den einzelnen Betrieben. [...] Aber einfach diese ganz praktische Umsetzung in den Betrieben, die braucht intensive Begleitung. Und also nicht das als noch ein Dokument anzusehen, das ich bearbeiten soll, sondern als – das Recht des Teilnehmers nachgewiesen zu haben oder auch zu vereinbaren. Das ist unser Weg den wir jetzt gemeinsam gehen, das ist so die Herausforderung. Meistens jedenfalls. (Interview: UG2, L1, 86). L1: „Also es gibt wirklich (..) die Herausforderung war erstmal alle Kollegen über dieses neue System, über dieses neue Konzept zu informieren und aber auch die Kollegen so zu informieren, dass die sich gut abgeholt fühlen. Dass keine Überforderung stattfindet oder so ein Frust entsteht. (.) Wir haben uns bemüht das so einfach wie möglich auch zu vermitteln. Wir haben eine Großveranstaltung daraus gemacht und aber auch kleine Veranstaltungen, wo dann nochmal (.) wenn Interesse gewesen wäre da nochmal daran teilzunehmen und nochmal im Detail nachzufragen wie was gemeint ist. (..) Es ist nicht/ also es (.) das ist/ die Veranstaltung war schon gelungen, aber es gibt immer wieder auch Menschen, die nicht richtig hinhören oder die das dann nicht ganz für sich so aufnehmen können wie wir das gemeint haben oder die Schwierigkeiten haben mit Veränderung. (.) Oder mit (..) auch Herausforderungen in dem eignen Berufsleben“ (Interview: UG7, L1, 99). L1: „Hui. (lacht) Ja, man muss, wenn man die konsequent umsetzen und einsetzen will, muss sehr viel kämpfen, man muss sehr viel Bewusstsein schaffen, auch intern. Und (..) ja (..) muss einen langen Atem haben, aber (..) rückblickend würde ich sagen, ist was, wo sich auf jeden Fall rentiert. Ja“ (Interview: UG14, L1, 38).		

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP4_S2	„Ausbildungssprache“ und Umfang	L1: Also (.) als interne Herausforderung sehe ich ganz klar (.) so ein Bildungsrahmenplan ist ja durchaus sportlich, ne? (.) Also wenn der so siebzig Seiten hat (..) das finde ich ist schon auch eine Herausforderung. (.) Zum Glück gibt es die Möglichkeiten des Filterns, wo man schon differenziert auch hingucken kann, aber das erlebe ich durchaus (lachen) was, was Gruppenleiter auch als Herausforderung erleben, sich durch diesen Wust (.) ich sage mal durchzukämpfen, so ein bisschen lapidar (.) und das dann auch personenzentriert dann wirklich auszuwählen aus diesem RIESIGEN Spektrum. (.) Da muss man schon einen sehr sehr guten Überblick haben. (.) (Interview: UG8, L1, 57). L1: „Also, das zu übersetzen ist teilweise/“ L2: „Ja, das zu übersetzen. Was steckt jetzt hinter diesem Ausbildungsziel. Da hat die BAG sich ja sehr viel Mühe gemacht und hat auch sehr viele Beispiele beschrieben, aber das ist trotzdem nicht ganz so einfach für die Gruppenleiter in den Werkstätten“ (Interview: UG2, L1, 99–100).
UG_L_BRP4_S3	(Noch) kein passender hBRP vorhanden	L1: „Wir haben hier achtzig Prozent Teilnehmer, die erfahren berufliche Bildung im Bereich Montage und Verpackung. Und für diese Leute habe ich keinen (.) passenden (.) Bildungsrahmenplan. Was ist das denn?! Also ich meine, dann mache ich was, was so richtig gut ist, in vielerlei Hinsicht, und das trifft, wenn man es genau nimmt, nur für zwanzig Prozent unserer Teilnehmer zu. (.) Gut, ich höre dann die Argumente: ‚Es gibt ja keinen Ausbildungsberuf Montage- und Verpackungsfachkraft‘, gibt es eben nicht“ (Interview: UG5, L1, 80). L3: „Wir haben ein bisschen experimentiert mit Fachpraktikerausbildung, weil wir/ und das was am Anfang schon gesagt worden ist, teilweise uns in den Vollberufen nicht wiedergefunden haben. Wir haben dann einfach nach dem gleichen Muster wie die harmonisierten Bildungsrahmenpläne gestrickt sind Fachpraktikerausbildungen nachgebildet. Also wir haben einen Fachpraktiker (.) Industriemechanik nachgebildet [...] das ist jetzt keine große Kunst (.), denn die Inhalte sind ja der Fachpraktikerausbildungen sind ja letztendlich den Vollberufen entnommen, teilweise haben wir da einfach aus den Bestehenden die entsprechenden Inhalte übernommen, teilweise mussten wir ein bisschen was Neues erfinden, also die Beispiele dazu (unv.). (.) Aber mittlerweile sehen wir das, glaube ich, gar nicht mehr so (..) dringend, das war am Anfang mal so ein bisschen.“ L2: „Da gab es den ja noch nicht von der BAG.“ L3: „Da gab es noch nicht alle, genau.“ L2: „Genau, das war der Punkt“ (Interview: UG4, L1, 203–206).
UG_L_BRP4_S4	Aufwendige Entwicklung bzw. Anpassung	L1: „Die Beispiele und man muss sich da reindenken. Klar, die Stufen sind ausgearbeitet und das ist auch hilfreich, aber/“ L2: „Aber die sind noch nicht so aussagekräftig. Im Prinzip ist es dann oft so, dass wir dasitzen und teilweise schon tief eintauchen in die Materie von der wir vorher gar keine Ahnung hatten. Was weiß ich beim Koch, was machen die da und dann ist da auch manchmal ein Punkt wo selbst die Fachleute, Gruppenleute die teilweise – einen Meister haben wir in dem Gewerk! – verstehen den Punkt falsch! Und dann schauen wir immer, gibt es einen ähnlichen Punkt vielleicht ein Lehrjahr später? Ah,

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP4_S4	Aufwendige Entwicklung bzw. Anpassung	dann ist das da erst gemerkt. Und da muss man aufpassen. Und diese Tricks die es da gibt, die findet man mit der Zeit heraus und dann funktioniert es auch besser. Weil da haben wir immer so nach vorne gearbeitet und dann wieder zurück, weil wir gemerkt haben ‚Ups, das war jetzt doch nicht richtig'. Weil die Begrifflichkeiten sind nicht immer eindeutig in den Verordnungen" (Interview: UG3, L1, 139–141). L1: „Für die andere Sache, hatte ich ja eben schon angesprochen, wir wollen unbedingt für die Bildungsbegleiter die Arbeit vereinfachen und haben deswegen unsere THP-Kompetenzen da unten dran gefügt. Das funktioniert, ist praktikabel, da haben wir eine eigene Lösung gemacht. Heißt für mich natürlich so ein bisschen, ich kann nicht diese Pläne mir aus dem Internet runterladen und dann da einführen (.) da ist immer noch ein bisschen Handarbeit erforderlich" (Interview: UG5, L1, 85).
UG_L_BRP4_S5	Notwendigkeit der Adaptation	L5: „Ich denke wir haben nicht von ungefähr die Musterrahmenpläne der BAG versucht auf unsere Möglichkeiten herunter zu brechen und anzupassen, weil wir halt feststellen, dass die Leute, die wir hier aufnehmen, doch so eingeschränkt sind oft, dass Vermittlungen auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt so ein/nur sehr eingeschränkt möglich sind und auch wenn wir alles vermitteln wollen, was die einzelnen Rahmenpläne hergeben, die Leute einfach überfordert wären. Und von daher" (Interview: UG6, L1, 93). L2: „Die Beispiele von den vielen Kollegen aus ganz Deutschland, die sind ja auch eben teilweise von den Werkstätten geprägt, und da müssen wird dann wieder sehen, passen die für uns noch? Ja" (Interview: UG13, L1, 102).
UG_L_BRP4_S6	Umsetzung im inklusiven Setting (Betrieb, Berufsschule)	L2: „Nächste Herausforderung Berufsschule, dass die sich auch viel stärker dem widmen, ja, das läuft auch noch nicht so. Die haben so, die Lehrer haben so ihre eigenen Ideen. Von wegen, Lebensgestaltung ist viel wichtiger, als jetzt da fachlich sich weiterzubilden, so, ne, dass so ein bisschen so der Konkurrenzkampf zwischen dem Fachlichen und dem Überfachlichen, das sind auch so Herausforderungen" (Interview: UG13, L1, 51).
UG_L_BRP4_S7	Berufliche Bildung versus Produktionsdruck	L1: „Ja, also Produktionen denke ich – vor allem, wenn man anspruchsvolle Arbeiten hat, dann ist es einerseits wichtig, dass man eben auch berufliche Bildung, dass man Leute darauf vorbereitet. Und zugleich braucht Bildung auch Zeit und dann sind die immer auch weg und können nicht eingesetzt werden am Arbeitsplatz" (Interview: UG3, L1, 133).
UG_L_BRP4_S8	Logistische Problemstellungen	L1: „Das ist (.) ja, eben (.) diese Flexibilität da eben auch zu behalten. Ja. (.) Und es ist tatsächlich ressourcenintensiv. Also ich meine klar haben wir ja ohnehin unsere Schlüssel und so weiter im Berufsbildungsbereich, die wir erfüllen müssen, aber müssen schauen, dadurch, dass wir viel hin und her fahren und logistisch und alle (.) manchmal Dinge auch doppelt vorhalten müssen, ist es schon eine Herausforderung" (Interview: UG9, L1, 58).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP4_S9	Personenzentrierte Umsetzung	L1: „Das ist denke ich die größte Gefahr bei den Bildungsrahmenplänen – die irgendwie als Vorgabe die umzusetzen ist nehmen, sondern das ist wirklich nur eine Darstellung die eben personenzentriert im Sinne des Klienten oder des Teilnehmenden eingesetzt werden soll. Dass man eben nicht sagt ‚Sie haben jetzt immer noch keinen Schritt hier gemacht, das müssen Sie doch aber mal...‘, sondern dann eben nicht, wenn das jemandem so Nachteile bringt. Und das ist schon bei Psychisch Kranken zum Teil der Fall. Was aber kein Grund ist dann zu sagen, wir lassen sie ganz in Ruhe damit, sondern man muss das dann schon auf sie abstimmen“ (Interview: UG3, L1, 131).
UG_L_BRP4_S10	Umsetzung in heterogenen Gruppen	L2: „Also wir haben die Schwierigkeit, dass wir Leute eben haben, die ein Abitur mitbringen, die eine Erstausbildung mitbringen und auf der anderen Seite Leute, die von der Förderschule (.) kommen. [...] Also das ist ganz schwierig da auch/ es so aufzubereiten, dass es individuell passt. Also da sind wir weit davon entfernt wie in Berufsschulen, die 25, dreißig Leute in eine Klasse hineinpacken können. Bei uns ist es teilweise wirklich INDIVIDUAL-Förderung und INDIVIDUAL-Vermittlung, weil die Personen so unterschiedlich sind aufgrund ihrer Beeinträchtigung oder ihrer Historie, die sie mitbringen.“ I: „Ist das Problem dann die Methodik, Didaktik oder ist das Gruppen zusammenzuschließen, die dann miteinander lernen können?“ L2: „Ich würde mal sagen (.) das eine hängt mit dem anderen zusammen. Ich muss die/ natürlich aufgrund Effizienz und der Ressourcenoptimierung im Haus versucht man natürlich immer Kleingruppen zusammen zu führen und denen natürlich dann methodisch, didaktisch das Richtige/ oder die richtige Methodik und die richtige Didaktik anzuwenden, dass es für diese Gruppe optimal ist. So muss man es sagen“ (Interview: UG4, L1, 130–132).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP5	Chancen für Menschen mit Behinderung (Leitungsebene der UG)	UG_L_BRP5_S1	Selbstwert/Selbstwirksamkeit/Erfolgserleben	8
		UG_L_BRP5_S2	Personenorientierung und Individualisierung	8
		UG_L_BRP5_S3	Nachweis über Qualifikationen/Zertifizierung	7
		UG_L_BRP5_S4	Orientierung an Ausbildungsrahmenplan/Standardisierung	7
		UG_L_BRP5_S5	Transparenz (allgemeiner Arbeitsmarkt, Berufsschule, etc.)	6
		UG_L_BRP5_S6	Breitere Qualifizierung und Fachlichkeit	6

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP5	Chancen für Menschen mit Behinderung (Leitungsebene der UG)	UG_L_BRP5_S7	Bezug bzw. Zugang zum Allgemeinen Arbeitsmarkt	3
		UG_L_BRP5_S8	Bildungsqualität	2
		UG_L_BRP5_S9	Strukturierung der Beruflichen Bildung	2
		UG_L_BRP5_S10	Weiterlernen im Arbeitsbereich	2
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_L_BRP5_S1	Selbstwert/ Selbstwirksamkeit/Erfolgserleben	L2: „Ich glaub aber, dass es für die Schüler im Rahmen von, wenn wir uns auch diesen Film vielleicht in Erinnerung rufen, dass Menschen mit Behinderung oft ohne Abschluss von den Schulen gehen, und eigentlich nichts Anderes für sie möglich ist, wenn sie dann doch den Schritt in die Werkstatt vielleicht wagen, sagen: ‚Ich werde nach Rahmenplan qualifiziert. Also, meine Qualifizierung läuft wirklich an einer Ausbildung entlang.' Und im besten Fall ein Qualibaustein, zwei Qualibausteine draus macht. Also, dass vielleicht für ihn die einzige Möglichkeit ist, da auch was zu erreichen" (UG11, L, 74). L1: „Also das Denken in Berufsfeldern, in Berufsbereichen, mit der Bezeichnung auch (.) hat sich verändert und hat auch für den Selbstwert, vergleichbar zu dem in die Berufsschule gehen, gesteigert. Das würde ich sagen, ist einer der wesentlichen Aspekte, die für die Mitarbeiter eine Rolle spielt" (Interview: UG12, L1, 47).		
UG_L_BRP5_S2	Personenorientierung und Individualisierung	L1: „Und es ist noch ein Mehrwert ist, indem man (.) im Gegensatz zu wie wir früher gearbeitet haben, da war der Teilnehmer eben komplett tätigkeitsorientiert, arbeitsplatzorientiert oder Ähnliches. Und jetzt kann ich es auf verschiedenen Ebenen haben. Ich kann den in einem Arbeitsschritt arbeitsplatzorientiert und im zweiten Arbeitsschritt berufsfeldorientiert qualifiziert haben. Also das ist ein Riesengewinn. (.) Dass man das nicht mehr so pauschalisiert sieht" (Interview: UG11, L1, 81). L2: „Es ist vorwiegend vielmehr die Personendifferenzierung, einfach zu schauen auf welcher Ebene befindet er sich und was ist für den Menschen auch wichtig? Und auch wohin gehen Interessen die dort bestehen" (Interview: UG15, L1, 92).		
UG_L_BRP5_S3	Nachweis über Qualifikationen/ Zertifizierung	L2: „Ja, was wir glaube ich noch nicht genannt haben, es ist einfach auch ein Nachweisdokument. Jetzt nicht unbedingt in dem Sinne für QM, sondern für den Teilnehmer oder auch für uns als Ausbildungsabteilung, was ist passiert in den zwei Jahren Berufsbildungsbereich? Was wurde qualifiziert, was wurde erlernt? An welchem Punkt steht der Teilnehmer momentan? Und er kann das natürlich auch mitnehmen in den Betrieb oder in weitere Qualifizierungsmaßnahmen. Man hat einfach was in der Hand" (Interview: UG2, L1, 79). L1: „Eine Qualifizierung zu erreichen. Eine anerkannte Qualifizierung, und nicht irgendwas ‚hat erfolgreich daran teilgenommen'" (Interview: UG11, L1, 75).		

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP5_S4	Orientierung an Ausbildungsrahmenplan/ Standardisierung	L1: „Na für die Mitarbeiter ergeben sich die Chancen halt, dass wir sehr nah am ersten Arbeitsmarkt die Themen (.) aufarbeiten für die Mitarbeiter in den unterschiedlichen Leistungsniveaus“ (Interview: UG7, L1, 95). L1: „Und ich habe/ was ich da auswähle ist/ hat ja eine Substanz. Das ist ja nicht die Idee, die der Bildungsbegleiter jetzt mal gerade heute Morgen hatte, sondern das ist eine Auswahl von Dingen, die einfach für dieses Berufsbild geprüft und richtig sind“ (Interview: UG5, L1, 64).
UG_L_BRP5_S5	Transparenz (allgemeiner Arbeitsmarkt, Berufsschule, etc.)	L1: „Ich denke es hängt vielleicht damit zusammen, dass die Betriebe auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt, wenn die selber ausbilden, die kennen natürlich Ausbildungspläne und können dann auch – wenn wir dann sagen, ja wir arbeiten auch mit so einem Ausbildungsplan – wahrscheinlich auch schneller verknüpfen. Es ist deutlich transparenter, als wenn man vielleicht sagt ‚Ja, wir haben einen individuellen Plan‘. Also ich denke es ist deutlich transparenter wenn wir sagen ‚Nein, wir haben schon die Ausbildungsziele aus dem Fachkraft Lagerlogistik, hat man schon die und die Ziele erreicht‘ und dann kann der allgemeine Arbeitgeber auch schon mal sehen ‚Okay, da steht der junge Mensch, der jetzt bei mir arbeiten möchte‘“ (Interview: UG2, L1, 77). L1: „Für die Teilnehmer ist es so, dass eine Verbindlichkeit in Bezug auf den Inhalt der Beruflichen Bildung stattfindet. Dass also auch eine Verlässlichkeit da ist, dass das was wir in zwei Jahren abbilden können (.) das ist ja (..) für alle Teilnehmer gleichermaßen festgesetzt, jeder hat dann seine unterschiedliche Ebene, dass es im Prinzip auch einforderbar wird. Und er auch (..) mehr Transparenz hat ‚Was passiert in den zwei Jahren und was (.) erwartet mich? Wann habe ich welche Einheit?‘“ (Interview: UG9, L1, 52).
UG_L_BRP5_S6	Breitere Qualifizierung und Fachlichkeit	L1: „Also eher diesen Ausbildungsfokus zu sehen. Das denke ich schon. Weil wir uns da natürlich viel stärker mit Ausbildungsberufen auseinandersetzen. Also die Menschen lernen nicht nur was sie genau da brauchen, sondern das Wissen geht weiter, über das Thema hinaus“ (Interview: UG2, L1, 49). L1: „Ein inhaltliches Prozessziel, das auf jeden Fall Auswirkungen auf die Mitarbeiter hat, ist, wo wir auch immer nach wie vor dran sind, ist, in der Werkstattlandschaft ist es so üblich zu sagen, ‚Die personalen und sozialkommunikativen Ziele müssen verbessert werden. Er muss pünktlicher kommen, er muss dies, er muss das.‘ Das ist zum einen eine extreme Defizitorientierung. ‚Was muss man alles noch machen, um...?‘ Und, durch die (.) Rahmenpläne, haben Sie die Möglichkeit, auch zu formulieren, was ist das fachliche Ziel. Anhand welcher Tätigkeit oder welcher Übung in welchem Berufsfeld, dass ich lerne zu schleifen, das Focus meiner Tätigkeit wird das Schleifen sein, muss beschrieben werden. Also das heißt, sie beschreiben erstmal was sie tun, die Fachpraxis wird beschrieben. Und daraus ergeben sich dann Möglichkeiten, auch kompetenzorientierte, in welchem Bereich muss ich beruflich mich weiterentwickeln. Und das kriegen Sie nicht hin, wenn Sie nur über soziale und personale Ziele sprechen“ (Interview: UG12, L1, 50).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP5_S7	Bezug bzw. Zugang zum Allgemeinen Arbeitsmarkt	L1: „Durch das, dass die binnendifferenziert sind, können wir natürlich schauen, wo steht jeder Einzelne von unseren Teilnehmern und können da draus dann Schritt für Schritt weiterleiten, dass er vielleicht dann doch eines Tages bis zum endgültigen Ziel kommt und dann berufsbildorientiert ist, und dann auch ein Stück weit Richtung Arbeitsmarkt tendieren kann [...]“ (Interview: UG14, L1, 8).
UG_L_BRP5_S8	Bildungsqualität	L1: „Und ich denke, dadurch dass es ein Leitfaden ist der sich so durchzieht, ist es auch ernstgenommen. Die Teilnehmer nehmen es ernst, die Ausbilder oder die Praxisanleiter nehmen es ernst, die Bildungsbegleiter nehmen es ernst – es hat nochmal eine andere Qualität bekommen. Das würde ich auch nochmal so als Chance für die Teilnehmer sehen. Also es ist einfach dieses Gefühl von willkürlicher Qualifizierung damit genommen. Würde ich sagen“ (Interview: UG2, L1, 81).
UG_L_BRP5_S9	Strukturierung der Beruflichen Bildung	L1: „Es ist auch klarer strukturiert“ (Interview: UG11, L1, 81).
UG_L_BRP5_S10	Weiterlernen im Arbeitsbereich	L3: „Und (.) ich versuche auch die Bildungsrahmenpläne (.) über den Berufsbildungsbereich hinaus anzuwenden. Also wenn man jetzt dann/ hinterher ist jemand im Arbeitsbereich und was weiß ich, also wir hatten jetzt vor einiger Zeit mal so ein Thema, jemand ist in der Hauswirtschaft und hat Interesse bei uns in der Wäscherei jetzt beispielsweise Bügelarbeiten oder Näharbeiten zu machen. (.) Früher hat man halt dann da gemeint ‚dann schaust halt mal da rein und dann machst du das ein bisschen‘ und jetzt setzen wir das ein bisschen höher an und sagen ‚gut, da gib es ja in/ beim Hauswirtschafter Hauswirtschafterin gibt es ja (.) Bügeln, gibt es Nähen‘ und oder man nimmt vom Textilpfleger den entsprechenden Passus und sagt dann auch ‚also jetzt wird dieses Thema abgearbeitet‘." (Interview: UG4, L1, 120).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_BRP6	Herausforderungen und Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung (Leitungsebene der UG)	UG_L_BRP6_S1	Ängste/Überforderung	6
		UG_L_BRP6_S2	(Eher) keine Herausforderungen	3
		UG_L_BRP6_S3	Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung	2

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
UG_L_BRP6_S1	Ängste/Überforderung	L1: „Ja. Es kann glaube ich schon viele Ängste wieder auslösen. Oder viele lehnen das eher ab, weil das halt so an die Schule erinnert. An Überforderungserleben“ (Interview: UG3, L1, 127). L2: „Und dass es halt viele Termine gibt und viele Absprachen mit den Bildungskoordinatoren, das ist für die Mitarbeiter neu. Die haben zum einen ja in der Regel, wenn sie in der Praxis sind, ihren Gruppenleiter als Ansprechpartner, aber jetzt auch

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_BRP6_S1	Ängste/Überforderung	den Bildungskoordinator, der da regelmäßig zum Gespräch kommt und das ist für den ein oder anderen sehr herausfordernd. Im Gespräch Rede Antwort zu stehen, Wissen auch zu vermitteln was gelernt wurde, es gelingt ja nicht jedem, aber auch praktisch das zu zeigen: wo stehe ich, was sind meine Ziele, wo komme ich noch hin? Das sind neue Erfahrungen, die wir so noch/ bei uns vorher nicht hatten“ (Interview: UG7, L1, 105).		
UG_L_BRP6_S2	(Eher) keine Herausforderungen	L1: „(...) Also für die Teilnehmer sehe ich selbst keine/“ L3: „Nein, kann ich auch nichts finden“ (Interview: UG15, L1, 106–107).		
UG_L_BRP6_S3	Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung	L1: „Also eine Herausforderung haben wir in Nordrhein-Westfalen sicherlich in dem Bereich von Menschen mit SCHWEREN Beeinträchtigungen, der wir schon sehr gut begegnen, aber das ist nochmal ein noch weiteres Stück der Übersetzung der Bildungsrahmenpläne für Menschen mit starken Beeinträchtigungen. Da haben wir aber sehr viel dran gearbeitet und es ist auch wichtig, dass wir da auch wirklich berufliche Bildung vermitteln. Das ist eine große Herausforderung auch für die Teilnehmer als solches. Und am anderen Ende ist es so, dass (..) natürlich bei den Teilnehmern auch dann (.) Ehrgeiz geweckt wird und Wünsche geweckt werden und man schauen muss: ‚Wie realistisch sind sie dann in Bezug wieder auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt‘“ (Interview: UG9, L1, 56).		
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
Kategorienfeld „Bedeutung der Bildungsrahmenpläne für die Berufliche Bildung“ (BRP) – Werkstattrat der Untersuchungsgruppe				
UG_W_BRP1	Kenntnis der BRP (Werkstattrat der UG)	UG_W_BRP1_S1	Keine bzw. geringe Kenntnis	13
		UG_W_BRP1_S2	Kenntnis durch eigene Erfahrung	3
		UG_W_BRP1_S3	Kenntnis aufgrund des Forschungsprojektes	2
		UG_W_BRP1_S4	Umfangreiche Kenntnis	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_W_BRP1_S1	Keine bzw. geringe Kenntnis	I: „Im Berufsbildungsbereich werden Bildungsrahmenpläne eingesetzt. Haben Sie davon gehört?“ W3: „Hm, ja. Kann mich nur noch grob erinnern“ (Interview: UG3, W1, 97–98). W1: „Also es ist eben so, dass im Gegensatz zu anderen Werkstätten da die beiden Bereiche, Arbeitsbereich und Bildungsbereich nicht getrennt sind. Und die Leute im Berufsbildungsbereich arbeiten in den einzelnen Produktionsabteilungen mit und da kriegt man schon was hier speziell für die Leute im Berufsbil-		

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_W_BRP1_S1	Keine bzw. geringe Kenntnis	dungsbereich sonst noch außerhalb der Produktion angeboten wird sehr wenig mit“ (Interview: UG3, W1, 103). V2: „Ja erst/ Als wir Beschäftigten wurden auch informiert alle. Und jetzt die Mitglieder des Werkstattrates.“ I: „Hm. (bejahend) Und da wurden sie vorgestellt die Bildungsrahmenpläne?“ V2: „Ja, wurde hier Computer angeschlossen und dann wurde das in einfacher Sprache sozusagen den Mitarbeitern übermittelt. Damit die wissen wonach wir arbeiten, na.“ I: „Ja.“ W1: „Ja das ist aber trotzdem schwierig, wenn man dann nicht mal selber das durchmacht.“ V1: „Ja das ist sowieso, wenn man es jetzt nie anwendet so wie du und ich. Dann ist es schwierig. Man hat es gesehen, man weiß was es ist. Aber ja. Wenn du jetzt nie direkt das machen würdest, wäre das/“ (Interview: UG7, W1, 97–102).
UG_W_BRP1_S2	Kenntnis durch eigene Erfahrung	I: „Im Berufsbildungsbereich werden Bildungsrahmenpläne eingesetzt. Haben Sie davon gehört?“ S2: „Im Eingangsverfahren ging es darum, was ich machen möchte. Dann werden immer Ziele vereinbart und regelmäßig besprochen“ (Interview: UG2, W1, 22–23).
UG_W_BRP1_S3	Kenntnis aufgrund des Forschungsprojektes	I: „Ich habe ja gesagt, es gibt eine Frage zu den Bildungsrahmenplänen. Sie haben die ja jetzt alle schon einmal gesehen, oder?“ W2: „Ja, wir haben die uns gestern angeschaut“ (Interview: UG4, W1, 131–132).
UG_W_BRP1_S4	Umfangreiche Kenntnis	I: „Ja, jetzt komme ich nochmal zu den Bildungsrahmenplänen. Sie haben ja schon erwähnt, dass hier nach Bildungsrahmenplänen qualifiziert wird.“ W3: „Ja“ (Interview: UG10, W1: 111–112).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_W_BRP2	Bedeutung der BRP für die Berufliche Bildung (Werkstattrat der UG)	UG_W_BRP2_S1	Instrument zur Leistungseinschätzung	3
		UG_W_BRP2_S2	Anschluss allgemeiner Arbeitsmarkt (Zertifikate)	3
		UG_W_BRP2_S3	Breite Wissensvermittlung	3
		UG_W_BRP2_S4	Keine Aussage möglich (zu geringe Kenntnis)	2
		UG_W_BRP2_S5	(Positive) Veränderungen im Berufsbildungsbereich durch BRP	2

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_W_BRP2	Bedeutung der BRP für die Berufliche Bildung (Werkstattrat der UG)	UG_W_BRP2_S6	Anknüpfen an vorhandene bzw. bereits erworbene Kenntnisse durch BRP	1
		UG_W_BRP2_S7	Dokumentationsaufwand	1
		UG_W_BRP2_S8	Standardisierung (Vergleichbarkeit zwischen Werkstätten)	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_W_BRP2_S1	Instrument zur Leistungseinschätzung	W2: „Naja, da wird halt hauptsächlich beurteilt, wie ist die Person so drauf? Wie kann sie arbeiten, schafft sie das von der Zeit her?“ (Interview: UG4, W1, 134).		
UG_W_BRP2_S2	Anschluss allgemeiner Arbeitsmarkt (Zertifikate)	W4: „Genau. Dass der Chef dann sieht, wenn er dich einstellt ‚Ach der kann das und das am Computer mit dem Programm machen.‘ Das steht dann da drin. Das sieht man in diesen Zertifikaten, was man so machen kann“ (Interview: UG10, W1, 116).		
UG_W_BRP2_S3	Breite Wissensvermittlung	W1: „Also was mir aufgefallen ist: Es wird versucht durch die berufliche Bildung auch das Allgemeinwissen zu ergänzen. Z. B. mit dieser Stressbewältigung/ dass also praktisch ein neuer Kurs in dieser Form hier vorher noch nicht gelaufen ist. Es wird immer wieder versucht den Horizont zu erweitern und zu verbessern. Das finden wir alles schon sehr schön“ (Interview: UG1, W1, 101).		
UG_W_BRP2_S4	Keine Aussage möglich (zu geringe Kenntnis)	W1: „(..) Nein, habe ich keine Ahnung“ (Interview: UG15, W1, 110).		
UG_W_BRP2_S5	(Positive) Veränderungen im Berufsbildungsbereich durch BRP	W3: „Und jetzt musst du in den Berufsbildungsbereich, wirst du morgens unterrichtet, Mathe, Deutsch und so weiter. Politik und so. So wie in der Schule.“ I: Hm. (bejahend) W3: „Und dann nachmittags gehst du in die Praxis dann“ (Interview: UG5, W1, 91–93).		
UG_W_BRP2_S6	Anknüpfen an vorhandene bzw. bereits erworbene Kenntnisse durch BRP	W1: „Ja, da habe ich eben auch die Erfahrung gemacht, dass man an den vorherigen Erkenntnissen, die man bisher im Beruf irgendwie ausgeübt wird, dass an diesen Kenntnissen angeknüpft wird. Also wenn jetzt jemand gemauert hat, dann ist er irgendwie handwerklich eingesetzt worden. Oder hier Hausreinigung oder Hausmeistertätigkeit, wer halt praktisch mit Händen gearbeitet hat. Andere, die eher mit dem Kopf gearbeitet haben die machen Computertätigkeiten und so was. Da wird schon Obacht drauf gegeben. Dass die Leute nicht wahllos eingesetzt werden“ (Interview: UG1, W1, 94).		

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_W_BRP2_S7	Dokumentationsaufwand	W3: „So ein Rahmenplan wird alle viertel Jahr auf den aktuellen Stand gebracht. Ich finde das zum Beispiel blöd. Ich würde sagen einmal im Jahr, oder zweimal im Jahr, halbjährlich geguckt ‚super, das läuft und das und das'." I: „Also ist es zu viel Schreibarbeit meinen Sie das?" W3: „Ja wir sind für die/ Die Betreuer sitzen, wie ich gerade gesagt habe, meist am Schreibtisch. Und wir sind in der [*Bezeichnung eines Arbeitsbereiches*]. Mann, wir haben zwei Gruppenleiter und einen Gruppenhelfer. Der Gruppenhelfer ist meistens bei uns am Tisch, unterhält sich und so weiter oder auch erklärt uns viel. Wir sehen die Gruppenleiter nur am Schreibtisch. Nicht mehr so wie früher die Praxis haben bei uns" (Interview: UG5, W1: 115–117).
UG_W_BRP2_S8	Standardisierung (Vergleichbarkeit zwischen Werkstätten)	W2: „Also ich sehe das ja so, wenn man das standardisiert, sprich wenn man von einer Werkstatt dann in die nächste wechseln will und dann weiß, wenn man das Zertifikat vorlegt, die in der nächsten Werkstatt wissen ‚ah, er kennt das schon. Das und das kann er schon machen.', bzw. wenn das irgendwann so weit geht, dass man auch außerhalb der Werkstatt kommt und das auch da irgendwann einmal anerkannt werden sollte, mal gucken wie sich die politische Lage da entwickelt. Wäre das natürlich gut, wenn man das da auch vorlegen kann und die wissen, der hat diese Ausbildung und dann ist gut" (Interview: UG10, W1, 114).

Kategorienfeld „Bedeutung der Bildungsrahmenpläne für die berufliche Bildung" (BRP) – Leitungsebene der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_BRP1	Entwicklungsziele im Hinblick auf Berufliche Bildung (Leitungsebene der VG)	VG_L_BRP1_S1	Externe Ausrichtung des Berufsbildungsbereiches	5
		VG_L_BRP1_S2	Lebenslanges Lernen/Berufliche „Karriere" für Menschen mit Behinderung	3
		VG_L_BRP1_S3	Inklusiver Arbeitsmarkt	2
		VG_L_BRP1_S4	Attraktives Angebot für Menschen mit Behinderung	2
		VG_L_BRP1_S5	Personenzentrierte Berufliche Bildung	2
		VG_L_BRP1_S6	Duales System/Berufsschule	2
		VG_L_BRP1_S7	Umstrukturierung des Berufsbildungsbereiches	1
		VG_L_BRP1_S8	Attraktivität (Konkurrenz)	1
		VG_L_BRP1_S9	Weiterentwicklung im Bereich Digitalisierung	1

(Fortsetzung Tabelle 132)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_L_BRP1_S1	Externe Ausrichtung des Berufsbildungsbereiches	L1: „Wir möchten mit Beruflicher Bildung Übergänge und Zugänge schaffen. Also einmal Übergänge für Menschen mit Behinderung auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt, sei es jetzt (.) aus den Werkstätten heraus, weil wir bieten ja ganz viel berufliche Bildung auch an und [*Bezeichnung der eigenen Organisation*] hat ja auch den Schwerpunkt berufliche Bildung innerhalb des Projektes gehabt, (..) auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt oder aber auch zu uns. (..)“ (Interview: VG1, L1, 61). L2: „Wobei im/ also ist ja auch im Fachkonzept (..) hinterlegt diese (.) deutliche Forderung nach einer externen Ausrichtung. (..) Also die ist ja dann im Laufe der Diskussion, also Entstehung Fachkonzept auch so ein bisschen auf ein Realmaß zurechtgeschrumpft, (.) die Forderungen in den ersten Entwürfen waren ja noch ganz andere (.) und das ist eben so, dass wir halt hier einen Mitarbeiter haben, der sich ausschließlich damit beschäftigt Praktika (.) auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt (.) Plätze zu finden, vorzubereiten, zu begleiten, auszuwerten und/ also das ist natürlich nur für eine (..) natürlich weiß ich gar nicht, also im Moment ist es so für eine begrenzte Anzahl von BBB-Teilnehmern auch eine Perspektive und (..) trotzdem sind wir da als Gesamteinrichtung, glaube ich, gut erfolgreich. Erstens die Zahl Vermittlung immer noch auf einem sehr geringen Niveau, aber (.) wird zumindest mal zählbar. (.) Das bewegte sich ja sonst in der Werkstattszene wirklich im Promillebereich. (.) Viele Werkstätten machen gar nichts in der Richtung. Da sind wir glaube ich gut dabei und (4) haben eben jetzt so ungefähr sechzig ausgelagerte Arbeitsplätze. Und relativ neu was für uns ist, wir haben das in eineinhalb Fällen, sage ich mal, bisher gemacht, ist dieser Aspekt ‚ambulanter Berufsbildungsbereich‘“ (Interview: VG2, L1, 22).
VG_L_BRP1_S2	Lebenslanges Lernen/Berufliche „Karriere“ für Menschen mit Behinderung	L1: „Und ein wichtiges Leitbild unserer Einrichtung ist, dass JEDER Mensch mit Behinderung, jeder, der bei uns beschäftigt ist, eine persönliche berufliche Karriere machen kann. (...) Klingt ein Stück hoch, (.) aber ist genau das, was wichtig ist, weil es geht nicht darum, dass jemand, der in die Werkstatt kommt nach der Schule, Montagearbeiten anfängt und bis zum Eingang in die Altersrente das macht. Sondern auch/ jeder Mensch soll die Möglichkeit haben sich beruflich zu entwickeln. (..) (Interview: VG4, L1, 40).
VG_L_BRP1_S3	Inklusiver Arbeitsmarkt	L1: Die Entwicklungsziele. (..) Also einfach Zugänge zu schaffen. Also in ganz unterschiedlichen Bereichen, weil die Menschen mit Behinderung, gerade aus den Werkstätten zum Beispiel in Berufsbildungsbereichen, das sind circa dreihundert-/ dreihundertzwanzigtausend in Deutschland und wenn wir jetzt unsere Gesellschaft mit 82 Millionen sehen, dann ist es eine ganz, ganz, ganz kleine Randgruppe. (.) Die ganz viele gar nicht im Blick haben. (...) Und das Thema ‚Inklusion‘ glaube ich geht uns alle an und wir da einen guten Beitrag dazu leisten“ (Interview: VG1, L1, 63).

(Fortsetzung Tabelle 132)

VG_L_BRP1_S4	Attraktives Angebot für Menschen mit Behinderung	L1: „Und wie Herr G. das sagt wir müssen attraktiv sein, wir müssen ein attraktives Angebot haben, wir müssen aber auch (.) ja, gute inhaltliche berufliche Bildung bieten. Und da stellt sich dann schon die Frage wo können wir das am besten? Können wir das mit Anbindung an den Arbeitsbereich, um halt direkt auch für das Arbeitsleben zu qualifizieren? Oder können wir das in unserem solitären BBB? Also das (.) muss man einfach jetzt/ also eine Entscheidung wollen wir dieses Jahr noch treffen (.) müssen wir auch treffen und uns weiterentwickeln/“ (Interview: VG3, L1, 21).
VG_L_BRP1_S5	Personenzentrierte Berufliche Bildung	L1: „Also (..) klar wollen wir mit unserem Entwicklungsziel der Organisation/ sagt (..) ‚der Mensch im Mittelpunkt‘ das ist unser größtes Ziel. Also wir sind Dienstleister für die Menschen, die zu uns kommen und möchten den Menschen/ die Organisation möchte dem/ oder die Unternehmen/ der Unternehmensverbund möchte dem Menschen ein Gesamtpaket anbieten können. (Interview: VG2, L1, 38).
VG_L_BRP1_S6	Duales System/ Berufsschule	L1: „Aber auf diesem Weg, wie gesagt, wir haben jetzt die Erfahrung gemacht, dass Lernort und Arbeitsort getrennt voneinander ganz gut sind, auch für die Teilnehmer, dann wird nicht gestört, nicht vom Arbeitsalltag irgendwie eingeholt und hat eine andere Wertigkeit und von daher (.) werden wir das im Juni auswerten und gucken wie es dann da weitergeht“ (Interview: VG2, L1, 42).
VG_L_BRP1_S7	Umstrukturierung des Berufsbildungsbereiches	L1: „Wir haben ja tatsächlich, also nochmal kurz zum Ergänzen, wir haben ja sehr unterschiedliche Personenkreise. Also wir haben die Förderschüler, die kommen, wir haben die Menschen mit Berufsausbildung und psychischer Erkrankung und wir haben jetzt ja die Situation, wir sind an einem Werkstattstandort bis auf eine, also eine Arbeitsgruppe, also eine BBB-Gruppe, sind wir ausschließlich hier am Standort L., das ist für viele (.) gut und richtig, es gibt aber auch viele, die sagen ‚ich will gar nicht in die Werkstatt und wenn der BBB bei euch in der Werkstatt ist, dann komme ich nicht‘. Also so, das sind ja so Themen, die uns umtreiben und da jetzt so einen goldenen Mittelweg zu finden ist halt schwierig“ (Interview: VG3, L1, 21).
VG_L_BRP1_S8	Attraktivität (Konkurrenz)	L2: „Also, ich möchte das nochmal um einen Aspekt erweitern. Also es gibt ja einmal natürlich die inhaltlichen (.) Vorgaben ja auch, die wir haben, eben vom Leistungsträger, also (..) (unv.) die anderen Leistungsträger machen keine Vorgaben. Das ist das eine und zum anderen (..) steht eben durchaus auch, ich weiß nicht, ob Sie das irgendwie verwenden, eine Sicherung unserer wirtschaftlichen Position da auch mit. Also es ist noch relativ neu, dass es in dem Bereich der Beruflichen Bildung in Werkstätten einen Wettbewerb gibt. (.) Das hat mit verschiedenen Faktoren zu tun und alleine auch aus diesem Grund wir müssen einfach auch attraktiv sein. Wir müssen attraktiv sein, wir sind hier ein großstädtischer Raum (.) in den (.) anderen Bereichen teilweise, die sehr ländlich geprägt sind die Werkstätten vor Ort oft die einzigen Anbieter. Hier ist das eine ganz andere Situation, erstens gibt es hier diverse Werkstätten, aber eben auch noch (.) unterschiedlichste Formen von Unterstützungsmaßnahmen durch unterschiedliche Träger, also ist ein ganz ganz weites Feld und das steht schon auch mit. Inhaltlich

(Fortsetzung Tabelle 132)

VG_L_BRP1_S8	Attraktivität (Konkurrenz)	müssen wir natürlich gut aufgestellt sein, wir müssen dafür sorgen, dass auch (..) die Anforderungen entsprechend erfüllt werden, aber wir müssen eben auch (..) dafür sorgen, dass es erstens nach außen attraktiv ist und wenn die Leute dann hier sind, sie auch hier bleiben, ne“ (Interview: VG3, L1, 20).
VG_L_BRP1_S9	Weiterentwicklung im Bereich Digitalisierung	L1: „Also die sind mit Lernerfolgsfragen sozusagen hinterlegt wo ich halt auch gucken kann: bin ich auf dem richtigen Weg? Also die wirklich als Lernprogramm auch zu nutzen. Das wollen wir jetzt auch weiterentwickeln (.) das was da erarbeitet worden ist, aber das ist so ein erster Schritt (..) ja, in der Hauswirtschaft damit durchzustarten, aber schon mit dem Plan oder der Idee dahinter, dass auch für die anderen Berufsbilder, die wir anbieten, auch umzusetzen. Aber das wird noch ein langer Weg sein, aber (.) das ist glaube ich die Zukunft. Das kann man schon sagen, dass wir da hinkommen. Weil auch unsere Teilnehmer immer mehr digital und technisch aufgestellt sind, Handys, das ist ja irgendwie/ ja, so. Und ich glaube das müssen wir auch nutzen für die berufliche Bildung, (.) sie da abzuholen, zu sagen (.) ‚Wir sind halt modern und wir bieten auch diese Medien und diese Technik an‘“ (Interview: VG3, L1, 135).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_BRP2	Rolle der BRP hinsichtlich der Entwicklungsziele (Leitungsebene der VG)	VG_L_BRP2_S1	lBRP als Rahmen Beruflicher Bildung	2
		VG_L_BRP2_S2	Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt/Vergleichbarkeit durch lBRP	2
		VG_L_BRP2_S3	lBRP als Werkzeug	1
		VG_L_BRP2_S4	*hBRP* – Geplante Implementierung	7

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
VG_L_BRP2_S1	lBRP als Rahmen Beruflicher Bildung	L2: „Na eine erhebliche, das ist klar. Wir legen ja zu Grunde, wie ich Ihnen schon sagte, im Eingangsverfahren wo geht es hin mit dem Menschen? Der äußert seine Wünsche dazu und die Bildungsrahmenpläne sind für uns die Grundlage zu schauen wo geht es mit dem Einzelnen hin und das bearbeiten wir, wie gesagt über [*Bezeichnung einer Software*] und haben da immer einen Überblick wie kommt die Person mit diesem Rahmenplan zurecht. Das sind aber/ das ist so die Grundlage, dass wir sagen ‚wir haben die‘/ wir gehen ja nach diesen Helferberufen, das sind unsere Grundlagen für die Ausbildungsrahmenpläne, die wir dann aufgebaut haben, binnendifferenziert und mit diesen PowerPoints und dann schauen wir wie der Mensch damit klarkommt. Wir haben natürlich immer wieder die Situation, dass es zwischendurch heißt ‚ich möchte da nicht mehr rein‘, dann wechseln die auch zwischendurch, aber die Grundlage ist immer der Rahmenplan“ (Interview: VG5, L1, 50).

(Fortsetzung Tabelle 132)

VG_L_BRP2_S2	Bezug zum Allgemeinen Arbeitsmarkt/ Vergleichbarkeit durch lBRP	L1: „Genau, deswegen ist das ganz wichtig mit diesen Bildungsrahmenplänen, weil dadurch Nachweise auch geschaffen werden. Und wir auch Standards schaffen! Das heißt, wenn ein Mensch mit Behinderung sagt ‚ich habe' was weiß ich ‚in diesem Berufsbild (..) die Kompetenzen für (...) Bürokommunikation nachweislich hier', dann ist es das genau das gleiche wie wenn jemand anderes aus dem Referenzberuf sagt ‚das habe ich auch gelernt'. Dann muss es aber auch vergleichbar sein, ne" (Interview: VG, L1, 69).
VG_L_BRP2_S3	lBRP als Werkzeug	L1: „Naja, die [*Bezeichnung der lBRP*] (.) das ist unser Werkzeug. (.) Was existenziell dafür ist. Also das brauchen wir dafür, im Berufsbildungsbereich, im Arbeitsbereich (.) und das ist fester Inhalt" (Interview: VG4, L1, 44).
VG_L_BRP2_S4	*hBRP* – Geplante Implementierung	L1: „Der erste Schritt ist zu gucken ‚Was können wir von den regulären oder auch harmonisierten Bildungsrahmenplänen bei uns im Haus umsetzen? Welche Möglichkeiten gibt es da?' In den harmonisierten Bildungsrahmenplänen ist ja immer/ sind mit einem Beispiel hinterlegt was das jetzt sein könnte in der Abstufung. Das gucken wir jetzt vor Ort bei uns im Haus wie können wir das umsetzen? Und welche Inhalte können wir da umsetzen und passen das entsprechend an. Und es gibt natürlich auch Arbeitsfelder, zum Beispiel bei uns ist es der Tierpark wo jetzt Tierpfleger der Beruf wäre oder der Bildungsrahmenplan wo es aber noch keinen harmonisierten Bildungsrahmenplan dazu gibt. Es gibt zwar den Landwirt, aber es gibt jetzt so nicht den Tierpfleger. Also muss man dann schauen was für Inhalte sind beim Tierpfleger zu vermitteln? Zu gucken welche Tätigkeiten haben wir denn davon? Können die im Tierpark eben anbieten und schulen? Und im nächsten Schritt, das wäre dann eben in keine Ahnung, vier, fünf Jahren vielleicht der Fall, dass man sagt, gibt es eine Tätigkeit, die der Tierpfleger macht, die wir überhaupt nicht anbieten können und haben wir dann einen Kooperationspartner, wo zum Beispiel in einem vierwöchigen Praktikum diese (.) spezielle Tätigkeit dann nochmal gebildet werden oder geschult werden kann" (Interview: VG2, L1, 50). L2: „Und das ist eben (..) also das was wir jetzt möchten, wenn es passt würde ich Ihnen das gerne mal zeigen. (..) Was wir jetzt möchten ist eben einmal anhand der harmonisierten Bildungsrahmenpläne (.) eine Automatik im Programm zu haben (.), die zum einen die Teilnehmerverwaltung da auch mit macht bezogen auf den Bildungsverlauf (.), die eine Sortierung der Pläne als solche in die unterschiedlichen Stufen der Binnendifferenzierung macht, die die begleitenden Bildungsverläufe an Sport, (.) persönlichkeitsbildende Maßnahmen und so weiter mit erfasst und letztendlich dann auch in einem (.) Ausdruck erscheint als Zertifikat. Und das ist so (.) im Moment (.) haben da ganz viele Leute ganz viel Arbeit mit und da sind wir schon auf einem ganz guten Weg. [...] Wir haben es eben wie gesagt im Moment noch in einer Dateiversion, die ich hier nicht bearbeiten kann" (Interview: VG3, L1, 38).

(Fortsetzung Tabelle 132)

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
VG_L_BRP3	Chancen für die Organisation (Leitungsebene der VG)	VG_L_BRP3_S1	Verzahnung von Berufsbildungs- und Arbeitsbereich	2
		VG_L_BRP3_S2	Gewinn qualifizierter Mitarbeitender	1
		VG_L_BRP3_S3	Standardisierung und Vergleichbarkeit	1
		VG_L_BRP3_S4	Herausforderung als Lernchance	1
		VG_L_BRP3_S5	*hBRP* - Bezug allgemeiner Arbeitsmarkt/Beruflichkeit	2
		VG_L_BRP3_S6	*hBRP* – Transparenz bezüglich der Qualifizierung	1
		VG_L_BRP3_S7	*hBRP* – Außendarstellung	1

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_L_BRP3_S1	Verzahnung von Berufsbildungs- und Arbeitsbereich	L1: „Und für die Mitarbeiter (..) auch ein reger Austausch. Also, dass eben/ dass nicht mehr ‚Das sind die aus dem Berufsbildungsbereich, die (sind?) ja alle', sondern, dass halt diese Praxisnähe von Beruflicher Bildung im Arbeitsbereich einfach komplett verzahnt ist. Also das ist so glaube das Wichtigste was auch an Qualität bringt. Also berufliche Bildung IN die Arbeit, nämlich dort wo man es braucht" (Interview: VG4, L1, 64).
VG_L_BRP3_S2	Gewinn qualifizierter Mitarbeitender	L1: „Dass sie sich selber weiterentwickeln, dass auch die Organisation sich vielleicht überlegen, vielleicht auch selber aus ihrem Werkstattkontext zu sagen ‚Mensch ich qualifizier jemanden und den stell ich bei mir als Personalmitglied ein'" (Interview: VG, L1, 99).
VG_L_BRP3_S3	Standardisierung und Vergleichbarkeit	L1: „Also eine Standardisierung auf jeden Fall, eine Vergleichbarkeit, eine Abrechenbarkeit von Arbeitsförderung für die Fachkräfte auf jeden Fall (..) zu wissen ‚okay, das MUSS Inhalt sein' (..) ein Anhalt daran, (...) eine/ auf jeden Fall einen sehr großen Sprung von Qualifizierungsniveaus. Also das muss man schon sehen" (Interview: VG4, L1, 64).
VG_L_BRP3_S4	Herausforderung als Lernchance	L1: „Also wenn ich mich auf Bildung und Ausbildung und Qualifizierung ein (..) stelle, dann habe ich immer Herausforderungen. Die Frage ist, ist jetzt Herausforderung positiv oder negativ. Ich finde Herausforderung ist mal was Positives. Also weil derjenige der das lernt und derjenige der den lehrt, anleitet, das ist ja für beide ein riesen Lernfeld. Und für das Drumherum auch" (Interview: VG1, L1, 119).

(Fortsetzung Tabelle 132)

VG_L_BRP3_S5	*hBRP* - Bezug allgemeiner Arbeitsmarkt/ Beruflichkeit	L1: „Und ich finde eben auch wir haben einen Vergleich, wir haben zwar eine individuelle (.) berufliche Bildung, aber sie ist eben auch vergleichbar. Das heißt irgendwie (.) Müller, Meier, Schulze zehren alle aus dem Rahmenbildungsplan in den Bereichen, meinetwegen jetzt im Holzbereich oder in der Metallverarbeitung. Zwar individuell auf sie angepasst, aber die Inhalte sind ja doch vorgegeben (..) und auch anzuwenden. Das finde ich eben nochmal auch ganz wichtig“ (Interview: VG3, L1, 86).
VG_L_BRP3_S6	*hBRP* – Transparenz bezüglich der Qualifizierung	L2: „Also (..) eine Hoffnung oder eine deutliche Erwartung, dich ich damit verbinde ist, dass wir so eine Art Leistungskatalog darstellen können. Das ist ja her/ also jetzt immer schwierig, auch grade wenn es eben diese individuellen/ individualisierten Verläufe gibt, dich ich beschrieben habe ‚was habt ihr eigentlich gemacht in den zwei Jahren?‘. Das ist die Erwartung, dass man ganz klar sagen kann und dann auch eben wieder auf Knopfdruck (.) ‚wir sind‘, entweder am Ende des BBB oder zu jedem Zeitpunkt des Berufsbildungsbereichs ein Stand der durchgeführten Maßnahmen und verbunden mit nicht sehr in die Tiefe gehend, aber auch verbunden mit einer Bewertung, die dahinter steckt ‚erreicht, nicht erreicht‘, ne. Und natürlich auch (..) eine Förderzielformulierung. Wir sind da etwas freier als im Arbeitsbereich, (..) aber trotzdem müssen wir ja/ sind wir ja berichtspflichtig den Leistungsträgern gegenüber (.) die wollen natürlich auch wissen, was plant ihr denn eigentlich so?“ (Interview: VG3, L1, 68).
VG_L_BRP3_S7	*hBRP* – Außendarstellung	L1: „Und für die Organisation (...) dass wir als (4) Organisation gesehen wird/ werden, die die Chancen schafft, die die Bildung vermittelt und (.) ich sage immer auf allen Informationsveranstaltungen ‚Werkstatt ist ein/ eine Möglichkeit in ein Berufsleben zu starten oder wieder zu starten‘, aber dieses verstaubte Bild ‚wenn man einmal in der Werkstatt ist, dann bleibt man immer in der Werkstatt‘ das soll (.) das stimmt so nicht mehr. Also das ist hier ein Punkt zu starten und Bildung zu erfahren oder (.) tätig zu werden und wie weit das dann geht, da sind (.) sind wir offen. Also die Durchlässigkeit ist uns da sehr wichtig“ (Interview: VG2, L1, 84).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_BRP4	Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Organisation (Leitungsebene der VG)	VG_L_BRP4_S1	Zielgruppe	2
		VG_L_BRP4_S2	Personelle Ressourcen	1
		VG_L_BRP4_S3	Logistik	1
		VG_L_BRP4_S4	Stetige Weiterentwicklung der lBRP	1
		VG_L_BRP4_S5	*hBRP* – Personelle und materielle Ressourcen	3

(Fortsetzung Tabelle 132)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_L_BRP4_S1	Zielgruppe	L1: „Ja und dann noch immer im Blick halten, dass Zielgruppen sich auch verändern. (..) Also grade die Sys/ also die Entwicklung, dass wir eher (.) psychisch auffällige Menschen haben, junge Menschen (..) die sehr sozialakzentuiertes Verhalten aufzeigen. Für die berufliche Bildung überhaupt kein Thema ist. Für die mussten wir auch Strukturen schaffen, wie können wir sie dazu bringen? (.) Dass sie berufliche Bildung annehmen können. Also wo Werkstatt eigentlich noch gar kein Thema ist. Die in die Werkstatt müssen, weil es so ist“ (Interview: VG4, L1, 68).
VG_L_BRP4_S2	Personelle Ressourcen	L1: „Ja, das ist (.) nicht kostenneutral. (.) Es kostet mehr, ganz einfach, weil es bedarf mehr Personal (.) und das Personal aus dem Arbeitsbereich hat neue Inhalte bekommen. Also das heißt einen Weiterbildungsbedarf für die Fachkräfte, die Fachkräfte müssen weiter geschult werden“ (Interview: VG4, L1, 68).
VG_L_BRP4_S3	Logistik	L1: „Das ist so (.) eine Herausforderung. (.) Die Logistik. (..) Das Ganze koordinieren, strukturieren“ (Interview: VG4, L1, 68).
VG_L_BRP4_S4	Stetige Weiterentwicklung der lBRP	L2: „Wir müssen uns noch weiterentwickeln, ne. Wir müssen auch diese Rahmenpläne nochmal überarbeiten, noch verfeinern und schauen wie haben wir bisher gearbeitet? Was können wir noch verbessern? Wir sind da immer im Prozess, wir haben auch immer eine Fehlerliste wo wir dann schauen so das gefällt uns nicht in den Rahmenplänen, die wird weitergegeben, wir müssen das überprüfen und auch wieder ändern und wir entwickeln uns in dem Rahmenplansystem. Ja wir verbessern halt immer wieder, ob wir jetzt ein eigenes Verfahren nehmen wo wir erst nur ein Modul hatten mit einer Checkliste, da sind wir jetzt dazu übergegangen und haben die nochmal aufgegliedert. In Arbeitserprobungen und in Schlüsselqualifikationen UND in eine Checkliste. So merken wir da von Jahr zu Jahr was noch fehlt oder was wieder raus kann. Das war so eine tolle Entwicklung, glaube ich“ (Interview: VG5, L1, 65).
VG_L_BRP4_S5	*hBRP* – Personelle und materielle Ressourcen	L1: „(lacht) Ja, wie gesagt die entsprechenden Stellen davon zu überzeugen, dass wir gute Bildungsarbeit leisten können. Also die (..) die Kammern mitzunehmen, die Leistungsträger mitzunehmen (.) vielleicht auch das ein oder andere (..) ja, die ein oder andere Unterstützung zu erhalten. (.) Bildung ist nicht umsonst, also man braucht da natürlich auch entsprechende Mittel, (.) Ressourcen, egal ob das jetzt personelle oder materielle Ressourcen sind, das ist mal egal. Jedenfalls da muss man einfach nochmal genau hingucken was brauchen wir denn da wirklich alles und wie setzt man das um?“ (Interview: VG2, L1, 86).

(Fortsetzung Tabelle 132)

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
VG_L_BRP5	Chancen für Menschen mit Behinderung (Leitungsebene der VG)	VG_L_BRP5_S1	Nachweis über Qualifikationen (Übergänge)	1
		VG_L_BRP5_S2	Zertifizierung und Wertschätzung von Bildungsleistungen	1
		VG_L_BRP5_S3	*hBRP* – Nachweis über Qualifikationen	1
		VG_L_BRP5_S4	*hBRP* – Umfassende bzw. ganzheitliche Berufliche Bildung	1
		VG_L_BRP5_S5	*hBRP* – Arbeitsplatz auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt	1

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_L_BRP5_S1	Nachweis über Qualifikationen (Übergänge)	L1: „Dass sie nachweisen können, dass sie Kompetenzen erworben haben, dass sie Fähigkeiten haben, die sind nachgewiesen, durch Zertifikate durch Qualifizierungsbescheinigungen durch Ausbildungsabschlüsse und damit draußen auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt sagen können ‚Schaut mal, das habe ich gelernt, das hab ich wirklich nachweislich gelernt und ich möchte das hier auch zeigen' und dadurch Übergänge glaub ich leichter geschaffen werden" (Interview: VG1, L1, 95).
VG_L_BRP5_S2	Zertifizierung und Wertschätzung von Bildungsleistungen	L1: „Und auch die Chance für die Beschäftigten einen anerkannten Abschluss zu machen. Es ist wirklich was anderes, wenn da halt IHK draufsteht und es einen anerkannten IHK-Abschluss für diesen (.) Teil des Berufsbildes. (...) Das ist also eine sehr hohe Wertschätzung für die Beschäftigten" (Interview: VG4, L1, 64).
VG_L_BRP5_S3	*hBRP* – Nachweis über Qualifikationen	L2: „Also (..) eine Hoffnung oder eine deutliche Erwartung, dich ich damit verbinde ist, dass wir so eine Art Leistungskatalog darstellen können. Das ist ja her/ also jetzt immer schwierig, auch grade wenn es eben diese individuellen/ individualisierten Verläufe gibt, dich ich beschrieben habe ‚was habt ihr eigentlich gemacht in den zwei Jahren?'. Das ist die Erwartung, dass man ganz klar sagen kann und dann auch eben wieder auf Knopfdruck (.) ‚wir sind', entweder am Ende des BBB oder zu jedem Zeitpunkt des Berufsbildungsbereichs ein Stand der durchgeführten Maßnahmen und verbunden mit nicht sehr in die Tiefe gehend, aber auch verbunden mit einer Bewertung, die dahinter steckt ‚erreicht, nicht erreicht', ne" (Interview: VG3, L1, 68).
VG_L_BRP5_S4	*hBRP* – Umfassende bzw. ganzheitliche Berufliche Bildung	L1: „Und vielleicht auch einfach (.) weg von dem Thema (.) irgendwie nur was anlernen und nicht verstehen was ich da eigentlich mache, sondern auch das entsprechende Hintergrundwissen haben (...), auch die Persönlichkeit der einzelnen Teilnehmer darf man nicht vergessen. Also auch die Wertigkeit der Tätigkeit, die ich ausführe und wie ich dazu stehe, also was ich alles kann im Leben. Also das ist ja auch noch wichtig für den Menschen an sich, seine Arbeit und sein Tun vielleicht besser einordnen zu können (.) oder mit Wert zu hinterlegen" (Interview: VG2, L1, 84).

(Fortsetzung Tabelle 132)

VG_L_BRP5_S5	*hBRP* – Arbeitsplatz auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt	L1: „Die Teilnehmer, ja. Für die Teilnehmer ergeben sich natürlich die Möglichkeit (...) Karriere zu machen, also das ist jetzt unabhängig davon, ob ich jetzt in der Werkstatt bin, einen Arbeitsplatz finde, also im Arbeitsbereich der Werkstatt oder dann sage (4) ‚Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt', also wie ich es gerade schon, kann mich da immer wiederholen, gerade schon gesagt habe ‚also ich habe eine bessere Chance auf dem Arbeitsmarkt'. Also das ist ja das große Ziel, das man da damit verfolgt" (Interview: VG2, L1, 84).		
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_BRP6	Herausforderungen und Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung (Leitungsebene der VG)	VG_L_BRP6_S1	Menschen mit Schwerst-Mehrfach Behinderung	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
VG_L_BRP6_S1	Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung	L1: „Ja also die Bildungsrahmenpläne sind natürlich an Referenzberufe, auch wenn die theoriereduziert sind, orientiert und das ist natürlich auch für die Zielgruppe die in den Werkstätten sind, da kann man nicht sagen, die sind für alle zugänglich, weil das ich natürlich auch eine Anforderung und wir haben in den Werkstätten Menschen mit psychischen Erkrankungen die vielleicht wenig oder kaum in der kognitive oder gar keine kognitive Einschränkung haben aber wir haben natürlich auch Menschen mit höheren bis zu ganz starken kognitiven Einschränkungen. Und da sind vielleicht da gibt es auch sicherlich welche die rausfallen bei den Bildungsrahmenplan. (.) Also wenn man nur nach Bildungsrahmenplan denke, sagt ok ich habe keine, aber trotzdem nach Bildungsrahmenplan schulen und unterrichten und das nochmal weiter runterbrechen für jemand mit einer höheren komplexeren Beeinträchtigung und der vielleicht auch kein Zertifikat sich erlernen kann und trotzdem kann der Inhalte auch erlernen. Weil der andere der nach diesem Bildungsrahmenplan ein Zertifikat erlangen kann, nämlich das gleiche macht. Und das weiter runtergebrochen wird. Da habe ich wieder eine Verzahnung" (Interview: VG1, L1, 117).		
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
Kategorienfeld „Bedeutung der Bildungsrahmenpläne für die berufliche Bildung" (BRP) – Werkstattrat der Vergleichsgruppe				
VG_W_BRP1	Kenntnis der BRP (Werkstattrat der VG)	VG_W_BRP1_S1	Keine bzw. geringe Kenntnis	2
		VG_W_BRP1_S2	Kenntnis durch Bezug zu Teilnehmenden des Berufsbildungsbereiches	1

(Fortsetzung Tabelle 132)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_W_BRP1_S1	Keine bzw. geringe Kenntnis	W1: „Gehört schon aber. Ja gehört schon. Aber es sagt mir jetzt eigentlich wenig. Weil ich bin wie gesagt schon lange draußen. Und dann sagt mir das eigentlich wenig“ (Interview: VG2, W1, 79).
VG_W_BRP1_S2	Kenntnis durch Bezug zu Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich	W2: „Ja ich habe ja einen in der Gruppe aus dem Berufsbildungsbereich. Der hat so ein bisschen erzählt, was er da so macht. Es geht ja direkt um Metall, weil er ja Metall ist. Da geht es ja auch direkt darum, was er so lernen muss. Ja. Aber wie es jetzt genauer, weiß ich jetzt auch nicht so“ (Interview: VG4, W1, 109).

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
VG_W_BRP2	Bedeutung der BRP für die Berufliche Bildung (Werkstattrat der VG)	VG_W_BRP2_S1	Keine Aussage möglich (zu geringe Kenntnis)	2
		VG_W_BRP2_S2	Möglichkeit zu lernen	1

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_W_BRP2_S1	Keine Aussage möglich (zu geringe Kenntnis)	W1: „Fällt mir jetzt im Moment nichts ein“ (Interview: VG2, W1, 81).
VG_W_BRP2_S2	Möglichkeit zu lernen	W2: „Ja ich denke Vorteile. Denke ich schon.“ I: „Schon Vorteile, ja?“ W2: „Ja.“ I: „Haben Sie da ein Beispiel, was ihm das bringt?“ W2: „Naja, er kann jetzt zumindest selbstständig die Maschine umbauen. Das hat er schon gelernt, ja“ (Interview: VG4, W1, 111–115).

Kategorienfeld „Harmonisierung der Bildungsrahmenpläne“ (HBRP) – Leitungsebene der Untersuchungsgruppe

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
UG_L_HBRP1	Bedeutung der „Harmonisierung“ (Leitungsebene der UG)	UG_L_HBRP1_S1	Vergleichbarkeit zwischen WfbM bedeutsam	8
		UG_L_HBRP1_S2	Vereinheitlichung der Binnendifferenzierung bedeutsam	5
		UG_L_HBRP1_S3	Anschlussfähigkeit allgemeiner Arbeitsmarkt	5

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_HBRP1	Bedeutung der „Harmonisierung“ (Leitungsebene der UG)	UG_L_HBRP1_S4	Vergleichbarkeit zwischen den Werkstätten nicht gegeben bzw. nicht bedeutsam	4
		UG_L_HBRP1_S5	Vereinheitlichung der Binnendifferenzierung nicht gegeben bzw. nicht bedeutsam	4
		UG_L_HBRP1_S6	Chance auf Anerkennung Beruflicher Bildung in WfbM	2
		UG_L_HBRP1_S7	Einheitliche Qualifizierungsbasis durch hBRP	1

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
UG_L_HBRP1_S1	Vergleichbarkeit zwischen WfbM bedeutsam	L1: „Und ich glaube auch/ also ich bin natürlich, oder Frau K. ja nun auch, wir sind manchmal in anderen Gremien unterwegs wo Kollegen aus anderen Trägern auch dabei sind. Ich denke, wenn der andere Träger auch die Rahmenpläne verwendet hat man eine Ebene über die man sich unterhalten kann. Nicht? Wenn wir sagen wir haben so und so viele Menschen in einem Gewerk tätigkeitsorientiert ausgebildet, dann kann man sich auch etwas darunter vorstellen. Also es hat schon ein bisschen für Klarheit gesorgt“ (Interview: UG2, L1, 139). L1: „Wir können auch Menschen damit viel schneller eine Brücke bauen, die von A nach B wechseln, weil die gleichen Systeme gelten. Ich muss mich gar nicht umstellen, es ist das gleiche effektiv da. Ich kann es also – wenn er was mitbringt – lesen. Und umgekehrt genauso. Das sind für mich die wesentlichsten Punkte“ (Interview: UG15, L1, 152).
UG_L_HBRP1_S2	Vereinheitlichung der Binnendifferenzierung bedeutsam	L1: „Was ich auch wichtig finde, ist diese Vereinheitlichung und dieser gleiche Standard zum Beispiel im Hinblick auf die Binnendifferenzierung. Weil da gab es in der Vergangenheit auch immer ganz viel Auslegungsspielraum und der ist im Grunde (.) obwohl, im letzten kleineren Kurs war nochmal so ein Bericht drinnen, aber wer sich entscheidet ‚ich arbeite mit den harmonisierten Bildungsrahmenplänen der BAG‘, der sagt auch ‚und das ist mein Standard zu Binnendifferenzierung‘. Der deckt sich absolut mit dem, was die Agentur im Fachkonzept vorschreibt (..) und ich finde auch dafür ist es halt gut. Also es ist wirklich so eine Vereinheitlichung (..)“ (Interview: UG8, L1, 101). L1: „Naja, also (.) was ganz interessant ist, ist ja, dass die Hauptthemen der Bildungsrahmenpläne ja von den Ausbildungsrahmenplänen des ersten Arbeitsmarktes stammen. Und harmonisiert wird es ja in diesen vier (.) Stufen, ne. Um halt dann unterschiedliche Leistungsniveaus unserer Mitarbeiter bedienen zu können. (.) Und das ist auf jeden Fall ganz wichtig für uns“ (Interview: UG7, L1, 136).
UG_L_HBRP1_S3	Anschlussfähigkeit allgemeiner Arbeitsmarkt	L1: „Man muss nicht jedes Mal das Rad neu erfinden, man hat einen einheitlichen Standard und somit auch einen gescheiten Standard, der beruflichen Qualifizierung und Werkstätten müssen sich nicht mehr verstecken hinter (.) ‚Wir machen da mal so ein bisschen berufliche Qualifizierung oder so Maßnahmen und wir basteln da noch was‘ so, sondern, das (.) ist anhand des All-

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_HBRP1_S3	Anschlussfähigkeit allgemeiner Arbeitsmarkt	gemeinen Arbeitsmarktes aufgehängt. Und das ist schon gut“ (Interview: UG8, L1, 101). L1: „Genau. Eher so rum. Weil sonst wäre standardisiert oder sowas – wenn man praktisch den Hauptvorteil, was wir vorher auch gesagt haben, die Anschlussfähigkeit bzgl. aber dem Arbeitsmarkt, da wäre ‚standardisiert‘ oder ‚vereinheitlicht‘ irgendwie verständlicher. ‚Harmonisiert‘ ist Werkstattsprache und insofern Werkstattblick, da geht es darum, dass Werkstätten alle das gleiche anwenden. Aber das interessiert ja einen Arbeitgeber jetzt nicht, ob das alle Werkstätten machen“ (Interview: UG3, L1, 184).
UG_L_HBRP1_S4	Vergleichbarkeit zwischen den Werkstätten nicht gegeben bzw. nicht bedeutsam	L5: „Aktuell (..) sehe ich (..) sehe ich die Bedeutung noch nicht so direkt, aber ich höre schon, dass natürlich immer wieder zwischen (auch?) Werkstätten verglichen wird und was im einzelnen Berufsbildungsbereich getan wird und wie das organisiert ist und von daher glaube ich schon, dass das Bedeutung bekommen wird, aber noch nicht so im Moment aktuell hat“ (Interview: UG6, L1, 162) L1: „Ja, es ist halt tatsächlich/ also ich sehe das auf verschiedenen Ebenen. Auf der einen Seite (.) ist es jetzt ein System, was DEUTSCHLANDWEIT ja einheitlich genutzt wird, also genutzt werden kann, muss man ja dazu sagen, weil viele Werkstätten ja immer noch eher bei den Helferausbildungen sind“ (Interview: UG8, L1, 101).
UG_L_HBRP1_S5	Vereinheitlichung der Binnendifferenzierung nicht gegeben bzw. nicht bedeutsam	L2: „Also wenn Sie da in verschiedene Werkstätten gehen, ist die Stufe – wenn Sie irgendeinen Punkt rausnehmen aus einem speziellen Ausbildungsrahmenplan, Herstellung von irgendwas, dann ist in jeder Werkstatt die Tätigkeitsstufe eine andere. Also dieses Niveau ist ein anderes. Je nachdem, ob man bei uns ist oder im Geistigbehindertenbereich. Das zu vergleichen ist ganz arg schwierig. Weil das bricht jeder ganz anders runter, so wie er halt denkt wie es jetzt passt für die Klienten oder wie es die Werkstatt auch leisten kann. Die Vergleichbarkeit finde ich ganz arg schwierig“ (Interview: UG3, L1, 194). L2: „Also spannend ist die Diskussion oftmals, wenn du zwischen den einzelnen Stufen (.) hin- und herschaltest, also da wird dann immer gesagt ‚Hm, das geht bei uns aber anders und der macht das so und so.‘ Das ist so ein bisschen problematisch. (.) Und dann des Weiteren war es immer so, dass die einzelnen Stufen (.) ja, dass die einfach diskutiert werden. Und zu sagen, ist das nun tätigkeitsorientiert oder ist das jetzt schon arbeitsplatzorientiert, so ne, wie differenziert man da“ (Interview: UG13, L1, 102).
UG_L_HBRP1_S6	Chance auf Anerkennung Beruflicher Bildung in WfbM	L1: „Den höchsten Stellenwert, den es haben kann. Weil nur über die harmonisierten Bildungsrahmenpläne werden wir die Anerkennung, also da spreche ich jetzt nicht nur für die eigene Werkstatt, ich denke für alle Werkstätten, nur mit harmonisierten Bildungsrahmenpläne wird die Werkstattlandschaft in der Bundesrepublik überhaupt eine Chance haben, Anerkennung zu erlangen, im Bildungssystem in Deutschland als Ganzes. Das heißt, es ist ein unweigerlicher einziger Weg, weil ansonsten werden wir niemals die Anerkennung vom BiBB kriegen“ (Interview: UG12, L1, 86).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_HBRP1_S7	Einheitliche Qualifizierungsbasis durch hBRP	L2: „Naja, also, da werde ich jetzt vielleicht politisch, aber, also (.) die, ich habe/ möchte keinen Unterschied mehr machen zwischen den Menschen, die eben ganz normal ausgebildet werden, also zumindest, was diesen Rahmen betrifft und dem, wie das hier bei uns läuft. Also der Rahmen soll die Basis für alle sein. Dass wir innerhalb dessen oder binnendifferenziert vorgehen und der Mensch mit geistiger Behinderung natürlich was Anderes erreichen kann als jemand vom Elitegymnasium, das ist auch klar, aber der Rahmen, die Basis sollte für alle im Prinzip gleich sein. Also da möchte ich gar keinen großen Unterschied mehr machen. Und von daher ist das auch wieder sowas, so ein Basiselement einfach, und prägend dafür und die ‚Harmonisierung' (.) hat auch da finde ich in der Szene doch schon einiges bewegt" (Interview: UG13, L1, 93).		
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_HBRP2	Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP (Leitungsebene der UG)	UG_L_HBRP2_S1	Keine Veränderungswünsche (Handhabung, Umfang, etc.)	12
		UG_L_HBRP2_S2	Stetige Weiterentwicklung und Evaluierung (Plattform, Leitfaden, etc.)	7
		UG_L_HBRP2_S3	Praktische Handhabung/ Bedienung	4
		UG_L_HBRP2_S4	Anerkennung (Qualifizierungsbausteine etc.)	2
		UG_L_HBRP2_S5	Begrifflichkeiten/Formulierung/Inhalt	2
		UG_L_HBRP2_S6	Weitere Verbreitung des Einsatzes	2
		UG_L_HBRP2_S7	Umsetzbarkeit (Klientel)	2
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_L_HBRP2_S1	Keine Veränderungswünsche (Handhabung, Umfang, etc.)	L1: „Nein." L2: „(unv.) sind sie gut." L1: „Ja." L2: „Kann man gut mit arbeiten. Ist ein bisschen Fleißarbeit, aber (man?) kann gut damit arbeiten" (Interview: UG11, L1, 107–110). L1: „Ich finde auch vom Handling her, also, wenn ich jetzt mal so von diesem Verwaltungsaspekt hergehe, (.) ich finde das ist der Frau H. zum Beispiel super gelungen diese Filter/ Makrofilter da einzubauen (.) dass man auch wirklich hingucken kann, also dann macht man aus so einem siebzig Seiten Ding auch schon mal gerne eins, was auf eine Seite passt, erstmal, wenn man startet. (.) Dann hat aber eine Übersichtlichkeit, hat aber immer wieder die Möglichkeit auch das Gesamtpaket sich anzugucken und auszuwählen. (...) Auch was die Dokumentation an-		

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_HBRP2_S1	Keine Veränderungswünsche (Handhabung, Umfang, etc.)	belangt, (.) nein, also eigentlich finde ich sind die (.) so richtig wie sie sind“ (Interview: UG8, L1, 141). L2: „(...) Naja, wenn Sie eine Fachkraft danach fragen, würde ich sagen, viel zu dick und so. Aber da muss man natürlich das System verstehen und (.) ich sag einmal, ihr müsst eigentlich gar nicht, die ganzen Seiten kommen nur dadurch zustande, weil eben die Binnendifferenzierung da ja stattgefunden hat. Von daher muss man das eben gelassen nehmen und sagen. Also, ist so“ (Interview: UG13, L1, 102).
UG_L_HBRP2_S2	Stetige Weiterentwicklung und Evaluierung (Plattform, Leitfaden, etc.)	L1: „Naja, wir gucken jetzt einfach. Also was ich mir wünsche, ja ich denke mal das eine Vertiefung oder den Rahmenplänen immer wieder zu evaluieren in den wichtigen Bereichen, die die auch die Kostenherausforderung haben, ich spreche jetzt, denke jetzt zum Beispiel mal das Ganze Thema Küche, Catering und so weiter, das wird ja sich in den nächsten Jahren verändern. Die Küchenstruktur ist (unv.) in den Werkstätten, ich glaube da müssen wir da der muss auch immer wieder angepasst werden, immer wieder entwickelt werden, weil ich glaub da müssen wir an der Qualität, wir sind gut denk ich, aber noch viel, noch breiter aufgestellt sein um den Bedarfen dann auch gerecht zu werden. Ja, das ist klar“ (Interview: UG1, L1, 105). L1: „Eine faire Aufsicht. Also da sind Fehler teilweise drin und man weiß nicht an wen man sich wenden soll, denn es ist nicht/“ I: „Dass zentral der Fehler behoben wird?“ L1: „Ja, genau.“ [...] Es fehlt einer Plattform und das wünsche ich mir. So eine Austauschmöglichkeit kurzem Wege“ (Interview: UG10, L1, 120–122).
UG_L_HBRP2_S3	Praktische Handhabung/ Bedienung	L1: „Also schwierig ist es für die Kollegen, das haben wir letztens erst wieder festgestellt, dass (..) diese Excel-Geschichte, eigentlich kann man das ja ganz gut bedienen, wenn man das weiß. (lachen) Wenn man die ganzen Filterfunktionen kennt. Dann kann man ja noch gan/ noch viel mehr mit dieser/ mit diesem harmonisierten Bildungsrahmenplan machen. Nun sind wir aber alle keine IT-ler oder wir haben ja das nicht studiert (.) das ist schon recht schwierig. Wir haben jetzt einen Kollegen, der setzt sich jetzt damit mal auseinander, der so ein bisschen da eine Affinität dazu hat. (.) Aber das wäre schon vorher ganz cool gewesen, wenn man da irgendwie so einen Leitfaden gehabt hätte, dass man das und das so filtern kann“ (Interview: UG7, L1, 157). L1: „Wobei, wenn ich da was verändere, dann ist das lediglich auf der Ebene der Bedienbarkeit. Ich habe dann auch eine Schaltfläche eingefügt, dass ich von der Zeile eins direkt dahin springen kann wo unsere THP-Kompetenzen sind, dass ich da nicht immer mir den Finger wund scrolle bis unten hin und suchen muss. Das ist so inhaltlich (.) habe ich da nichts verändert, ne? Das wäre ja auch sicherlich nicht gut. (..) Ja, das sind so meine Wünsche“ (Interview: UG5, L1, 87).
UG_L_HBRP2_S4	Anerkennung (Qualifizierungsbausteine etc.)	L2: „Also ich finde es jetzt eigentlich auch gut, ich würde jetzt eigentlich am System jetzt auch nicht weiter schrauben. Nein. (.) Eher so in Richtung Qualifizierungsbausteine, was die Frau F. sagt, das wäre so eine Weiterentwicklung“ (Interview: UG4, L1, 213).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_L_HBRP2_S5	Begrifflichkeiten/Formulierung/Inhalt	L2: „Was uns aufgefallen ist, dass ein paar harmonisierte Bildungsrahmenpläne von der BAG von den Begrifflichkeiten her nicht ganz korrekt sind. Da steht manchmal drin das Wort ‚Der Mitarbeiter kennt, der Teilnehmer kennt'. Und das ist kein überprüfbares Ziel, ja? Also das wird glaube ich noch geändert. Da sind für uns ein paar Fehler drin und wie unsere Bildungsbegleiter auch sagen ‚Der Mitarbeiter kennt Hygienevorschriften' – das kann ich nicht überprüfen. Sondern man sollte da schon nur überprüfbare Ziele reinschreiben" (Interview: UG3, L1, 221).
UG_L_HBRP2_S6	Weitere Verbreitung des Einsatzes	L1: „(..) Ja, dass mehr Werkstätten sie nutzen. (lacht) Und umsetzen" (Interview: UG12, L, 95).
UG_L_HBRP2_S7	Umsetzbarkeit (Klientel)	L2: „Ja die Umsetzbarkeit (.) letztendlich mit der Klientel, die wir haben" (Interview: UG6, L1, 189).

Kategorienfeld „Harmonisierung der Bildungsrahmenpläne" (HBRP) – Fachkräfte der Untersuchungsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_HBRP1	Bedeutung der hBRP (Fachkräfte der UG)	UG_F_HBRP1_S1	Adaptation der hBRP	14
		UG_F_HBRP1_S2	hBRP als „roter Faden"	9
		UG_F_HBRP1_S3	Große Bedeutsamkeit	3

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
UG_F_HBRP1_S1	Adaptation der hBRP	F1: „Also wir arbeiten ja zurzeit so damit, dass wir von den harmonisierten Bildungsrahmenplänen in unsere Bildungspläne etwas integrieren. Gell, also wir nehmen da verschiedene Bausteine raus. Hoffentlich sag ich jetzt nichts Falsches, aber so ist es grade. Weil wir haben hier einen Bildungsplan für die jeweiligen Bereiche hier an der Werkstatt, also der heißt dann zum Beispiel Bildungsplan Töpferei oder Hauswirtschaft oder Metallbereich. Und dann integrieren wir halt von den Bildungsrahmenplänen von diesen harmonisierten da verschiedene Dinge mit rein in unsere spezialisierten, auf unseren Bereich" (Interview: UG1, F1, 55). F1: „(.) Es ist eigentlich eine Handreichung wie man vorgeht, wie wir arbeiten können. Und dann ist das für unsere Werkstatt teilweise nochmal heruntergebrochen für unsere Abteilungen. Und da dann zugeschnitten. Also eigentlich sind ja die von der BAG unsere Bildungsrahmenpläne, die wir dann nochmal verfeinern damit sie für uns hier passend sind" (Interview: UG3, F1, 78). F1: „Genau, das ist in der Excel-Vorlage ist das bei uns jetzt so geändert worden, dass als Anhang diese acht Quartale. Diese zwei Jahre, die der Berufsbildungsbereich dann dauert nach dem Eingangsverfahren. Da man das dann dokumentieren, bewerten kann" (Interview: UG4, F1, 173).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_F_HBRP1_S2	hBRP als „roter Faden“	F1: „Ja, das ist im Prinzip unser ‚roter Faden‘. Nachdem die Binnendifferenzierung feststeht und die Berufsfelder klar sind, dann legen wir die ja an. Die Bildungsrahmenpläne“ (Interview: UG2, F1, 57). F1: „Für die Arbeit sehe ich das als eine Art Vereinfachung. Für mich, weil ich dann einfach eine Richtlinie habe. Eine Handreiche habe. Wo es für mich insofern hilfreich ist, dass ich weiß, dass ich den allgemeinen Weg gehe den andere auch gehen. Dass es nicht nur bei uns im Haus so einsetzbar wäre, sondern wenn der dann rausgeht, in einer anderen Werkstatt wäre, dann würde da das gleiche drinstehen, wie es jetzt Sache ist“ (Interview: UG3, F1, 87).		
UG_F_HBRP1_S3	Große Bedeutsamkeit	F1: „Ja. Mit denen arbeite ich ja tagtäglich. Die haben schon eine große Bedeutung“ (Interview: UG7, F1, 66).		
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_HBRP2	Chancen durch hBRP (Fachkräfte der UG)	UG_F_HBRP2_S1	Instrument zur Planung (Lernziele) und Dokumentation	8
		UG_F_HBRP2_S2	Personenzentrierte Umsetzung (Binnendifferenzierung)	5
		UG_F_HBRP2_S3	Orientierung am Ausbildungsrahmenplan	4
		UG_F_HBRP2_S4	Wissensvermittlung	4
		UG_F_HBRP2_S5	Möglichkeit einer Zertifizierung für Menschen mit Behinderung	4
		UG_F_HBRP2_S6	(Kein) werkstattübergreifendes Instrument	3
		UG_F_HBRP2_S7	Einheitliche Basis (interner Austausch)	2
		UG_F_HBRP2_S8	Außendarstellung der WfbM	2
		UG_F_HBRP2_S9	Förderung der Eigenständigkeit von Menschen mit Behinderung	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_F_HBRP2_S1	Instrument zur Planung (Lernziele) und Dokumentation	F1: „Also für mich ist es eine sehr gute Themenfindung, was ich an Unterricht gestalte. Und auch für die Gruppenleiter ist ein guter Anhalt, was der Betreute in der Praxis machen kann oder machen soll oder auf was der Gruppenleiter auch achtet. Und nicht einfach irgendein Lernziel rausnimmt ‚ich lerne Schuhbänder binden‘, sondern da was ich achte jetzt mal auf Qualität,		

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_F_HBRP2_S1	Instrument zur Planung (Lernziele) und Dokumentation	baue vielleicht auch mal Fehler ein und das erkennt er und dann habe ich eben in den Rahmenplan dann meine Orientierung durch die ganzen Themen die man gelernt hat. Das ist/ (...) Früher hat man dann Lernziele, die direkt auf die Tätigkeiten abgestimmt waren. Das sind wirklich ‚Verbandspäckchen K. wird richtig eingepackt' zum Beispiel, hat es da geheißen. Und jetzt ist es bisschen allgemeiner gehalten vom/ nicht so genau tätigkeitsbeschrieben, sondern Qualität oder Umweltthemen oder so werden da so beschrieben/" (Interview: UG4, F1, 49). F1: „Und für uns auch zur Überprüfung, dass man dann weiß wo man wieder ansetzen kann oder muss gel oder manche Dinge dann halt einfach dann beruhen lassen kann. Und man kann sich auf etwas Anderes wieder mehr konzentrieren, wo es vielleicht so ein paar Defizite gibt aber ich finde es zur Überprüfung und zum jeweiligen Wissensstand ist es eine super Sache" (Interview: UG1, F1, 57).
UG_F_HBRP2_S2	Personenzentrierte Umsetzung (Binnendifferenzierung)	F1: „Ansonsten ist das eine gute Sache, aber dass man jetzt sagen kann, man ist da wirklich jetzt auf Stand und bearbeitet die Themen auch tatsächlich alle gel. Es geht ja um den Menschen. Nicht um uns, sondern um dieses personenzentrierte, wo ich manchmal denke ‚Ah da muss man schon einen Spagat machen'" (Interview: UG1, F1, 61). F1: „Bedeutung erstens mal so, dass ich sage Menschen mit Behinderung sollen ja so nah wie möglich an der Gesellschaft geschult, unterrichtet werden. Heißt, dass wir schon sehr nahe sind. Ganz normaler schulischer Unterricht, sage ich mal Berufsschule, ja. Aber eben auch mit dieser ‚Harmonisierung' auch speziell auf die einzelnen Personen eingehen können. Das ist ein sehr großer Vorteil an den Bildungsrahmenplänen" (Interview: UG14, F1, 34).
UG_F_HBRP2_S3	Orientierung am Ausbildungsrahmenplan	F1: „Ja, klar. Chancen, sollten die Mitarbeiter einmal auf dem externen Arbeitsplatz oder draußen arbeiten, dass sie schon Sachen kennengelernt haben, die halt an den richtigen Rahmenplan angelehnt sind. Ja. Klar" (Interview: UG12, F1, 89). F2: „Genau. Ich denke das Wichtige scheint auch wirklich der Bezug zum Ausbildungsberuf. Also, dass auch wirklich der Bildungsrahmenplan sich auf den Ausbildungsberuf bezieht und dann ja auch die – ich denke mal, dass was hier an Erkenntnissen und Fertigkeiten erworben wurde ja immer auch auf diesen Ausbildungsberuf bezogen werden kann" (Interview: UG3, F1, 88).
UG_F_HBRP2_S4	Wissensvermittlung	I: „Ja. Also breiteres Wissen." F1: „Ein breiteres Wissen, ein breiteres/ Auch ein Allgemeinwissen nochmal dazu, ein breiteres berufliches Wissen für die Teilnehmer" (Interview: UG14, F1, 39–40). F1: „Also das sind Sachen, die/ Man kann dem Teilnehmer was beibringen, was in der täglichen Praxis in dem sag ich mal (Wulst?), der auf einen zukommt, wenn man jetzt Gruppenleiter ist, dann vielleicht nicht so machen kann. Weil einem die Zeit fehlt und ich kann mir die Zeit halt durch/ ich kriege die zur Verfügung gestellt von meinem Arbeitgeber. Und kann dann halt auch Sachen machen, die der Gruppenleiter dann nicht so unbedingt machen würde. (Interview: UG9, F1, 110).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_F_HBRP2_S5	Möglichkeit einer Zertifizierung für Menschen mit Behinderung	F1: „Auch für die Teilnehmer stecken glaube ich eine Menge Chancen drin. Dass man vielleicht irgendwann auch mal hergeht und verschiedene Teile nach und nach anerkennen lassen kann. Bei der IHK. Das ist glaube ich so die Hoffnung. Weil es gut funktionieren kann. Also wie gesagt, ich finde das Thema gut, deswegen habe ich mich diesem Thema diesbezüglich auch so ein bisschen angenommen“ (Interview: UG2, F1, 67).
UG_F_HBRP2_S6	(Kein) werkstattübergreifendes Instrument	F1: „Ich würde die Chance sehen, wenn alle Werkstätten ähnlich arbeiten. Dass wenn dann einer auch wechseln wurde eins zu eins dann halt übernommen werden könnte. Allerdings arbeiten mehrere Werkstätten mit den Bildungsrahmenplänen mit den harmonisierten, aber jeder anders. Das kam mir/ wir haben ja so ein Binnennetzwerktreffen“ (Interview: UG9, F1, 100).
UG_F_HBRP2_S7	Einheitliche Basis (interner Austausch)	F1: „Also ich fände es einfach schön/ nein jetzt nutzen wir das ja auch schon so. Ich finde es schön die Idee, dass man was hat, was gleich ist, werkstättenübergreifend. Weil dann kann man sich auch unter Kollegen nochmal besser austauschen. Und wir entwickeln ja teilweise auch selber so Bildungsunterlagen und dann ist das ja toll, wenn das jetzt überall das Gleiche ist. Dann ist das ja super, dass man die einfach austauschen kann, gel, und sich gegenseitig unterstützen kann oder fragen kann. Das find ich schon klasse. Also sonst wüsste ich jetzt nicht/ Nein, das ist ja ein guter Weg, eine gute Sache“ (Interview: UG1, F1, 63).
UG_F_HBRP2_S8	Außendarstellung der WfbM	F1: „Ja, das auf jeden Fall. Das ist eine gewisse Professionalität, die man nach außen hin zeigt“ (Interview: UG4, F1, 77).
UG_F_HBRP2_S9	Förderung der Eigenständigkeit von Menschen mit Behinderung	F1: „Eigenständigkeit des beschäftigten Mitarbeiters. Dass er selbst entscheidet, eigenständig, oder vielleicht dann auch weiterführend. Das Ziel ist ja ihn auch vielleicht raus zu bringen auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt. Und je mehr er mitbestimmt und mitmachen kann/“ (Interview UG8, F1, 63).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_HBRP3	Herausforderungen durch hBRP (Fachkräfte der UG)	UG_F_HBRP3_S1	Klientelbezogene Herausforderungen	6
		UG_F_HBRP3_S2	Fachliche Anforderungen	4
		UG_F_HBRP3_S3	Zeitaufwand	4
		UG_F_HBRP3_S4	Umsetzung in integriertem Berufsbildungsbereich	3
		UG_F_HBRP3_S5	Begrenzung auf die Zeit im Berufsbildungsbereich	3
		UG_F_HBRP3_S6	Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung	3
		UG_F_HBRP3_S7	Vermittlung der Inhalte	3

(Fortsetzung Tabelle 132)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
UG_F_HBRP3_S1	Klientelbezogene Herausforderungen	F1: „Klientenbezogen auf jeden Fall. Immer. Weil jeder ist einzeln bei uns. Und unsere Klienten sind ja – joah, nicht jeden Tag gleich. Die haben da einen großen Wechsel in ihrem Sein. Also da kann es schon mal passieren, dass sie in der heutigen Woche oder an dem heutigen Tag sehr gut drauf sind, aufnahmefähig sind und auch gewillt sind was zu machen. Und dann am nächsten Tag, wenn sie in einer schlechten Situation sind, dass sie gar nicht in die Gänge kommen. Und da hat man von daher schon eine Herausforderung, dass man das jedes Mal neu angleicht. Jeden Tag, wenn man mit ihnen zu tun hat. Aber das gilt für die Gruppe ja leider genauso“ (Interview: UG3, F1, 90–92). F2: „Es wäre jetzt halt insofern das Einzige was wir halt auch nicht machen, was ich schwierig fände, dass man von vorneherein für einen Teilnehmer den Binnendifferenzierungsgrad festlegen würde. Dass man praktisch/ Das wäre jetzt gerade, z. B. beim Mensch mit psychischer Erkrankung wo viele Schwankungen jetzt da wären, da ist es schwierig zu sagen ‚Okay, ich mach jetzt bei dem nur berufsfeldorientiert, bei dem nur tätigkeitsorientiert‘, sondern das muss individuell nochmal ausgelotet werden“ (Interview: UG3, F1, 94).
UG_F_HBRP3_S2	Fachliche Anforderungen	F1: „Und dann, da wir ja von vielen Berufszweigen Rahmenbildungspläne haben, ist es für mich manchmal nicht einfach, wenn zu wenige Beispiele gegeben sind. Ja. Gerade wenn es um spezifische Dinge geht (...) tue ich mich manchmal ein bisschen schwer. Ich muss mir dann sehr viel Information holen, sei es von dem Gruppenleiter oder auch aus dem Internet. Also da wünschte ich mir schon viel mehr Beispiele“ (Interview: UG7, F1, 68) F1: „Genau. Wenn ich jetzt nur einen Berufszweig hätte, dann wäre es in Ordnung. Aber da ich ja mehrere habe, ich habe vom Koch, ich habe hier vom Schreiner, ich habe vom Gärtner/“ I: „Sie müssen quasi alle Bildungsrahmenpläne kennen?“ F1: „Genau“ (Interview: UG7, F1, 72–74).
UG_F_HBRP3_S3	Zeitaufwand	F1: „Ja, die Dokumentation (lachend) haben wir dann auch, ne, in unserem System. Ja natürlich. Klar. Man muss sich einlesen. Und das muss man alles unter einen Hut bekommen. Ne. Es sind ja dann auch, wenn ich zwei habe noch, 34 oder 35 andere Beschäftigte teilweise, ne. Die Zeit ist manchmal/ Zeitmanagement ist manchmal schwierig“ (Interview: UG8, F1, 69). F1: „Bildungsrahmenpläne bedeutet für mich, dass ich (...) Ja jetzt bin ich sarkastisch, eher in der Pflicht bin meinen Vorgesetzten gegenüber Rechenschaft abzulegen, ob ich das auch alles mache. Und das ist sehr mühselig und zeitraubend. Finde ich total doof“ (Interview: UG13, F1, 72).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_F_HBRP3_S4	Umsetzung in integriertem Berufsbildungsbereich	F1: „Wir machen in der Regel eine Vorstellung da, eine Übergabe. Und da hängt immer mit drin das Übergabegespräch, also ein Protokoll. Worauf ist zu achten, was sind die Praxistage, Informationen zu dem Teilnehmer, worauf zu achten ist. Also alles was wir erarbeitet haben, was wir wissen. Was mag er, was kann er gar nicht gut haben. All diese Dinge. Und da hängen wir eigentlich auch den Bildungsrahmenplan mit rein. Für die Information. Weil der Praxisanleiter vor Ort/“ I: „Den kompletten Rahmenplan?“ F1: „Nein.“ I: „Ausgedruckt, oder/“ F1: „Ausgedruckt und/ Das haben wir anfangs gemacht, aber das ist zu mächtig. Das macht eigentlich eher Angst. Wenn dann da 90 Seiten kommen oder so. Ich habe mir angewöhnt zwei Stufen auszudrucken. Je nachdem, so wie man ihn einschätzt und dann guckst du vielleicht auf die obere Stufe noch. Und das ist auch nicht der den ich ausfülle. Sondern ich habe auch einen in der Akte und den gebe ich auch nicht aus der Hand. Weil, es sind auch schon welche verschwunden und das ist/“ I: „Okay, der ist auch ausgedruckt, nicht digital“ F1: „Auch ausgedruckt ja, ausgedruckt. Und den habe ich in der Akte und immer, wenn ich zu den Besuchen fahre oder in regelmäßigen Abständen, nicht jede Woche – und dann gucken wir da drüber. Was hat der Teilnehmer gemacht und bespreche das mit ihm und dann geben wir das an die Praxisstelle weiter. Und können dann auch mal gucken, was will er vielleicht lernen. So arbeiten wir damit. Im letzten Jahr, das war für uns so ein bisschen unzufrieden, weil für die Praxisanleiter ist das nicht so bindend“ (Interview: UG2, F1, 57–63).
UG_F_HBRP3_S5	Begrenzung auf die Zeit im Berufsbildungsbereich	F1: „Es endet halt nach den zwei Jahren. Danach sind die ganzen die Ziele, die man da festgelegt hat also sind ja/ Aus sehr vielen Zielen wird für unser Klientel dann natürlich wieder gekürzt, dass es dann wieder passend ist. Und dann nach zwei Jahren endet es dann halt in dem Zertifikat und dann bei uns jetzt ist sehr viel natürlich im Arbeitsbereich. Fast hundert Prozent bleiben bei uns im Arbeitsbereich, weil sie am ersten Arbeitsmarkt wenig Chancen haben sag ich jetzt einmal“ (Interview: UG4, F1, 63).
UG_F_HBRP3_S6	Menschen mit Schwerst-Mehrfach-Behinderung	F2: „Ja mit der Pflege ist halt völlig/“ F1: „Pflege ist nicht drin. Ist ja zum Teil auch viel Pflege und (...) ja das halt einfach auch mal für Menschen mit einer mittleren bis schweren Intelligenzminderung vielleicht auch noch angepasster sind. Das sind schon hochtragende Ziele, die mit unter den Rahmenplänen dargestellt werden, die aber so nicht immer umgesetzt werden können. Die müssten dann schon, ihr sagt es eben so schön, frisiert werden“ (Interview: UG5, F1, 79–80).
UG_F_HBRP3_S7	Vermittlung der Inhalte	F1: „(lachen) Oh ja! Also wie gesagt, erstmal die Art und Weise wie ich ein Thema vermittle, ist manchmal eine Herausforderung. Und dann, ich muss mir ja auch überlegen wie ich für jeden Einzelnen/ wie ich das erklären kann, wie ich da rangehe, welche Methoden ich da nehme. Und (...) ja, das ist eigentlich so für mich die Herausforderung“ (Interview: UG10, F1, 64).

(Fortsetzung Tabelle 132)

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
UG_F_HBRP4	Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP (Fachkräfte der UG)	UG_F_HBRP4_S1	Umfang/Inhalt/Form	9
		UG_F_HBRP4_S2	Keine Veränderungswünsche	6
		UG_F_HBRP4_S3	Notwendigkeit einer Ergänzung (z. B. Pflege, Kompetenzbereiche)	2
		UG_F_HBRP4_S4	Praktische Handhabung/ Bedienung	1
		UG_F_HBRP4_S5	Hinweise zur konkreten Umsetzung (Vermittlung)	1

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
UG_F_HBRP4_S1	Umfang/Inhalt/ Form	F1: „Das ist ja der Inklusionsgedanke mit dabei. Weil ich jetzt (unv.) / Und wir machen das ja zusammen. Das ist ja nicht isoliert betrachtet, sondern wir machen ja wirklich mit dem Klienten oder mit dem Kunden machen wir zusammen diesen Bildungsrahmenplan. Und dann wäre es natürlich auch schön, wenn der so dargestellt wäre. Auch für Menschen, die sag ich mal kognitiv nicht unheimlich fit sind. Dass sie trotzdem das ein oder andere verstehen können. Ansonsten rede ich ja nur über die und nicht mit denen“ (Interview: UG5, F1, 238). F1: „Das ist eine gute Frage. (lachen) (...) Jetzt aktuell/ Also was natürlich schöner wäre, wenn es irgendwie übersichtlicher wäre. Weil es einfach sehr lang, sehr viel ist. Dass man es vielleicht besser steuern könnte. Bestimmte Bereiche. All das durchzugucken ist halt auch sehr viel“ (Interview: UG11, F1, 56).
UG_F_HBRP4_S2	Keine Veränderungswünsche	F1: „Ich kenne halt nur aus meinem Berufsleben, dass das so ist, also eigentlich schwieriger war und finde ihn jetzt leichter. Und ich finde das ist eine gute Handreichung, dass ich einfach mal eine Richtung geben kann. Also ich komme eigentlich gut mit denen zurecht.“ F2: „Kann ich mich anschließen“ (Interview: UG3, F1, 99–100). F1: „Nein. Also ich bin jetzt zufrieden damit, weil vorher haben wir die Lernziele und ich als Bildungsbegleiter, der wirklich damit arbeitet, ich habe das sehr gern“ (Interview: UG4, F1, 79).
UG_F_HBRP4_S3	Notwendigkeit einer Ergänzung (z. B. Pflege, Kompetenzbereiche)	F2: „Ja da ist dann halt, dadurch haben wir diese THP-Kompetenzen mit drangefügt. Weil da zum Beispiel auch ein Punkt Motivation ist.“ I: „Hm. (bejahend)“ F2: „Oder psychische Belastbarkeit ist halt ganz oft ein Punkt, na. Und deshalb sind halt/ haben wir halt diesen/ die Rahmenpläne noch mit unseren zweiundvierzig THP-Kompetenzen also/“ (Interview: UG5, F1, 68–70).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_F_HBRP4_S4	Praktische Handhabung/ Bedienung	F1: „Dass man diesen Bildungsrahmenplan nicht immer neu abspeichern muss. Sondern, dass man sehen kann, wann hat er was erreicht. Und dann, wie kriege ich das in diese Zeile mit rein. Also das ist noch nicht so ganz rund, also, dass man da einen Prozess auch über einen längeren Zeitraum auch abbilden kann“ (Interview: UG15, F1, 77).
UG_F_HBRP4_S5	Hinweise zur konkreten Umsetzung (Vermittlung)	F1: „(..) Es ist so. Es ist zwar eine Vorgabe, was man unterrichten soll. Aber wie man unterrichten soll oder mehr Tipps, Tricks, Unterrichtsgestaltung und so weiter, das könnte ich mir als Veränderung/ Das würde ich mir als Veränderung wünschen“ (Interview: UG14, F1, 48).

Kategorienfeld „Harmonisierung der Bildungsrahmenpläne“ (HBRP) – Leitungsebene der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_HBRP1	Gründe des „(Nicht-)Einsatzes“ (Leitungsebene der VG)	VG_L_HBRP1_S1	Bereits erfolgreiche Implementierung von lBRP	2
		VG_L_HBRP1_S2	Fehlende hBRP für Tätigkeitsbereiche ohne „klassisches Berufsbild“	1
		VG_L_HBRP1_S3	Kritik am Umfang der hBRP	1
		VG_L_HBRP1_S4	*hBRP* – Geplante Implementierung	4
		VG_L_HBRP1_S5	*hBRP* – Ergänzender Einsatz	3

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
VG_L_HBRP1_S1	Bereits erfolgreiche Implementierung von lBRP	L1: „Das werden wir demnächst auch können. (unv.) ich glaube ein Grund warum wir (..) ja, (.) die nicht harmonisierten Bildungsrahmenpläne haben ist, dass wir mit unserem schon angefangen hatten und es die harmonisierten noch nicht gab.“ L2: „Die hinken hinterher, ja.“ L1: „(..) Und ich glaube wir haben uns damals (..) Gedanken gemacht welche Rahmenpläne oder welche Grundlage für diese Rahmenpläne bei uns gelten sollen (.) und da haben wir uns halt dann nicht für die normalen Ausbildungsberufe, sondern für die Helferberufe entschieden (..) und als dann die harmonisierten Bildungsrahmenpläne kamen und (..) alle Welt sagte wir sollten das jetzt alles umstellen, haben wir uns dann dagegen entschieden“ (Interview: VG5, L1, 81–83).
VG_L_HBRP1_S2	Fehlende hBRP für Tätigkeitsbereiche ohne „klassisches Berufsbild“	L2: „So, das Problem werden Sie sicherlich auch schon gehört haben. Gibt natürlich jede Werkstatt hat diese klassischen Gewerke ‚Holz‘, ‚Metall‘, (...) ‚Gastronomie‘, ‚Hauswirtschaft‘, wo der ‚Koch‘ dann dahinter steht unter Umständen oder/ und jede Werkstatt hat eben auch Gruppen (.) ja, wo eben so ein klassisches Berufsbild nicht dahintersteht. In der BAG-Arbeitsgruppe war so Thema ‚es gibt keine Hybridpläne‘, also ich/ es soll nicht jetzt irgendwie sowas selbstgestricktes (.) geben aus (.) ja, allem Möglichen“ (Interview: VG3, L1, 53).

(Fortsetzung Tabelle 132)

VG_L_HBRP1_S3	Kritik am Umfang der hBRP	L2: „Ich kenne einen. Ich habe mich mal damit auseinandergesetzt, bei BAG, ich habe die gesehen (.) am Anfang, da gab es glaube ich zwei oder drei von diesen Rahmenplänen und ich habe gedacht ‚Da druckst du mal grade einen aus', habe auch nicht auf die Seitenzahl geguckt, dann kamen glaube ich 75 Blätter raus, ich weiß es nicht mehr so genau. Ob das jetzt noch so ist weiß ich nicht. Ich fand die sehr (.) papierlastig" (Interview: VG5, L1, 67).
VG_L_HBRP1_S4	*hBRP* – Geplante Implementierung	I: „Meine Frage wäre, warum sie keine harmonisierten Bildungsrahmenpläne einsetzen. (..) Aber so wie ich das jetzt herausgehört habe ist es ja gar nicht so, dass Sie die gar nicht einsetzen?" L1: „(..) Genau. Also wir sind gerade dabei dies/ die Inhalte an die Organisation anzupassen. Das für die/ und ja. Also wir setzen sie nicht (.) NICHT ein, sondern wir gucken einfach wie passen die zu uns und wie können wir sie bei uns passend machen" (Interview: VG2, L1, 101–102). L3: „Wir werden sie nicht alle einsetzen müssen, weil viele/ wir haben ja fünf (..) Gruppen, die montageähnliche Tätigkeiten machen, da werden wir zwei von einsetzen. Das kann Ihnen aber Herr W. nochmal schön erklären, der ist da ganz (.) dick im Thema. Und sonst die Üblichen, die wir so auch haben: ‚Holz', ‚Metall', ‚Hauswirtschaft' wird ein großer Bereich sein." I: „Und die werden dann quasi ersetzt?" L3: „'Systemgastronomie' und dann wird das ersetzt, ja. Wobei die jetzigen oder die, die wir vorher benutzt haben, die kommen auch/ fachlich auch aus den Ausbildungsrahmenplänen. Ist damals auch schon aufgrund der Ausbildungsrahmenpläne entsprechend angepasst worden, aber natürlich nicht so in der Tiefe und in der Intensität wie das jetzt in den harmonisierten Bildungsrahmenplänen der Fall ist" (Interview: VG3, L1, 50–52).
VG_L_HBRP1_S5	*hBRP* – Ergänzender Einsatz	L1: „In einem anderen Kontext innerhalb der [*Bezeichnung der Werkstatt*] ja. Aber hier haben wir ja den klassischen Fachpraktiker für Bürokommunikation in dem Bildungsrahmenplan genommen, der ja nicht harmonisiert ist, aber es gibt dazu einen harmonisierten und dadurch, dass wir eine sehr heterogene Gruppe haben, wir haben hier Teilnehmer gehabt, die haben eine Vollausbildung, die den Referenzberuf als Abschluss schon mitgebracht" (Interview: VG1, L1, 159).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_HBRP2	Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP (Leitungsebene der VG)	VG_L_HBRP2_S1	Umfang der hBRP	3
		VG_L_HBRP2_S2	Einbindung von Schlüsselqualifikationen in hBRP	1

(Fortsetzung Tabelle 132)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_L_HBRP2_S1	Umfang der hBRP	L2: „Also die haben wir hier jetzt umgesetzt. (unv.) gucken können, aber das was wir so brauchten (.) haben wir jetzt (.) ich weiß nicht ob Sie kennen Sie Bildungsrahmenplan, der hat 46 Seiten? Irgendwie. Kann kein Mensch damit arbeiten, ne (.) und (.)/“ L1: „Naja, kann man schon.“ L2: „Ja, wenn ich dreieinhalb Jahre Zeit habe/“ L1: „Ist halt ein bisschen aufwendig und/“ L2: „Und jemanden mit einem Realschulabschluss habe/“ L3: „Und dann lässt du den Rest der Zeit die Leute sitzen und Däumchen drehen und ja.“ L2: „Aber/“ L3: „Das ist nicht praktikabel so.“ L1: „Genau“ (Interview: VG3, L1, 168–177).
VG_L_HBRP2_S2	Einbindung von Schlüsselqualifikationen in hBRP	L3: „Also wir haben in der BAG-Runde über/ im Bildungsrahmenplan über Schlüsselqualifikationen gesprochen, weil ein Großteil der Förderung hier eben auch um Persönlichkeitsentwicklung geht und weniger um fachliche Dinge. (.) Dass man das so zusammenbringt und wir hatten auch in der Runde über sowas wie in Anführungsstrichen ‚leeren Bildungsrahmenplan‘ gesprochen, wobei für diese (.) ‚Hybridberufe‘, das Wort soll man ja/ also, ne, ist klar, aber für eben diese kombinierten Berufe. Wobei ich denke, dass dieser ‚Leere‘ den brauchen wir eigentlich nicht, weil wir aus verschiedenen (.) Bildungsrahmenplänen das gut zusammenstricken können, aber über dieses Thema Schlüsselqualifikationen da müsste man sicher nochmal intensiver diskutieren“ (Interview: VG3, L1, 167).

Kategorienfeld „Harmonisierung der Bildungsrahmenpläne“ (HBRP) – Fachkräfte der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
VG_F_HBRP1	Kenntnis der hBRP (Fachkräfte der VG)	VG_F_HBRP1_S1	Ja (bloße Kenntnis bis tiefergehende Auseinandersetzung)	4

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_F_HBRP1_S1	Ja (bloße Kenntnis bis tiefergehende Auseinandersetzung)	F1: „Ja, aber darüber weiß ich noch nicht so viel (lachen)“ (Interview: VG2, F1, 62). F1: „Ja, die kenne ich. Insbesondere im Rahmen der ReZA habe ich die auch kennengelernt. Wir haben zwar vorwiegend mit dem Rahmenplan Fachpraktiker für Bürokommunikation gearbeitet. Haben aber auch gemerkt, dass wir bei manchen Teilnehmern wirklich den harmonisierten Bildungsrahmenplan mit den verschiedenen Stufen anwenden. Also ja, die sind uns bekannt“ (Interview: VG1, F1, 46).

(Fortsetzung Tabelle 132)

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
VG_F_HBRP2	Chancen durch hBRP (Fachkräfte der VG)	VG_F_HBRP2_S1	Personenzentrierte Umsetzung/Binnendifferenzierung	3
		VG_F_HBRP2_S2	Orientierung am Ausbildungsrahmenplan/strukturgebend	1
		VG_F_HBRP2_S3	Keine bedeutsamen Unterschiede bzw. Vorteile gegenüber eingesetzten lBRP	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
VG_F_HBRP2_S1	Personenzentrierte Umsetzung/Binnendifferenzierung	F1: „Genau. Also ich finde das super, weil man da wirklich auch nochmal ganz individuell eine Ausbildung planen kann. Nicht jeder Teilnehmer ist von der Kognition her in der Lage die höchste Stufe zu erreichen, was natürlich auch zu Frustration führen kann, wenn der Teilnehmer oder der Auszubildende merkt: ‚Mensch, ich schaffe das einfach nicht.' Und so kann man das wirklich einfach anpassen und ganz individuell gestalten. Also ich denke, dass das sehr erfolgreich ist" (Interview: VG1, F1, 50).		
VG_F_HBRP2_S2	Orientierung am Ausbildungsrahmenplan/strukturgebend	F1: „Doch. Aber es ist (...) zum einen eine bessere Struktur, eine bessere Vergleichbarkeit zum/ Die Bildungsrahmenpläne sind ja in Anlehnung an die Vollausbildung Gärtner" (Interview: VG3, F1, 39).		
VG_F_HBRP2_S3	Keine bedeutsamen Unterschiede bzw. Vorteile gegenüber eingesetzten lBRP	I: „Und die harmonisierten Bildungsrahmenpläne ja auch die Vollausbildungen aufgreifen. Und da sehen Sie jetzt gar nicht den Unterschied so groß?" F1: „Genau. Also ja. Habe ich jetzt nicht gesehen" (Interview: VG4, F1, 158–159).		
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_HBRP3	Herausforderungen durch hBRP (Fachkräfte der VG)	VG_F_HBRP3_S1	Klientelbezogene Herausforderung	1
		VG_F_HBRP3_S2	Voraussetzungen für eine Zulassung zu Prüfungen	1
		VG_F_HBRP3_S3	Notwendigkeit der Erarbeitung	1

(Fortsetzung Tabelle 132)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_F_HBRP3_S1	Klientelbezogene Herausforderung	F1: „Wobei ich auch sagen muss (...), wir arbeiten einfach viel an grundsätzlichen Arbeitstugenden. Das macht ganz viel der Arbeitszeit aus. Pünktlichkeit, Benehmen, Umgang miteinander, an Regeln halten. Und bevor wir wirklich an die berufliche Bildung gehen, gerade mit meiner Arbeitsklientel, mit den ‚Jungen Wilden', brauche ich in der Regel sehr lang, bis die grundsätzlichen Arbeitstugenden überhaupt erstmal da sind. (Interview: VG3, F1, 39).
VG_F_HBRP3_S2	Voraussetzungen für eine Zulassung zu Prüfungen	F1: „Ich sag mal so, gerade in der Ausbildung sehe ich vielleicht dann so ein bisschen die Gefahr, welches Niveau, welche Stufe muss ich erreichen, mit dem Auszubildenden, dass er auch die Prüfung schaffen kann. Weil wenn ich es natürlich alles auf der untersten Stufe mache, macht das dann überhaupt Sinn ihn dann auch zu einer Abschlussprüfung zuzulassen? Also das ist eigentlich denke ich so die einzige Herausforderung. Aber ich sehe da doch mehr Positives" (Interview: VG1, F1, 52).
VG_F_HBRP3_S3	Notwendigkeit der Erarbeitung	F1; „Ja. Im Augenblick ist das irgendwie noch so. Wir müssen uns jetzt erstmal erarbeiten, wie füllen wir die mit Leben, an welcher Stelle (..) gehört was. Und da ist erstmal eine ganz neue Struktur zu schaffen" (Interview: VG3, F1, 42).

Kategorienfeld „Gestaltung des Berufsbildungsbereiches" (GBBB) – Untersuchungsgruppe

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
UG_W_GBBB	Lernen der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich (Werkstattrat der UG)	UG_W_GBBB_S1	Berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	17
		UG_W_GBBB_S2	Schlüsselqualifikationen/ Soziale Kompetenzen	14
		UG_W_GBBB_S3	Anschluss bzw. Vorbereitung allgemeiner Arbeitsmarkt	8
		UG_W_GBBB_S4	Beruflichkeit/Fachkompetenzen	8
		UG_W_GBBB_S5	Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung	8
		UG_W_GBBB_S6	Vorbereitung auf das „Berufsleben"	4
		UG_W_GBBB_S7	Selbstständigkeit	3
		UG_W_GBBB_S8	Kulturtechniken	2
		UG_W_GBBB_S9	Erwerb von Zertifikaten	2
		UG_W_GBBB_S10	Fokus Rehabilitation	2

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_W_GBBB	Lernen der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich (Werkstattrat der UG)	UG_W_GBBB_S11	Umgang mit Stress	2
		UG_W_GBBB_S12	Selbstbewusstsein/Selbstwertgefühl	1
		UG_W_GBBB_S13	Gesetze und Pflichten	1
		UG_W_GBBB_S14	Tagesstruktur	1
		UG_W_GBBB_S15	Theoretischer Unterricht (ergänzend zur Praxis)	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_W_GBBB_S1	Berufliche Orientierung (Erprobung, Selbsteinschätzung)	W1: „Es ist aber auch wichtig andere Arbeit auch kennenzulernen. Weil es gibt ja verschiedenen Abteilungen in Werkstätten. Es gibt ja Näherei, es gibt Schreinerei, es gibt Metall, Großküchen. Und da finde ich schon, dass man alle Arbeiten kennenlernt, um wirklich herauszufinden, wo ist meine Stärke und wo ist meine Schwäche, wo ich vielleicht noch dran arbeiten kann. Um aber auch die Angst zu nehmen für die Arbeitsbereiche. Die sind zwar noch im Berufsbildungsbereich, aber irgendwann geht das ja dann auch in den Arbeitsbereich rein.“ I: „Hm. (bejahend)“ W1: Und da finde ich schon, dass sie dann wirklich herausfinden, wo ihre Stärke ist, wo sie sich auch für interessieren, wo sie auch dann sagen: ‚Okay, das ist meine Zukunft, wo ich dann auch in der Gruppe dann tätig bin.‘ (Interview: UG8, W1, 49–55). W3: „Also bei uns ist es halt oft so – oder ziemlich. Eigentlich fast immer so, dass wir viele Schulabgänger haben, also hauptsächlich vom örtlichen Schulzentrum und die – kurz bevor sie ins Arbeitsleben wechseln machen sie erstmal ein oder zwei Wochen ein Praktikum in der Werkstätte. Und da soweit es körperlich geht alle Bereiche mal durchmachen, also so reinschnuppern und mitarbeiten“ (Interview: UG4, W1, 55). S1: „Wo man mal arbeiten möchte.“ I: „Ah, dass man rausfindet, wo man später arbeiten möchte?“ S1: „Ja“ (Interview: UG14, W1: 27–29).		
UG_W_GBBB_S2	Schlüsselqualifikationen/ Soziale Kompetenzen	W4: „Und eine gewisse soziale Kompetenz. Das ist am wichtigsten. Dass man mit den Kollegen auskommt, dass man mit den Gruppenleitern auskommt. Und das dann irgendwie anwenden kann. Für sein späteres Leben“ (Interview: UG3, W1, 44). W3: „Ja, vielleicht auch arbeitsklimamäßig, wie gehe ich mit Vorgesetzten um. Oder allgemein mit Arbeitskollegen. Weil manche sind schon dabei, da denkst du, naja, wenn jetzt ich auf dem ersten Arbeitsmarkt so mit der vorgesetzten Person sprechen würde, dann würde ich/ wenn ich da Praktikum machen würde, keine drei Tage drin sein. Weil, ja“ (Interview: UG4, W1, 62) W1: „Wenn es nach mir gehen würde, müssten sie lernen sich anständig zu benehmen, statt mit den Leuten Streit anzufangen, wo sie nichts für können. Das ist meine Meinung“ (Interview: UG5, W1, 56).		

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_W_GBBB_S3	Anschluss bzw. Vorbereitung allgemeiner Arbeitsmarkt	W1: „Man kann auch Helferausbildungen machen oder den Schritt auf den ersten Arbeitsmarkt gehen“ (Interview: UG2, W1, 7). W2: „Dass man im Prinzip versucht jemanden auf den Weg zu begleiten und vielleicht auch auf einen schulisch besseren Stand zu bringen, damit die Möglichkeiten für den allgemeinen Arbeitsmarkt viel besser sind. Oder auch offener sind. Unter anderem“ (Interview: UG3, W1, 45).
UG_W_GBBB_S4	Beruflichkeit/ Fachkompetenzen	W2: „In verschiedenen Bereichen gefördert werden.“ W3: „Ja genau.“ I: „Welche Bereiche meinen Sie da zum Beispiel?“ W2: „Zum Beispiel, wenn jetzt jemand in der Hauswirtschaft ist, dass er dann halt die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten gefördert wird, sag ich jetzt mal.“ I: „Ah okay.“ W2: „Das Essen zubereiten, verteilen, Tische decken. Das ist dasselbe, wie halt in der Dokumentenarchivierung. Halt die verschiedenen Geräte kennenlernen“ (Interview: UG9, W1, 35–40) S2: „Wie man mit den Geräten umgehen kann. Das hätte man auch gut lernen können.“ S1: „So wie in der Küche z. B.“ S2: „Ja. Mit den Küchengeräten. Konvektomat, z. B. Oder wie man mit einem Messer umgeht.“ S1: „Oder im Handwerk mit Bohrer, Säge und so.“ I: „Meinen Sie das, was den Beruf dann ausmacht. Was man für den Beruf braucht?“ S1: „Und im Büro lernt man ja, wie man mit Word oder Excel oder PowerPoint oder sowas.“ I: „Ja. Je nachdem in welchem Bereich man dann ist, dass man das lernt“ (Interview: UG13, W1, 59–65).
UG_W_GBBB_S5	Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung	W1: „Das ist auch das Schwierige. Weil jeder andere Voraussetzungen mitbringt. Von der Bildung her, von der beruflichen Biografie hat jeder unterschiedliche Voraussetzungen und die müssen wir praktisch unter einem Dach, also auch in einer Gemeinschaft versuchen zu fördern. Je nach seinen Möglichkeiten. Und das ist mitunter nicht einfach. Weil eben gesundheitliche Einschränkungen vorliegen. Wir haben es z. B. in der Beruflichen Bildung so, dass an bestimmten Projekten gearbeitet wird. Ich habe jetzt Speisepläne erstellt, Computerarbeit aber auch mit schöpferischen Fähigkeiten wird das verbunden. Aber es gibt natürlich auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die das nicht können. Die auch Schwierigkeiten mit der Sprache und mit der Schrift haben. Die es halt nur schwer verbal umsetzen können und teilweise auch nicht schreiben können. Also das gibt es auch. Und man muss einfach versuchen jeden – wie der Kollege schon sagt – jeden nach seinen Fähigkeiten so gut es geht zu fördern“ (Interview: UG1, W1, 23). W1: „Also die müssen halt konzentriertes Schaffen lernen teilweise. Also es kommt immer darauf an, wie die Person ist. Ob jemand sich den ganzen Tag hinsetzten kann und stanzt halt

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_W_GBBB_S5	Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung	oder irgendwas in Metall machen oder Kabelabteilung oder ob er so krank ist, also was heißt krank, ein Handicap hat, wo dann nicht den ganzen Tag sitzen kann, sondern wo vielleicht rumläuft oder so. Das kann man ja nicht erzwingen, weil dafür sind wir ja eine Behindertenwerkstatt, dass die Leute da aufgefangen werden. Und ich glaube das kommt auf jeden Menschen/ Du kannst jetzt, also man kann jetzt nicht sagen, die müssen das und das kernen, sondern man muss sie einfach daraufhin lupfen, wie ich immer sage und ausprobieren lassen, was sie lernen oder was sie in welcher Abteilung sie passen" (Interview: UG14, W1, 49).
UG_W_GBBB_S6	Vorbereitung auf das „Berufsleben"	W5: „Ja, arbeiten gehen. Auf das berufliche Leben vorbereitet werden" (Interview: UG6, W1, 42). W1: „Vielleicht, dass die später einen Arbeitsplatz bekommen in der Werkstatt. Das heißt zum Beispiel im Metallbereich oder Hauswirtschaft. Dass die da was lernen können, denke ich mir mal" (Interview: UG11, W1, 14).
UG_W_GBBB_S7	Selbstständigkeit	W6: „Dass sie vielleicht in den Alltag reinkommen, so die Pünktlichkeit und regelmäßig. So, dass sie vielleicht später auch selber vielleicht eine Wohnung oder Betreuung haben. Dass die darauf hingearbeitet werden" (Interview: UG6, W1, 29).
UG_W_GBBB_S8	Kulturtechniken	W1: „Naja was ich mir wünschen würde, es gab ja nun schon auch so Lerndinge für Mitarbeiter, die nicht lesen, nicht schreiben können. Oder konnten. Und ich denke mal das sollte noch wesentlich mehr gefördert werden, dass die Leute das lernen. Weil das ist doch gerade wichtig, das braucht man auch im Leben, lesen und schreiben zu können" (Interview: UG7, W1, 213).
UG_W_GBBB_S9	Erwerb von Zertifikaten	W4: „Ja also, in dem Sinne, dass es Kurse sind. Dass man/ es gibt z. B. dafür auch Zertifikate. Also die [*Bezeichnung der eigenen Organisation*] stellt so ein / es gibt eine Zertifikatsvergabe, das gibt es [*Bezeichnung der Stadt*] -weit, also da nehmen ganz viele teil. Und da steht genau drin, was hat er jetzt gelernt, z. B. Mediengestaltung, der kann jetzt z. B. mit gewissen Programmen umgehen. Also ich bin da ja mit denen zusammen. Durch meine Abteilung habe ich viel mit der Mediengestaltung zu tun. Darum weiß ich z. B., dass der so richtig lernt wie man eine Fotografie macht. Sowas machen die da. Oder z. B. mit einem Programm das dann bearbeitet. Und da steht dann genau drin was er gelernt hat oder was man mit ihm durchgenommen hat. Und dann ist das so, das kann man ja auch bei dem Arbeitgeber vorweisen" (Interview: UG10, W1, 75).
UG_W_GBBB_S10	Fokus Rehabilitation	W2: „Naja, eigentlich soll hier erstmal getestet werden, weil jetzt ist es ja ein Reha-Bereich hier, nicht? Es sollte eigentlich wieder so, dass wir wieder wie auf dem freien Markt zur Verfügung stehen" (Interview: UG1, W1, 18).
UG_W_GBBB_S11	Umgang mit Stress	W2: „Es gibt ja auch diese Module, die gemacht werden und die werden dann auch immer auf verschiedenen Themen. Ich habe da dann zwischendurch mal Selbstbewusstsein, stressbedingt, gab es dann auch schon. Wie man halt während der Arbeitszeit mit Stress umgeht, was man da machen kann" (Interview: UG9, W1, 73).

(Fortsetzung Tabelle 132)

UG_W_GBBB_S12	Selbstbewusstsein/Selbstwertgefühl	W2: „Auch ein Selbstwertgefühl, dass man das kann. Ist auch wichtig. Dass man selbst von sich aus was kann. Dass man auch Fähigkeiten erlernen kann oder vielleicht schon besitzt die man dann fördert und erweitern kann. Das ist der Sinn und Zweck der Werkstatt. Wieder aufzubauen oder in den regulären Arbeitsmarkt zu integrieren. Dort zu arbeiten.“ W1: „Selbstbewusstsein ist sehr wichtig. Und das muss man ja irgendwo erlernen. Das ist eine ganze Menge wert“ (Interview: UG15, W1, 51–52).
UG_W_GBBB_S13	Gesetze und Pflichten	W3: „Und die Gesetzeslagen, welche Gesetze die haben und ihre Pflichten“ (Interview: UG5, W1, 36).
UG_W_GBBB_S14	Tagesstruktur	W3: „(.) Ähm. Eine Tagesstruktur auf jeden Fall“ (Interview: UG3, W1, 40).
UG_W_GBBB_S15	Theoretischer Unterricht (ergänzend zur Praxis)	W1: „Das ist mein Lieblingsthema. Und zwar ich muss/ ich bin jetzt leider oder auch nicht leider, man kann es auch mal ehrlich/ Die Mitarbeiter lernen da nicht viel. Das heißt, die lernen nur Praxis, kein/ Also Praxis aber keine Bildung. Praxis heißt die lernen da nur was, was die Abteilung braucht. Also wir haben ja viel mehrere Abteilungen und die sind, also diese hier berufliche Bildung ist nur so für die Abteilung spezialisiert. Also die lernen da, was die unterschiedlichen Abteilungen machen. Also das heißt, da wird geguckt also als nicht geguckt habe, wird gelernt. Zum Beispiel, wenn Einer Elektriker oder was machen will. Da wird das so/ Wird das nur halt so antrainiert, was Löten heißt, was da für spezielle Werkzeuge sind und so Pipapo. Und wir als Werkstattrat haben leider keinen Einfluss auch, also wir sind nur für den Arbeitsbereich zuständig, also nicht Berufsbildungsbereich. Also wir haben eigentlich mit den Mitarbeitern gar nichts zu tun, so nach dem Motto, also wie gesagt, wir also wir wünschen aber dafür für alle also für komplette beide Bereiche (unv.)“ (Interview: UG12, W1, 22).

Kategorienfeld „Gestaltung des Berufsbildungsbereiches“ (GBBB) – Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
VG_W_GBBB	Lernen der Teilnehmenden des Berufsbildungsbereiches (Werkstattrat der VG)	VG_W_GBBB_S1	Berufliche Orientierung	3
		VG_W_GBBB_S2	Schlüsselqualifikationen/ Soziale Kompetenzen	3
		VG_W_GBBB_S3	Theorie und Praxis	3
		VG_W_GBBB_S4	Erwerb/Vertiefung von Fachkompetenzen	1
		VG_W_GBBB_S5	Tagesstruktur	1

(Fortsetzung Tabelle 132)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_W_GBBB_S1	Berufliche Orientierung	S1: „Also für mich ist wichtig, dass meine Arbeitskollegen, also die in meiner Gruppe, auch die verschiedenen Angebote sich dann auch anschauen und dann mal durchgehen. Also alle Felder durchgehen und dann herausfinden was für sie am besten ist. Und das zu machen was für einen wenigen Spaß macht, das ist ja nicht gut. Man muss ja was machen das einem Spaß macht. Ja“ (Interview: VG5, W1, 33).
VG_W_GBBB_S2	Schlüsselqualifikationen/ Soziale Kompetenzen	W1: „Ja. Das Benehmen. Wie benehme ich mich in der Öffentlichkeit. Wäre vielleicht auch nicht schlecht. Ja. Pünktliches Aufstehen halt. Wie gesagt, dass man das einfach mal lernt, dass man Verpflichtungen eingeht, dass man zuverlässig ist. Der Meinung bin ich“ (Interview: VG2, W1, 26).
VG_W_GBBB_S3	Theorie und Praxis	W1: „Ja und dass man die Theorie halt auch braucht. Also ich, wenn ihr jetzt in Metall irgendetwas lernen würdet, theoretisch und das müsstet ihr dann auch anwenden, dann könntet ihr vielleicht mehr Verantwortung übernehmen oder so“ (Interview: VG4, W1, 42).
VG_W_GBBB_S4	Erwerb/Vertiefung von Fachkompetenzen	W1: „Wir haben halt viel Allgemeinbildung mitbekommen. Und damals gab es ja die [*Bezeichnung der IBRP*] noch nicht. Also es war ja alles sehr (..) allgemein sage ich mal. Das war aber auch ganz gut. Man hätte dann vielleicht auch mehr – weil mich persönlich natürlich die Töpferei auch sehr interessiert – dann hätte man da natürlich auch noch mehr Theorie machen können in den Bereich. Oder mehr vertiefen können“ (Interview: VG4, W1, 38).
VG_W_GBBB_S5	Tagesstruktur	W1: „(..) Ja, Sie sollen erstmal einen (.) geregelten Tagesablauf lernen“ (Interview: VG2, W1, 20).

Rahmenbedingungen (Kap. 5.4.1)

Tabelle 133: Auswertung zu Rahmenbedingungen

Kategorienfeld „Finanzielle Aspekte“ (FA) – Untersuchungsgruppe				
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_FA	Investitionen in Berufliche Bildung (Leitungsebene der UG)	UG_L_FA_S1	Personal/Personalentwicklung	18
		UG_L_FA_S2	Digitalisierung/Digitale Medien	11
		UG_L_FA_S3	Arbeitsmittel/Maschinen	9
		UG_L_FA_S4	(Um-)Baumaßnahmen	8
		UG_L_FA_S5	Schulungsmaterialien	6

(Fortsetzung Tabelle 133)

UG_L_FA	Investitionen in Berufliche Bildung (Leitungsebene der UG)	UG_L_FA_S6	Ausstattung (ergonomisch, behindertengerecht, barrierefrei)	5
		UG_L_FA_S7	Externe (Zusatz-)Qualifizierung für Menschen mit Behinderung	2
		UG_L_FA_S8	Externe Dozierende/Honorarkräfte	2
		UG_L_FA_S9	Zertifizierungen	2
		UG_L_FA_S10	Sonstiges	3
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_L_FA_S1	Personal/Personalentwicklung	L2: „Also da würde ich sagen, ja Personalentwicklung. Also die Bildungsbegleiter machen in der Regel mehrere Fortbildungen im Jahr zu unterschiedlichen Themen. Haben z. T. auch eine Jobcoach-Ausbildung um dieses Thema Vermittlung auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt noch intensiver zu begleiten. Ich denke da investieren wir sehr viel“ (Interview: UG2, L1, 113). L2: „Ja gut, dass/ (..) im Sinne Personalentwicklung (.) gibt es natürlich auch die ein oder andere Maßnahme, in die wir da reininvestieren, (...) um einfach auch da einigermaßen auf dem aktuellen Stand zu bleiben natürlich“ (Interview: UG6, L1, 101). L2: „Und haben uns das auch geleistet seit vielen Jahren – schauen Sie Frau G. H. an oder auch andere Mitarbeiter aus der Vergangenheit – sind natürlich nicht Bestandteil eines Kostensatzes. So was finanziert weder die Senatsverwaltung, noch die Bundesagentur für Arbeit. Diese Berufsgruppe wird in keiner Werkstatt finanziert“ (Interview: UG10, L1, 52).		
UG_L_FA_S2	Digitalisierung/ Digitale Medien	L2: „Für PowerPoint brauchen wir einen Bildschirm, da sind ja einige angeschafft worden. Wenn es mittels PowerPoint geschult wird, dann muss natürlich auch ein entsprechendes Equipment da sein“ (Interview: UG5, L1, 103). L1: Und naja, ein breites Instrumentarium auch an didaktischen Mitteln. D. h. wir haben ganz viele Möglichkeiten inzwischen auch im PC-Bereich mit Programmen die laufen – ich habe mir gestern gerade einen Tablet-Pool für den Unterricht angeschaut den ich auf jeden Fall noch in diesem Jahr realisieren werde. Wo es darum geht, auch über die modernen Medien Bildung zu betreiben, die auch attraktiv ist. Denn das Klientel das zu uns kommt, das ist mit Smartphones und Tablets beschäftigt, einfach die Energien umzuleiten in Bildungsprozesse, die wir auch steuern – das ist Ziel dieser Maßnahme, also da wird auf jeden Fall in diese Bereiche investiert“ (Interview: UG15, L1, 123). L1: „Dass man auch jetzt schon in Richtung Digitalisierung ein bisschen geht. Dass man auch mit/ (..) zum Beispiel IPad arbeitet. Mit Whiteboard arbeitet. Dass man einfach da schaut, dass man von der Ausstattung her einfach (.) am Zahn der Zeit ist, sag ich mal“ (Interview: UG4, L1, 147).		

(Fortsetzung Tabelle 133)

UG_L_FA_S3	Arbeitsmittel/ Maschinen	L1: „Es können auch Arbeitsmittel sein, wenn jetzt zum Beispiel (.) eine neue Werkbank angeschafft wird, dass man da was vermitteln kann. Das wäre ja auch im Bereich der Beruflichen Bildung. (.) Das kann ganz Unterschiedliches sein“ (Interview: UG5, L1, 102). L1: „Wenn man jetzt Überlegungen anstellen würde zum Beispiel ‚wir wollen/‘ wenn sich das was wir jetzt haben mal so verfestigt und wir noch drei Rahmenpläne dabeihaben und wir haben Energie frei und wir würden sagen im Rahmen der Jahreszielplanung, sagen wir mal 2020, nehmen wir uns vor wir wollen mal zwei anerkannte Abschlüsse einführen (.) und dafür ist aber jetzt Schweißer-Equipment erforderlich oder sowas, dann würden wir das tun. Ist doch klar. Nur jetzt gerade konkret ist das, was ich an Beispielen benannt habe“ (Interview: UG5, L1, 105). L2: „Und gut, sage ich mal, was ein Thema Maschinenausstattung und alles angeht muss man natürlich sagen, wir haben 2012 das ganze hier aufgemacht, da haben wir richtig investiert natürlich“ (Interview: UG6, L1, 103).
UG_L_FA_S4	(Um-)Baumaßnahmen	L1: „Naja, wir haben das Zentrum Beruflicher Bildung geschaffen. Das ist einfach schon einmal eine strukturelle Sache gewesen“ (Interview: UG1, L1, 73). L2: „Und wir haben jetzt ja nochmal hier in das Haus investiert, wir haben Seminarräume geschaffen wo Menschen mit und ohne Behinderung arbeiten“ (Interview: UG2, L1, 113). L1: „Was wir sonst haben ist, dass wir schauen müssen auch geeignete Lernumgebungen zu haben. So haben wir zum Beispiel für den Bereich ‚Küche, Hauswirtschaft‘ eine Lehrküche installiert. Mit, man kennt das, mit so verschiedenen Kochplätzen, damit man dort auch in kleineren Gruppen (.) ja, Theorie und Praxis verknüpfen kann. Das kann man nicht in einer Großküche, wo wir sonst arbeiten. Das/ hätte man die Ruhe nicht dazu“ (Interview: UG9, L1, 64).
UG_L_FA_S5	Schulungsmaterialien	L2.: „Wenn aber eher der reine Bildungsauftrag dahintersteht, haben wir auch Lehr- und Lernmittel, die uns zur Verfügung stehen und finanzielle Mittel, wenn wir uns was anschaffen“ (Interview: UG7, L1, 112). L2: „Jetzt gucken wir mal auf den/ ja, wenn wir ganz pragmatisch in das Kleine gucken sind das halt jetzt, wenn sobald wieder ein neuer Rahmenplan an den Start geht, gibt es einzelne Module, dann gibt es zu den Modulen halt auch jeweils immer auch Schulungskästen, wo Anschauungsmaterial, (.) wo Beispielmaterialien drin sind, die werden dann zentral gelagert, beziehungs/ dass halt jeder Mentor und jeder Bildungsbegleiter darauf Zugriff hat. Dass halt da auch immer eine vernünftige Ausstattung drinnen ist, das sind Verbrauchsmaterialien, die natürlich wieder erstellt werden, zurück gehören“ (Interview: UG8, L1, 70).
UG_L_FA_S6	Ausstattung (ergonomisch, behindertengerecht, barrierefrei)	L1: „Also, dass man einfach auch auf die (..) Ergonomie achtet. Auf die/ (.) auf Ausstattung achtet, die gut händelbar ist für die Menschen mit Behinderung“ (Interview: UG4, L1, 147). L1: „In unterstützende Systeme, wie z. B. unterstützte Kommunikation. Um einfach den Teilnehmer in der Breite auch gerecht werden zu können. Und Systeme zu schaffen, die für alle zugänglich sind, wie was wir heute gesehen haben, die Schilder an den Türen. Wir haben also Piktogramme an den Türen jetzt dran“ (Interview: UG15, L1, 123).

(Fortsetzung Tabelle 133)

UG_L_FA_S7	Externe (Zusatz-)Qualifizierung für Menschen mit Behinderung	L1: „Genau. Und was wir auch machen im individuellen Fall externe Kurse (..) anbieten. Also zum Beispiel wieder Fachkraft Lagerlogistik einen Staplerschein zum Beispiel. Oder Führerschein haben wir schon gehabt. Dass wir dann auch fördern. Und natürlich auch zahlen“ (Interview: UG4, L1, 152).
UG_L_FA_S8	Externe Dozierende/Honorarkräfte	L2: „Wo wir dieses Jahr einen sehr großen Schwerpunkt gelegt haben mit Blick auf die Erfahrungen der letzten Jahre, ist im Bereich der Schlüsselqualifikationen. Also wir haben mehrere zehntausend Euro zur Verfügung, wo wir eben Honorarkräfte zum Beispiel für bestimmte Schulungen einkaufen können. Also da wird nochmal ganz gut investiert“ (Interview: UG13, L1, 53).
UG_L_FA_S9	Zertifizierungen	L2: „Wenn Sie da die Segnung haben wollen, von der freien Wirtschaft, sprich von einer Kammer oder von der IHK, das ist ja die hohe Schule – also ein Baustein in der Werkstatt erarbeitet, in der Werkstatt auch umgesetzt und im Rahmen der Beruflichen Bildung auch dargeboten; wird zertifiziert von der IHK, das ist ja schon eigentlich eine gewisse Grenzüberschreitung. Normalerweise hat IHK ja mit Werkstatt gar nichts am Hut. Nicht zwangsläufig. So das haben wir zum wiederholten Male jetzt gemacht, d. h. also, dieser Baustein wird von unseren Mitarbeitern – in Begleitung von Frau G. H. und von den Mitarbeitern dann natürlich erarbeitet, aber, wenn Sie das Zertifikat haben wollen, zahlen Sie erstmal bei der IHK. Jede Zulassung dort, jedes Zertifikat kostet bei der IHK uns z. B. wieder Geld. Also das Thema Geld begegnet Ihnen dann immer wieder“ (Interview: UG10, L1, 91).
UG_L_FA_S10	Sonstiges	L2: „Also finanzielle Mittel stehen zur Verfügung und je nach Auftrag, je nach Nutzung werden die dann auch (.) stehen dann verschieden Kostenstellen dahinter und dann wird auch angeschafft. Und wenn es darum geht eine Exkursion zu organisieren im Rahmen der Bildungstage, stehen auch finanzielle Mittel zur Verfügung, die dann beantragt werden müssen und dann noch (unv.) wir auch ganz klar so gesagt dann auch genehmigt werden. Da die Möglichkeit besteht, also das wird (.) ja, umgesetzt“ (Interview: UG7, L1, 115).

Kategorienfeld „Finanzielle Aspekte“ (FA) – Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	
VG_L_FA	Investitionen in Berufliche Bildung (Leitungsebene der VG)	VG_L_FA_S1	Digitalisierung/Digitale Medien	5
		VG_L_FA_S2	Arbeitsmittel/Maschinen	2
		VG_L_FA_S3	Personal/Personalentwicklung	2
		VG_L_FA_S4	Baumaßnahmen	1
		VG_L_FA_S5	Arbeitsbezogene Therapien	1

(Fortsetzung Tabelle 133)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiel
VG_L_FA_S1	Digitalisierung/ Digitale Medien	L1: „Also Digitalisierung ist ein ganz, ganz großes Thema“ (Interview: VG, L1, 127) L3: „(flüstert) Digitale Medien.“ L2: „Hm (fragend)“ L1: „(lacht) Sag es doch laut.“ L3: „Digitale Medien. (..) Ja, sind wir/ also fachlich sind wir glaube ich gut aufgestellt, hast du ja auch schon gesagt. (.) Und durch diese [*Projekt zum Lernen mit digitalen Medien*] und Lernbarprojekte sind wir jetzt sehr auf den (.) digitalen Medien.“ I: „Hm (bejahend) also digitale Lernmaterialien?“ L2: „Genau“ (Interview: VG3, L1, 124–130).
VG_L_FA_S2	Arbeitsmittel/ Maschinen	L1: „Gerade aktuell (.) eine Drehmaschine kommt neu. (...) Servicestation (...) ein Hotelwagen, also ein Etagenwagen (.) soll kommen.“ I: „Also Arbeitsmittel, die dann auch wieder als Lerngegenstand/ L2: „Für die Übungs (unv.)“ L1: „Genau. Ja.“ L2: „Ja, ist richtig. Für die Um/ für die Module“ (Interview: VG5, L1, 94–98).
VG_L_FA_S3	Personal/Personalentwicklung	L1: „Personalentwicklung auf jeden Fall. Auch Personalkosten. Also es ist mehr Personalaufwand da. (.)“ (Interview: VG4, L1, 80).
VG_L_FA_S4	Baumaßnahmen	L2: „Ja, zuerst mal hier in unseren zentralen Berufsbildungsbereich, ja. Das wir uns dementsprechend aufstellen können. Ich glaube intensiv ist es jetzt im gastronomischen Bereich, weil das Hotel daran angegliedert wird jetzt hier nebenan mit den 49 Zimmern. Da wird schon Einiges investiert, dass wir da auch dementsprechend Kompetenzen umsetzen können“ (Interview: VG5, L1, 91).
VG_L_FA_S5	Arbeitsbezogene Therapien	L1: „Und mit/ wir investieren noch in begleitende (.) Angebote, die wir trägerintern schauen, indem wir dort begleitend auch was vorhalten können. Also zum Beispiel eine spezielle (.) Ergotherapie, die wir unterstützend mit nutzen können, weil viele unserer Beschäftigten nutzen Ergotherapien, bekommen die und (.) die Inhalte, die in der Praxis angeboten werden, (.) sind jetzt nicht unbedingt förderlich für das wofür wir sie zur Ergotherapie schicken. Dass wir sagen ‚Der braucht jetzt motorische Sachen, um halt (..) eine Arbeit, die er gerne machen möchte, das zu lernen.‘ (..) Und die Ergopraxis sagt ‚Naja, wir machen (.) unser Konzept‘“ (Interview: VG4, L1, 80).

(Fortsetzung Tabelle 133)

Kategorienfeld „Personal und Personalentwicklung“ (PPE) – Leitungsebene der Untersuchungsgruppe				
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_L_PPE	Einsatz von BRP und Personalentwicklung (Leitungsebene der UG)	UG_L_PPE_S1	Weiterbildungs-/Schulungsbedarf/offene Haltung	13
		UG_L_PPE_S2	Personelle Ressourcen/ (Nach-)Qualifizierung	12
		UG_L_PPE_S3	Umstrukturierung von Zuständigkeiten	2
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_L_PPE_S1	Weiterbildungs-/ Schulungsbedarf/offene Haltung	L2: „Also es gab da einen Schulungsbedarf. Der wurde festgestellt und die Bildungsbegleiter wurden dann ein bisschen in der Richtung geschult. Da haben wir auch schon dann über Bildungsrahmenpläne gesprochen und haben dann da geschaut“ (Interview: UG3, L1, 159). L1: (...) Ja, (pustet), für die Personalentwicklung, müssen mehr geschult werden zum Teil. Also wir haben schon immer hier einen sehr hohen Anteil an hochqualifizierten handwerklichen mit SPZ oder nennt sich jetzt ja mal gFAB-Prüfung, (..) gehabt. So, dass wir einen sehr hohen Meisteranteil tatsächlich haben. Die kennen die Rahmenpläne, die haben ihren Meisterbrief da draufgemacht. Allen anderen muss das nochmal vermittelt werden. Oder auch der Einsatz muss nochmal vermittelt werden“ (Interview: UG11, L1, 137). L1: „Im aktuellen Personalbestand der BB allerdings – das erzähle ich nur zu gerne – haben wir auch eine (unv.), eine Zertifizierung vorgestellt, die erste die erfolgreich mit diesem System gearbeitet hat, war die älteste Arbeitnehmerin die ich zurzeit habe, die jetzt in den Ruhestand geht. Die sich persönlich noch mal als Ziel gesetzt hatte ‚Ich will das machen. Ich will das hinkriegen‘.“ I: „Also ist es keine Frage des Alters.“ L1: „Und die hat so viel Zeit auch privat investiert, dass sie irgendwann dann im Team in der Teamsitzung sagt ‚Ich will euch mal was zeigen‘. Und dann hat sie als allererste einen Bildungsrahmenplan technisch bearbeiten können. Auch sinnvoll bearbeiten können. Das fand ich großartig. Auf der anderen Seite haben wir den zweitältesten, der gar nicht dazu in der Lage ist damit zu arbeiten. Das muss man dann, das ist einfach so“ (Interview: UG15, L1, 142–144).		
UG_L_PPE_S2	Personelle Ressourcen/ (Nach-)Qualifizierung	L1: „Was vorher auch schon einmal angesprochen worden ist, denke ich, dass man schon auf die Qualifikation vom Bildungsbegleiter auch mehr schaut, dass man da schaut, dass man jemanden als Bildungsbegleiter einsetzt, der natürlich die fachliche Komponente mitbringt, aber auch entsprechende soziale Komponente mitbringt, weil der natürlich auch mit dem Gruppenleiter direkt immer im Abstimmungsprozess ist und in der Zusammenarbeit ist“ (Interview: UG4, L1, 176).		

(Fortsetzung Tabelle 133)

UG_L_PPE_S2	Personelle Ressourcen/ (Nach-)Qualifizierung	L1: „Naja, die Latte liegt eine ganze Ecke höher. Das ist klar. Bevor wir diese Bildungsrahmenpläne hatten (..) brauchte ich glaube ich keine Excel-Kenntnisse, um Bildungsbegleiter zu sein, brauchte ich keine. Zeitgleich kam damit PowerPoint, dass plötzlich PowerPoint-Kenntnisse gefordert sind. Das heißt das Personal, das wir jetzt als Bildungsbegleiter haben, muss noch ganz umfangreicher qualifiziert sein“ (Interview: UG5, L1, 107). L2: „Wir haben ein Team-BBB, wir haben natürlich auch Heilerziehungspfleger im Team, und denen muss man, also die haben sicherlich auch schon einen Einblick darin, aber die bringen nicht dieses Hand- oder die reine (L1: handwerkliche) handwerkliche Ausbildung mit, die haben ja, die Heilerziehungspflege-Ausbildung ist eine schulische Ausbildung. Also denen fehlt so ein bisschen der Part. Da investieren wir drin, dass wir auf jeden Fall sagen, sie sollen die Ausbildereignungsprüfung machen und sich einfach das Wissen aneignen, um zu wissen, ‚Wie vermittle ich, was vermittle ich und nach was vermittle ich‘“ (Interview: UG11, L1, 142).
UG_L_PPE_S3	Umstrukturierung von Zuständigkeiten	I: „Und wie haben Sie dann darauf reagiert, wenn jetzt jemand nicht in der Lage ist, damit zu arbeiten?“ L1: „Strukturelle Veränderungen.“ I: „Ist die Person dann in eine andere Funktion gewechselt?“ L1: „Ja genau. Aufgabengebiete neu definieren, umschichten und schauen, dass die Aufgaben dann an andere verteilt werden“ (Interview: UG15, L1, 145–148).

Kategorienfeld „Personal und Personalentwicklung“ (PPE) – Fachkräfte der Untersuchungsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_PPE	Schulungen zu BRP (Fachkräfte der UG)	UG_F_PPE_S1	Werkstattinterne Einarbeitung (Fortbildung, Arbeitskreis, etc.)	8
		UG_F_PPE_S2	Eigenständige Einarbeitung	6
		UG_F_PPE_S3	Externe Schulungen/Fortbildungen	2
		UG_F_PPE_S4	Werkstattübergreifende Netzwerktreffen	1

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
UG_F_PPE_S1	Werkstattinterne Einarbeitung (Fortbildung, Arbeitskreis, etc.)	F1: „Also wir stimmen uns im Arbeitskreis Berufsbildungsbereich, an sich schon ab. Und da wurde auch diese Tabelle dann im Endeffekt weiterentwickelt jetzt im Laufe der Zeit. Da trifft man sich alle halbe Jahr.“ I: „Ah, da gibt es einen Arbeitskreis über die Standorte hinweg auch?“ F1: „Genau“ (Interview: UG4, F1, 189–191). F1: „Die Fachkräfte aus dem Arbeitsbereich, die haben separat eine Fortbildung über den Bildungsrahmenplan gehabt. Dass der jetzt eingeführt wird und auch teilweise die Beispiele, die drinste-

(Fortsetzung Tabelle 133)

		hen wurden umformuliert, dass sie passend sind zu den Standorten“ (Interview: UG4, F1, 193).
UG_F_PPE_S2	Eigenständige Einarbeitung	I: „Haben Sie eine Schulung zu den Bildungsrahmenplänen erhalten?“ F1: „Eine Schulung direkt, nein.“ I: „Haben Sie sich das dann selbst angeeignet?“ F1: „Genau. Richtig. Also wir haben unsere, wie gesagt, diese Rahmenpläne selbst erstellt“ (Interview: UG6, F1, 139–142). F1: „Also wir haben halt viel schon erarbeitet. Also wie gesagt, die Kollegen waren auch auf entsprechenden Fortbildungen“ (Interview: UG11, F1, 132–133).
UG_F_PPE_S3	Externe Schulungen/Fortbildungen	F1: „Ich war mal im [*Bezeichnung einer Werkstatt*]. Mit einer Kollegin. Also das war eine zweitägige Fortbildung. Das war bevor wir hier angefangen haben und gesagt haben, okay wir wollen das anders aufbauen bei uns und wie die mit den Bildungsrahmenplänen arbeiten. Das haben wir schon gemacht. Aber das ist ja sehr unterschiedlich. Also bei den anderen Fortbildungen hat man das ja immer wieder mal als Thema und das ist sehr, sehr unterschiedlich. Manche arbeiten da sehr viel damit und sind schon sehr bereit und manche Träger, für die ist das komplett neu“ (Interview: UG2, F1, 145).
UG_F_PPE_S4	Werkstattübergreifende Netzwerktreffen	F1: „Schulungen nicht, aber wir haben ja so einen Austausch wie ein Netzwerk, also Zusammenschluss von verschiedenen Werkstätten, wo wir drüber diskutieren. Hatten wir ja vorhin den Fall ja schon, wo ich dann sagte ‚Jede Werkstatt arbeitet da anders mit.‘ Ansonsten Schulungen, was den Bildungsrahmenplan angeht (.) nein eigentlich eher weniger“ (Interview: UG9, F1, 224).

Kategorienfeld „Personal und Personalentwicklung“ (PPE) – Leitungsebene der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_L_PPE	Einsatz von BRP und Personalentwicklung (Leitungsebene der VG)	VG_L_PPE_S1	Weiterbildungs-/Schulungsbedarf	5
		VG_L_PPE_S2	Personelle Ressourcen/Qualifikation/Multiprofessionalität	3
		VG_L_PPE_S3	*hBRP* – Weiterbildungs-/Schulungsbedarf/offene Haltung	3
		VG_L_PPE_S4	*hBRP* – Personelle Ressourcen/(Nach-)Qualifizierung	3
		VG_L_PPE_S5	*hBRP* – mit Implementierung: Umstrukturierung des Personals	1

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
VG_L_PPE_S1	Weiterbildungs-/Schulungsbedarf	L1: „Sich immer an der Aktualität der Bildungsrahmenpläne auch aktuell zu halten. Also wir haben ja alle mal in dem Beruf angefangen. Und so ein Beruf entwickelt sich ja weiter. Und wenn ich selber nicht in der Bildung bin, also im Berufsbildungsbereich gibt es ja ganz viele Fachkräfte die auch manchmal Quereinsteiger sind.

(Fortsetzung Tabelle 133)

VG_L_PPE_S1	Weiterbildungs-/ Schulungsbedarf	Dass man sich dann wieder mit der eigenen Bildung, wo was habe ich denn damals gelernt und das was ich damals gelernt hab passt das überhaupt noch zu dem was heute gelernt und gelehrt wird und passt das zu dem was überhaupt praxistauglich ist?“ (Interview: VG1, L1, 147). L1: „Deswegen müssen alle Mitarbeiter mit den [*Bezeichnung der lBRP*] vertraut sein. (..) Das ist ganz klares Ziel, dass wir dahin kommen. Noch sind wir nicht da. Über die letzten drei Jahre seit Einführung (.). Die Mitarbeiter wurden alle beschult da drin, haben alle den Grundlagenkurs um das zu verstehen, aber das heißt nicht, dass man durch eine Schulung von zwei, drei Tagen danach weiß wie es funktioniert, sondern es muss gelebt werden und schrittweise eingeführt werden, sodass im Grunde genommen irgendwann das als Alltag der Werkstatt gesehen wird diese berufliche Förderung über [*Bezeichnung der lBRP*]“ (Interview: VG4, L1, 44).
VG_L_PPE_S2	Personelle Ressourcen/Qualifikation/Multiprofessionalität	L1: „Genau, wir brauchen also fachlich Personal (.) was die Fachlichkeit mitbringt und wichtig ist diese Kooperation von der FACHkraft aus dem Arbeitsbereich, die/ also berufsspezifische Fachkraft und pädagogische Fachkraft. (..) Also diese Verzahnung, die ist wichtig. (.) Man wird sehr selten einen Wäschereimeister finden, der als Zweitberuf noch Sozialpädagoge ist (.) oder Förderschulpädagoge oder Berufspädagoge, sondern das (unv.)/ Deswegen ist es bei uns so, wir arbeiten immer in Teams und nicht alleine“ (Interview: VG4, L1, 90).
VG_L_PPE_S3	*hBRP* – Weiterbildungs-/Schulungsbedarf/ offene Haltung	L1: „(.) Da hatten wir uns einen externen Dozenten geholt. (.) Bei uns im Hau/ also war dann intern ja, aber mit einem externen Referenten. (.) Und auch nochmal zu gucken wie wird denn/ oder wie werden denn aufgenommen und dann eben verarbeitet und gefestigt und (.) wie (..) haben Menschen mit Handicap einfach wie lange ist die Aufmerksamkeitsspanne und wie können wir das am besten umsetzen und/ Also das ist so das Thema wo die Fachkräfte mit dran sind (...) Ja, und wie gesagt, einfach (...) ich denke die Motivation zu schaffen (.) nochmal neu zu denken. (..) Also von den alten Strukturen weg in Richtung Ausbildung zu denken. Das ist so die Herausforderung“ (Interview: VG2, L1, 96).
VG_L_PPE_S4	*hBRP* – Personelle Ressourcen/(Nach-)Qualifizierung	L3: „Es hat sich ja/ also früher ist es ja so gewesen, dass (.) Fachkräfte, also berufliche, mit einem beruflichen Hintergrund (.), eingestellt worden sind, die sich dann den pädagogischen Input extra geholt haben. Die letzte Zeit ist es jetzt bei uns so gewesen, dass wir überwiegend gute Erfahrung damit gemacht haben Ergo(..)therapeuten einzustellen, die sich dann so die fachliche Qualifizierung angeeignet haben, aber das ist ein Thema was wir mit den harmonisierten Bildungsrahmenplänen denke ich nochmal sehr viel mehr in Fokus nehmen müssen und auch eine fachliche Nachqualifizierung/ wir kommen mit den ‚Ergos‘ in diesem Bereich sehr gut zurecht, aber wir brauchen jetzt noch eine fachliche Unterstützung auch, dass damit gut gearbeitet werden kann.“ (Interview: VG3, L1, 151).
VG_L_PPE_S5	*hBRP* – mit Implementierung: Umstrukturierung des Personals	L1: „Genau. Also ich denke, das (...) Arbeitsbild von einer Fachkraft für Arbeits- und Berufsförderung wird sich schon bisschen verändern. Also tendenziell wird das (.) wenn wir von jetzt auch eben (.) wenn man das prägt, duale Bildung anschaut, da haben wir ja auch eine Fachkraft, die den Unterricht in der Schule mit-

(Fortsetzung Tabelle 133)

VG_L_PPE_S5	*hBRP* – mit Implementierung: Umstrukturierung des Personals	begleitet und wenn wir von der (.) eine Fachkraft wird dann auch ein Stück weit Dozent sein (.) an den (.) ich sage jetzt mal zwei Schultagen wird man Dozent sein und an den drei anderen Wochentagen ist man vielleicht die Person, die Einzelförderung in den Arbeitsgruppen betreibt. Also man hat/ weiß nicht, ob das Gruppengefüge wie es jetzt ist, dass eine Fachkraft immer die sechs Teilnehmer vor Ort vor sich hat oder ob man sagt/ die Organisation ändert sich insofern, dass die Fachkraft eben (.) die/ der Begleiter von Menschen ist, die an unterschiedlichen Punkten sind und immer zu den Menschen hinkommt. Also nicht wie es jetzt ist, dass die Gruppe zum/ zur Fachkraft kommt, sondern umgekehrt, dass die Fachkraft eben immer zur Gruppe an den Arbeitsplatz kommt“ (Interview: VG2, L1, 68).

Kategorienfeld „Personal und Personalentwicklung“ (PPE) – Fachkräfte der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_PPE	Schulungen zu BRP (Fachkräfte der VG)	VG_F_PPE_S1	Werkstattinterne Einarbeitung	3
		VG_F_PPE_S2	Im Rahmen der ReZA	1
		VG_F_PPE_S3	Externe Schulung	1

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
VG_F_PPE_S1	Werkstattinterne Einarbeitung	I: „Ja. Wurden Sie auch in die Module eingelernt? Beziehungsweise in die Bildungsrahmenpläne?“ F1: „Ja wir sind gerade dabei (lachen).“ I: „Okay. Findet gerade die Einarbeitung statt.“ F1: „Genau.“ I: „In welcher Form? Durch Kollegen oder durch/“ F1: „Durch meinen Mentor. Also ich habe einen Gruppenleiter eben zugeordnet bekommen und der arbeitet mit mir das alles durch und/“ I: „Okay.“ F1: „Er ist auch immer da für Fragen. Und mein Abteilungsleiter“ (Interview: VG2, F1, 189–196).
VG_F_PPE_S2	Im Rahmen der ReZA	F1: „Im Rahmen der ReZA ist das ein ganz großes Thema. Überhaupt Bildungsrahmenpläne, was sind diese binnendifferenzierten Pläne, also wirklich so dieses ganze Thema ist ein ganz großes Thema im Rahmen der ReZA. Und da habe ich das dann alles gelernt, beziehungsweise mein Wissen dann vertieft“ (Interview: VG1, F1, 104).
VG_F_PPE_S3	Externe Schulung	F1: „Wir haben das hier in unserer Einrichtung durch Inhouseschulung und auch, ich weiß nicht warst du auch schon im diakonischen Werk oder Amt in [*Bezeichnung einer Stadt*]? Dort finden ja auch regelmäßig Schulungen statt. Da war ich auch schon.“ (Interview: VG4, F1, 379).

Bildungsgangmodelle (Kap. 5.4.2)

Tabelle 134: Auswertung zu Bildungsgangmodellen

Kategorienfeld „Bildungsgangmodelle“ (PSM) – Fachkräfte der Untersuchungsgruppe				
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_PSM1	Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen – situativ versus systematisch (Fachkräfte der UG)	UG_F_PSM1_S1	Situative Gestaltung	12
		UG_F_PSM1_S2	Systematische Gestaltung	12
		UG_F_PSM1_S3	Situative und Systematische Gestaltung	11
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_F_PSM1_S1	Situative Gestaltung	F1: „Wobei bei gewissen Situationen muss man einfach auch mal instinktiv auch handeln, oder auch versuchen irgendetwas beizubringen, zu lehren“ (Interview: UG6, F1, 32). F1: „Wenn sie natürlich einen haben, der kaum da ist oder sehr verhaltensauffällig ist oder ja, es kommt auf den Mitarbeiter drauf an/ Normalerweise wird das vorbereitet, die Arbeitssituation, ne. Wird besprochen mit dem Gruppenleiter was man machen kann und wie man es machen kann. Und sehr selten kommt dann natürlich auch vor, dass wir es spontan dann machen. Spontan dann auch absprechen. Es kommt eben auf die Mitarbeiter drauf an“ (Interview: UG7, F1, 39). F1: „Wenn wir dann sagen, manchmal muss ja auch eine Arbeit schnell umwechseln, weil das eine Material nicht mehr da ist, dann holt man was Anderes rein. Und so die Flexibilität der Beschäftigten dann auch ein bisschen zu fördern“ (Interview: UG8, F1, 48).		
UG_F_PSM1_S2	Systematische Gestaltung	F1: „Ich versuche natürlich System da rein zu bringen. Allein schon durch den Rahmenplan, den wir erstellt haben. Und dann versucht man/ Der soll ja immer ein bisschen an der normalen Ausbildung auch orientiert und wir haben den auch so ausgerichtet, beziehungsweise natürlich versucht runter zu brechen. Da ist dann schon auch ein gewisses System drinnen“ (Interview: UG6, F1, 32). F1: „Und sehr selten kommt dann natürlich auch vor, dass wir es spontan dann machen. Spontan dann auch absprechen. Es kommt eben auf die Mitarbeiter drauf an. Aber normalerweise wird es geplant“ (Interview: UG7, F1, 39). F1: „Und ich habe einen festen Wochenplan. Der natürlich immer mal angepasst werden muss, aber sodass jeder Teilnehmer Unterricht hat oder teilweise auch mehrere Unterrichte. Entweder gemeinsam mit anderen. Zum Beispiel zur Teamfindung biete ich im Bewegungsraum verschiedene Spiele an um das so ein bisschen spielerisch vermitteln zu können. Aber auch als Unterricht. (.) Und dann gibt es auch Einzelunterricht. Und je nachdem, was jeder für eine Fachrichtung hat, kann das dann halt“ (Interview: UG11, F1, 15).		

(Fortsetzung Tabelle 134)

UG_F_PSM1_S3	Situative und Systematische Gestaltung	F1: „Sowohl als auch. (Lachen) Also je nachdem wie Interessen der Mitarbeiter, Fähigkeiten der Mitarbeiter sind situativ. Aber auch nach Vorgaben der Bildungsrahmenpläne“ (Interview: UG12, F1, 41). F1: „Ja, wir machen eigentlich beides“ (Interview: UG9, F1, 42). F1: „Also sowohl als auch würde ich sagen. Also methodisch-didaktisch, aber mit situativen Anteilen, wenn es den Bedarf einfach gibt. (Interview: UG15, F1, 31).		
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_PSM2	Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen – Einzel- versus Gruppensituationen (Fachkräfte der UG)	UG_F_PSM2_S1	Gruppensituationen	11
		UG_F_PSM2_S2	Gruppen- und Einzelsituationen	10
		UG_F_PSM2_S3	Einzelsituationen	5
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_F_PSM2_S1	Gruppensituationen	F2: „Und die Gruppen sind halt schon so von uns gemischt, dass man halt eine homogene/“ F1: „Von der kognitiven Fähigkeit her sind die halt/ würfeln wir die so zusammen, dass sie in etwa gleich stark sind“ (Interview: UG5, F1, 25–26). F2: „Genau. Mit den kognitiv Schwachen machen wir natürlich auch eher praxisbezogene Schulungseinheiten. Dass wir da dann halt in dem ruhigen Rahmen im Berufsbildungsbereich ohne Zeitdruck einfach Tätigkeiten erlernen können. Wo man halt weiß, die haben halt Schwierigkeiten mit bestimmten praktischen Tätigkeiten. Und da ist halt der Rahmen im BBB kleine Gruppe, ruhige Gruppe. Da kann man halt viel intensiver mit denen dann halt praktische Tätigkeiten. Das sind halt eher/ für die etwas schwächeren Teilnehmer“ (Interview: UG5, F1, 42). F1: „Aber so gibt es auch einen gewissen Theorieteil. Der geht dann natürlich auch in der ganzen Gruppe. Also das ist dann auch wirklich mit Theorie und Praxis bezogen das Lernmodul“ (Interview: UG6, F1, 34).		
UG_F_PSM2_S2	Gruppen- und Einzelsituationen	F1: „Situativ sind immer Einzelsituationen und mit Einzelpersonen. Und ansonsten in der Gruppe. Auch die, die im Arbeitsbereich sind. Also die berufliche Bildung ist für alle“ (Interview: UG10, F1, 38). I: „Also gibt es sowohl Einzel- als auch Gruppensituationen?“ F1: „Genau“ (Interview: UG11, F1, 20–21). F1: Also Gruppensituationen, hier beim Bildungstag haben wir immer Gruppen. Und im Einzelkontakt, so als Bildungsbegleitung bin ich ja auch im Eins-zu-Eins-Kontakt mit dem Teilnehmer und habe dann eine Einzelsituation“ (Interview: UG15, F1, 33).		

(Fortsetzung Tabelle 134)

UG_F_PSM2_S3	Einzelsituationen	F1: „Also wir haben Einzelförderung auf der Lerninsel. Wir haben ja diese Lerninsel. Ich weiß nicht, die haben Sie ja wahrscheinlich auch gesehen. Da machen explizit auch eine Einzelförderung dran und um Arbeiten zu erlernen und fügen wir sie auch ins Gruppengefüge mit ein. So Teamarbeit ist ja auch wichtig. Gruppenarbeit“ (Interview: UG8, F1, 50). F1: „Die sitzen in den Linien, bei uns sind es jetzt die Linien. Eben durch diese Verbandtaschenverpackung sind sie natürlich eingesetzt an den benötigten, grad benötigten Positionen. Und ich als Bildungsbegleiter, ich bin in dem Raum mit drin und arbeite mit und sitze in der Nähe. Und ja, bin Mitglied in der Gruppe sag ich einmal und beobachte aber die Themen natürlich aus dem Bildungsrahmenplan. Dass man das übt mit dem der Umgang mit der Waage. Also der passiert dann wirklich real. Das ist nicht irgendeine aufgebaute Situation außerhalb von dem ganzen Geschehen, sondern das ist wirklich eine reale Arbeit, die sie da machen. Und ich erkläre es ihnen dann, also entlaste dann den Gruppenleiter dann im Endeffekt auch damit natürlich auch, Rest der Gruppe aufpasst“ (Interview: UG4, F1, 29).			
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_PSM3	Häufigkeit von Fachunterricht (Fachkräfte der UG)	UG_F_PSM3_S1	Ein Mal wöchentlich	9
		UG_F_PSM3_S2	Alle zwei Wochen	2
		UG_F_PSM3_S3	Je nach Klientel verschieden	1
		UG_F_PSM3_S4	Fokus auf Praxis	1
		UG_F_PSM3_S5	Blockunterricht	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_F_PSM3_S1	Ein Mal wöchentlich	F1: „Da wird einfach mitgearbeitet den ganzen Tag und einmal in der Woche sind vier Stunden Unterricht bei mir im Berufsbildungsbereich“ (Interview: UG4, F1, 23). F1. „Genau. Das Modul findet eigentlich nur ein Mal in der Woche statt“ (Interview: UG6, F1, 122).		
UG_F_PSM3_S2	Alle zwei Wochen	F1: „Ich versuche im Jahr zwanzig bis vierundzwanzig Tage zu machen. Also sprich immer mindestens. Also immer zwei Tage pro Monat ziehe ich mir dann die Teilnehmer aus der Gruppe raus und mache dann halt fachliche Module“ (Interview: UG9, F1, 52).		
UG_F_PSM3_S3	Je nach Klientel verschieden	F2: „Bei mir ist es jetzt eher so, also das ich jetzt halt für Personen die eine hohe Ausdauer und ein gutes Aufnahmevermögen haben, da schaue ich, dass ich einmal pro Woche etwas mache. Dann sogar anderthalb bis zwei Stunden. Wenn es jetzt Personen sind, wo die Aufnahmefähigkeit geringer ist, dann ist so das Mindestmaß, da mal alle zwei Wochen mal eine halbe Stunde zu machen. Und das ist dann eher direkt in der Abteilung. Also in der Werkstattabteilung, dass ich an einem Auftrag einzelne Arbeitsschritte erkläre. Und die Inhalte. Genau“ (Interview: UG3, F1, 62).		

(Fortsetzung Tabelle 134)

UG_F_PSM3_S4	Fokus auf Praxis	F1: „Bei uns ist im Berufsbildungsbereich ja den Hauptteil der praktischen Ausbildung. Das ist ja wie im dualen System. Den haben wir auch ein bisschen eingeführt. Ist wie draußen im Beruf, den praktischen Teil lernen die natürlich auch im Werkstattbereich. Wir haben die ja nicht acht Stunden bei uns, sondern die wechseln ja dann auch. Die gehen ja in die Werkstatt und machen dann Praxis.“ I: „Hm. (bejahend)“ F1: „Das heißt nicht, dass wir keine Praxis anbieten. Aber wir bieten natürlich auch Kulturtechniken an“ (Interview: UG5, F1, 33–35).
UG_F_PSM3_S5	Blockunterricht	F1: „Okay wir haben das so aufgeteilt, ich könnte es jetzt fast schon sagen berufsschulmäßig. Es ist mit der Lagerlogistiker-Gruppe/ ist so, dass die drei Wochen im Praktikum sind hier in den Arbeitsbereichen oder Außenpraktikum. Und drei Wochen wieder hier im Bildungsbereich“ (Interview: UG14, F1, 22).

Kategorienfeld „Bildungsgangmodelle“ (PSM) – Fachkräfte der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_PSM1	Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen – situativ versus systematisch (Fachkräfte der VG)	VG_F_PSM1_S	Situative Gestaltung	7
		VG_F_PSM1_S	Situative und Systematische Gestaltung	5
		VG_F_PSM1_S	Systematische Gestaltung	2

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
VG_F_PSM1_S	Situative Gestaltung	F1: „Aber oft entsteht auch einfach spontan eine Situation, wenn ich merke, dass die Person vielleicht durch das Lesen mehr aufnimmt, als wenn ich ihr was erkläre. Also das mache ich eher situativ, sag ich mal“ (Interview: VG2, F1, 22). F1: „Eher situativ. (..) In der Garten- und Landschaftspflege sind wir saisonabhängig, arbeitsabhängig, wetterabhängig. Also von daher müssen wir da situativ arbeiten“ (Interview: VG3, F1, 24).
VG_F_PSM1_S	Situative und Systematische Gestaltung	F1: „Das kommt ganz auf die Person drauf an. Also wenn ich mich vorab so ein bisschen darauf vorbereiten kann und so die Person ein bisschen besser, sag ich mal, gefiltert habe, dann kann ich das auch vorbereiten. Aber oft entsteht auch einfach spontan eine Situation, wenn ich merke, dass die Person vielleicht durch das Lesen mehr aufnimmt, als wenn ich ihr was erkläre. Also das mache ich eher situativ, sag ich mal“ (Interview: VG2, F1, 22). F1: „Ich würde die Frage so beatworten: ‚Es ist ein Wechselspiel, weil also, wenn ich jetzt als Beispiel nehme, die Aufgabe lautet jemanden das Löten beizubringen. Dann habe ich schon gewisse Dinge, wo ich genau weiß, mit diesem Material komme ich zu bestimmten Aussagen mit einer bestimmten Person, kann sehr gut abschätzen, ob das entwicklungsfähig ist oder weniger entwicklungsfähig“ (Interview: VG4, F1, 85).

(Fortsetzung Tabelle 134)

VG_F_PSM1_S	Systematische Gestaltung	F1: „Ich kann natürlich bei einer Person, die eine Berufsausbildung hat, da gehe ich strukturiert vor, da werden die Module abgearbeitet“ (Interview: VG5, F1, 20).		
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_PSM2	Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen – Einzel- versus Gruppensituationen (Fachkräfte der VG)	VG_F_PSM2_S1	Einzelsituationen	4
		VG_F_PSM2_S2	Paar-/Gruppensituationen	4
		VG_F_PSM2_S3	Gruppen- und Einzelsituationen	2
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
VG_F_PSM2_S1	Einzelsituationen	F1: „Also es gab Aufgaben, das haben die Teilnehmer dann wirklich einzeln bearbeitet. (Interview: VG1, F1, 34). F1: „Oder diese Person, die da eben in unser Gespräch reingeplatzt ist, der junge Mann. Das ist auch diese Person, die ich da auch bewertet habe, der ist so schwierig, der ist nur in einer Einzelsituation überhaupt handelbar“ (Interview: VG5, F1, 40).		
VG_F_PSM2_S2	Paar-/Gruppensituationen	F1: „Dass wirklich ein Teilnehmer, der doch eine stärkere kognitive Einschränkung hat, mit einem, sag ich mal, stärkeren Teilnehmer zusammengenommen wird, dass der Stärkere dem anderen bisschen unter die Arme greifen kann. Weil bei 14 Teilnehmern mit drei Ausbildern, da kann man nicht immer wirklich sieben Stunden am Tag jedem Einzelnen gerecht werden. Und so haben wir das dann einfach so ein bisschen verteilt“ (Interview: VG1, F1, 34). F1: „In Kleingruppen. In der Regel in Kleingruppen von zwei bis drei Personen“ (Interview: VG3, F1, 26).		
VG_F_PSM2_S3	Gruppen- und Einzelsituationen	F1: „Wir hatten viele Gruppenaufgaben, Einzelaufgaben, Teamarbeit. Also ganz, ganz individuell flexibel“ (Interview: VG1, F1, 34).		
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_PSM3	Häufigkeit von Fachunterricht (Fachkräfte der VG)	VG_F_PSM3_S1	ein bis zwei Mal wöchentlich	4
		VG_F_PSM3_S2	Fokus auf Praxis/Fachunterricht „punktuell“	1
		VG_F_PSM3_S3	Täglich	1

(Fortsetzung Tabelle 134)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_F_PSM3_S1	ein bis zwei Mal wöchentlich	F1: „Also ich versuche schon eher mehr praxismäßig zu unterrichten, was beizubringen, wobei ich auch Fachunterricht halte. Ein bis zwei Mal die Woche versuche ich mich mit den Leuten mich für ein oder zwei Stunden mal zurückzuziehen und eben Theorie zu unterrichten, wobei ich da auch sehr praxisnah sein möchte, weil Theorie ist für die Menschen oft sehr anstrengend das Zuhören. Ich versuche da eher mehr Praxis anzubringen“ (Interview: VG2, F1, 30). F1: „Sonst gehen wir eher, dass wir freitags grundsätzlich diese Unterrichtseinheiten machen, wenn das möglich ist. Und zwar mit dem Wochenplan unten“ (Interview: VG5, F1, 46).
VG_F_PSM3_S2	Fokus auf Praxis/Fachunterricht „punktuell“	F1: „Zum Verhältnis Theorie und Praxis kann ich noch was sagen. Also in der Arbeitssituation gehen wir immer von der Praxis aus. Also jetzt in dem Bereich. Und da würde ich sogar sagen, da würde ich mir manchmal mehr Möglichkeiten für Theorie wünschen, also egal jetzt ob zeitliche oder andere Möglichkeiten sind. Punktuell hatten wir das schon, also wir hatten auch schon mal eine Situation, wo wir sozusagen in einen Kurs gegangen sind, extern. Also auch was Löten betraf, da waren wir mal in Chemnitz. Da hat eine Firma hat eine Präsentation, aber auch eine Schulung angeboten, da waren wir dann dort. Das fanden richtig gut die Leute, die da mit waren“ (Interview: VG4, F1, 136).
VG_F_PSM3_S3	täglich	F1: „Da muss ich jetzt gestehen, die Unterrichtsplanung hat vorwiegend mein Kollege gemacht. Also es war, wie erkläre ich es am besten? Also meistens war es so aufgebaut, wir saßen morgens alle zusammen, wir haben das Thema besprochen, das neue Modul quasi. Dann haben wir Einführungen gemacht in das Thema, sind dann in die Praxis reingegangen. Dann durften sich die Teilnehmer einfach mal erproben, ausprobieren, so ein bisschen auch learning-by-doing. Und nach diesen Modulen gab es sogenannte Lernstandskontrollen, wo wir einfach, sei es praktisch oder theoretisch nochmal das Wissen abgefragt haben, um eben auch uns Ausbilder zu überprüfen: Wie konnten wir das Wissen vermitteln? Was ist angekommen? Was ist nicht angekommen? Um eben dann nochmal ganz individuell nachschulen zu können“ (Interview: VG1, F1, 38).

Lehren und Lernen (Kap. 5.4.3)

Tabelle 135: Auswertung zum Lehren und Lernen

Kategorienfeld „Individuelle Ziele“ (IZ) – Fachkräfte der Untersuchungsgruppe				
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_IZ1	Auswahl der Binnendifferenzierungsstufen (Fachkräfte der UG)	UG_F_IZ1_S1	Auswahl im bzw. nach dem Eingangsverfahren	8
		UG_F_IZ1_S2	Auswahl während des Bildungsprozesses	6
		UG_F_IZ1_S3	Dokumentation im Nachhinein	1
		UG_F_IZ1_S4	Arbeitsplatzorientierte Qualifizierung als Basis	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_F_IZ1_S1	Auswahl im bzw. nach dem Eingangsverfahren	F1: „Naja, durch das Eingangsverfahren, nicht? Also im Eingangsverfahren, wenn wir die Menschen kennenlernen. Wir machen ja Arbeitserprobung, wir machen viele Gruppenarbeiten, wir machen Übungsblätter, wir machen hamet. Und, ich sage mal, diese Potentialanalysen führen dann am Ende zu der Einschätzung. Welche Stufe“ (Interview: UG2, F1, 87). F1: „Die wird im Eingangsverfahren gemacht durch die Kompetenzanalyse, die vom übergeordneten BBB stattfindet. Und dann gehen die vier Tage hier nach [*Bezeichnung eines WfbM-Standortes*] und da machen die dann so Tests. Den hamet und verschiedenen Testverfahren und da wird die binnen Differenzierung eingestellt, die ich dann in den Bildungsrahmenplan übernehmen“ (Interview: UG9, F1, 129).		
UG_F_IZ1_S2	Auswahl während des Bildungsprozesses	F1: „Das sage ich. Das kann der Mitarbeiter nicht sagen. Ob er tätigkeits-, arbeitsplatzorientiert/ I: Also Sie entscheiden das durch Beobachtung? F1: Ja, genau. Ja. Durch Austesten, durch Probieren, durch Beobachten der Arbeit. I: Und die Stufe, wird die dann festgelegt zu einem bestimmten Zeitpunkt? F1: Nein, kann man auch nicht. Nein, das wird nicht festgelegt. Man kann auch nicht sagen, dass der Mitarbeiter in seiner gesamten beruflichen Förderung tätigkeitsorientiert. Da gibt es Teile, da ist er tätigkeitsorientiert, dann gibt es Teile, da ist er arbeitsplatzorientiert und dann gibt es auch Teile, wo es berufsfeldorientiert ist. Man kann nicht sagen ‚So, der Mitarbeiter fängt jetzt am ersten Tag berufliche Bildung an und er wird jetzt zwei Jahre tätigkeitsorientiert gefördert.‘ Das kann man nicht sagen“ (Interview: UG12, F1, 107–111). F1: „Also ich gucke mir immer an, was habe ich für eine Person, wie ist die kognitiv auch aufgestellt und was kann die erreichen. Und da dann gucken ob sie eher tätigkeitsorientiert ist oder be-		

(Fortsetzung Tabelle 135)

UG_F_IZ1_S2	Auswahl während des Bildungsprozesses	rufsfeldorientiert unterwegs ist. Also individuell, wen habe ich vor mir?“ I: „Wird das dann festgelegt und alle Inhalte werden auf dieser Stufe vermittelt oder wie ist das?“ F1: Nein, ich würde auch sagen, das kommt auf den Inhalt an. Weil, der eine kann es vielleicht auch erfassen, aber ein anderes Arbeitsfeld da ist er dann nicht dazu kognitiv in der Lage. Also da kann es schon variieren, also das ist dann nicht nur tätigkeitsorientiert. (Interview: UG15, F1, 83–85).
UG_F_IZ1_S3	Dokumentation im Nachhinein	F1: „Da hat man dann verschiedene Arbeitsgeräte im Metall oder Werkzeuge und so und dann schreibt man das natürlich da hin und mit Datum, wann das wie behandelt worden ist. Und dann hat man hinten die Binnendifferenzierung, wie derjenige das aufgenommen hat, gel. Ob man vielleicht nochmal bisschen runterbrechen musste, einen Schritt zurückgeht oder ob man da vielleicht sogar schon zu zaghaft war und hätte es ihm nochmal anders vermitteln können, weil er schon in der Lage gewesen wäre, das besser aufzunehmen. Aber ich glaube das kann man vorher recht gut einschätzen, wenn man mit dem Menschen arbeitet. Dann weiß man das eigentlich recht gut“ (Interview: UG1, F1, 59).
UG_F_IZ1_S4	Arbeitsplatzorientierte Qualifizierung als Basis	F1: „Ja. Also bei uns in der Montage ist es meistens so, wir haben, ja das Wort darf ich jetzt eigentlich nicht nennen, eine Klientel mit kognitiven Einschränkungen, sage ich mal so. Also bei uns ist es dann schon arbeitsplatzorientiert. Bei mir jetzt in der Gruppe, ne. Wissen Sie wie ich das jetzt meine? Ich möchte das jetzt nicht negativ ausdrücken, aber bei uns ist es meistens nicht der Fall, dass es (arbeitsplatzorientiert?) geht, weil das bei uns den Menschen kognitiv gar nicht möglich ist. Bei mir in der Gruppe jetzt. Aber wir haben ja so ein paar unterschiedliche Gruppen. Metallgruppe, haben Sie die gesehen?“ I: „Nein, in der Metallgruppe war ich nicht. Aber in der Schreinerei.“ F1: „Da sind kognitiv wesentlich anspruchsvollere Menschen. Schreinerei und so weiter. Und wir sind eigentlich die Gruppe, man nannte es früher eine Vorstufe vom Assistenz- und Arbeitsbereich. Wir sind zwar auch eine Produktionsgruppe, aber kognitiv ist das bei uns dann eher arbeitsplatzorientiert“ (Interview: UG8, F1, 91–93).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_IZ2	Binnendifferenzierung – fest versus flexibel (Fachkräfte der UG)	UG_F_IZ2_S1	Flexibilität gegeben	11
		UG_F_IZ2_S2	„feste“ Einstufung	1

(Fortsetzung Tabelle 135)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
UG_F_IZ2_S1	Flexibilität gegeben	I: „Ja. Und die sind dann flexibel, wie Sie gesagt haben.“ F1: „Genau“ (Interview: UG4, F1, 86–87). F1: „Die sind flexibel. Ja, es geht auch gar nicht anders. Manche entwickeln sich dann ja erst im Berufsbildungsbereich. Manche Beschäftigte wo man vorher denkt ‚Ja (...) da wird das wohl tätigkeitsorientiert sein‘ und dann merkt man – da gibt es einen Schub in der Entwicklung und dann kann man weiter auf die nächsthöhere Stufe gehen“ (Interview: UG10, F1, 78). F1: „Es wird aus Erfahrungen vom Eingangsverfahren erstmal geguckt, welche Stufe ist für ihn erreichbar, ja. Kann aber auch dann variieren, dass man sagt ‚Hoppla‘, man hat sich vor einem halben Jahr getäuscht. Es ist nichts in Zement gemeißelt oder in Beton gemeißelt, dass es sich ja auch nach einem halben Jahr anders entwickelt und dass es dann auch nochmal umgeschrieben wird. Das gab es auch schon“ (Interview: UG14, F1, 60).
UG_F_IZ2_S2	„feste“ Einstufung	F1: „Die ist dann eigentlich glaub ich soviel ich weiß eher fest. Es sei denn/ Wird dann ja auch ein Persönlicher Entwicklungsplan gemacht, wo dann der Gruppenleiter selber auch eine Kompetenzanalyse macht. Die ist erstmal übernommen vom übergeordneten BBB vom Eingangsverfahren. Aber er kann ja noch die Häkchen anders setzen. Und da könnte natürlich auch mal sein, dass bei seiner Kompetenzanalyse was Anderes rauskommt. Da müsste man natürlich diskutieren.“ I: „Ah, okay.“ F1: „Aber das wäre dann wirklich/ Ja das kommt, also das habe ich bis jetzt noch nicht erlebt“ (Interview: UG9, F1, 131–133).

Kategorienfeld „Individuelle Ziele“ (IZ) – Fachkräfte der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
VG_F_IZ1	Auswahl der Binnendifferenzierungsstufen (Fachkräfte der VG)	VG_F_IZ1_S1	Festlegung im bzw. nach dem Eingangsverfahren	4

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_F_IZ1_S1	Festlegung im bzw. nach dem Eingangsverfahren	F1: „Die Binnendifferenzierungsstufen legen wir am Ende des Eingangsverfahrens fest. (Interview: VG5, F1, 84). F1: „Ich muss ja immer schauen, wo steht die Person. Anhand des Eingangsverfahrens, wenn wir die Diagnostik gemacht haben. Ich schaue dann erstmal, in welcher Binnendifferenzierung befindet sich der sich und wie kann ich ihm das am besten vermitteln?“ (Interview: VG5, F1, 20).

(Fortsetzung Tabelle 135)

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
VG_F_IZ2	Binnendifferenzierung – starr versus flexibel (Fachkräfte der VG)	VG_F_IZ2_S1	Flexibilität gegeben	2
		VG_F_IZ2_S2	überwiegend „Feste“ Einstufung	1
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
VG_F_IZ2_S1	Flexibilität gegeben	F1: „In diese Stufe. Und dann ist es auch so, dann verändert sich das nochmal im Laufe der Zeit. Also es kann sein, dass nach dem Eingangsverfahren nach den drei Monaten ein anderer, eine andere Binnendifferenzierung steht als nach einem Jahr.“ I: „Also ist es flexibel?“ F1: „Hm. (bejahend)“ I: „Ja.“ F2: „Das ist auf jeden Fall flexibel.“ F1: „Genau“ (Interview: VG4, F1, 258–263).		
VG_F_IZ2_S2	überwiegend „feste“ Einstufung	F1: „Also eigentlich soweit ich jetzt weiß, sollte man nach einer Stufe arbeiten, also entweder tätigkeits- oder arbeitsplatzbezogen, aber ich kann mir auch vorstellen, dass es anders geht“ (Interview: VG2, F1, 92).		
Kategorienfeld „Vermittlungsmethoden“ (VM) – Fachkräfte der Untersuchungsgruppe				
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
	individualisierte und binnendifferenzierte Vermittlung (Fachkräfte der UG)	UG_F_VM1_S1	Ausrichtung auf die jeweilige Person	9
		UG_F_VM1_S2	Bildung möglichst „leistungshomogener“ Gruppen	4
		UG_F_VM1_S3	heterogene Gruppen als Herausforderung	4
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_F_VM1_S1	Ausrichtung auf die jeweilige Person	F1: „Das macht man dann schon. Also man orientiert sich wirklich an dem hamet und dann sucht man natürlich auch die Bildungsunterlagen dementsprechend raus, dass das jetzt/ Also es nützt ja nichts, wenn jemand sag ich mal vom geistigen Stand her auf Stufe zwei steht und ich sage es jetzt mal in Stufen und du würdest unterrichten theoretisch in Stufe sechs. Das bringt demjenigen nichts und dir auch nicht, das frustriert ja also man findet		

(Fortsetzung Tabelle 135)

UG_F_VM1_S1	Ausrichtung auf die jeweilige Person	schon immer gemeinsam einen Weg dann. Das ist schon wichtig“ (Interview: UG1, F1, 87). F1: „Also ich mach meistens individuell auf den Beschäftigten zugeschnitten. Und klar, teile dann oder lege dann die Binnendifferenzierung fest. Ich kann mich schlecht ausdrücken. Ich weiß nicht, wie ich Ihnen das sagen soll. Aber erstmal gehe ich auf den beschäftigten Mitarbeiter ein. Individuell auf ihn ‚Was kann er, was möchte er, was für Fähigkeiten hat er.‘ Und das andere ist erstmal zweitrangig“ (Interview: UG8, F1, 103).
UG_F_VM1_S2	Bildung möglichst „leistungshomogener“ Gruppen	F1: „Jetzt von meinem Modul hergesehen, die sechs Personen? Das ist eine Gruppe, die ich versuche, die stelle ich selber so ein bisschen zusammen, um auch zu sehen, dass die Personen zusammenpassen. Es geht nicht immer so. Gerade wenn es so geistig behindert und psychisch behindert/ das passt nicht immer unbedingt. Da muss ich immer gucken, dass die Personen, die Teilnehmer miteinander auch klarkommen. Das auch der gleiche Stand ungefähr da ist. Das klappt nicht immer so ganz, aber ich versuche das dann so zusammen zu stellen“ (Interview: UG6, F1, 94). F1: „Ich versuche möglichst homogen die Gruppen gleich zu halten. Ist natürlich ein Problem mit ‚fitten‘/ also mit starken oder mit schwächeren Leuten. Ist auch so und das ist natürlich nicht immer so einfach. Aber ich versuche immer die Inhalte jedem zu vermitteln. Inwieweit das dann hängen bleibt ist eine andere Sache. Also der starke Beschäftigte behält natürlich mehr wie der Schwächere. Aber dadurch kommt ja nachher/ ich muss ja nachher eine Einschätzung innerhalb der Bildungsrahmenplans geben. Er füllt selbstständig, weitestgehend selbstständig oder ganz selbstständig. Und da spiegelt sich das natürlich auch wider, klar“ (Interview: UG9, F1, 139).
UG_F_VM1_S3	heterogene Gruppen als Herausforderung	F1: „Das ist manchmal schwierig. Nicht? Das ist manchmal schwierig. Wir haben ja schon – wir haben ja gesagt, wir haben die Kurse und dann laden wir die Teilnehmer ein, die sagen wir Büro-interessiert sind. Und dann ist es schon so, dass man sehr unterschiedliche Teilnehmer da dann dabei hat. Da versuche ich natürlich in der Gruppe drauf einzugehen. Bei den Sozialkompetenten, da ist es schon so oder auch wenn wir größere Gruppen haben/ dann versuchen wir schon so zu gucken, dass wir dann schon mal so vielleicht kognitiv eine Einschätzung treffen ‚Wie könnte es denn passen?‘, aber, wenn ich jetzt sechs Teilnehmer habe die Büro machen, dann mache ich nicht zwei Dreiergruppen, sondern dann versuche ich im Kurs das aufzufangen“ (Interview: UG2, F1, 95). F1: „Nein, das war drei Tage in der Woche, aber dann immer sechs Personen zusammengeschlossen für eine praktische Übung die auch theorielastig war. Wo man alles zusammen ein bisschen lernen konnte. Und dann auch wieder individuell gesehen, auf diese sechs Personen. Das war dann immer so ein kleiner Spagat“ (Interview: UG3, F1, 61).

(Fortsetzung Tabelle 135)

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
UG_F_VM2	Vermittlungs-methoden (Fachkräfte der UG)	UG_F_VM2_S1	Lehren – Lehrmethoden	12
		UG_F_VM2_S2	selbstgesteuertes Lernen – traditionelle Methoden	11
		UG_F_VM2_S3	selbstgesteuertes Lernen – handlungsorientierte Methoden	10
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
UG_F_VM2_S1	Lehren – Lehrmethoden	F1: „Also, dass die Gruppe versucht sich etwas zu erarbeiten, selbstständig. Weil wir einfach festgestellt haben, dass – ich sage mal so, diese Haltung ‚Naja okay, mach was mit mir‘, das ist relativ weit verbreitet. Das wollen wir so ein bisschen aufbrechen. Also wir versuchen schon immer mal das ein bisschen an die Teilnehmer zurückzugeben. Dass wir sagen ‚Okay, sucht doch mal was zusammen zu dem Thema. Stellt doch mal zwei, drei Sachen vor‘, also so versuchen wir zu arbeiten“ (Interview: UG2, F1, 103). F1: „Natürlich machen wir auch einiges am Rechner. Die Leute haben hier Internetzugang. Das heißt, dass ich Aufgaben stelle im Bereich Lagerlogistik. Wo sie dann im Rechner gucken, Entfernungen gucken müssen. Wie komme ich denn von A nach B?“ (Interview: UG14, F1, 76). F1: „Aber auch theoretisch, also wir lesen was zusammen und besprechen was weiß ich Regeln von Ablagesystemen oder so. Also sehr unterschiedlich“ (Interview: UG2, F1, 97).		
UG_F_VM2_S2	selbstgesteuertes Lernen – traditionelle Methoden	F2: „Jetzt bei/ wenn man eine Lerngruppe zusammen hat ist es oft ein bisschen schwieriger. Ich habe schon mal versucht, wenn man die Leittextmethode anwendet – kann man ja für unterschiedlichen Personengruppen unterschiedliche Leittexte verwenden die dann binnendifferenziert wären oder man macht dann innerhalb der großen Lerngruppe nochmal Gruppenarbeiten für Kleingruppen und dann kann man ja die Fragen schon anpassen. Oder man gibt der einen Gruppe schon gewisse Informationen vor, die die anderen noch selber beschaffen sollen. Da kann man das, wie ich finde, noch ein bisschen berücksichtigen, wobei das gerade noch am Wachsen ist. Das ist ja sehr umfangreich das auch für alle möglichen Themen zu machen, dass da dann auszudifferenzieren aber/ jetzt gerade das mit der Leittextmethode habe ich schon ein paar Mal probiert und fand das relativ gut. Man kann ja die Quellen auch anpassen. Manche suchen es sich aus einem Text heraus, andere gucken ein Videotutorial an oder sowas“ (Interview: UG3, F1, 124). F2: „So Fallstudien. Das ist eigentlich immer ganz gut, das kann man aus der Abteilung z. B. nehmen, dass man sich einen laufenden Auftrag herauspickt oder wenn es vielleicht mal eine Reklamation gab, dass man die dann nachbespricht. Das ist ganz gut“ (Interview: UG3, F1, 127). F2: „Sonst aber auch gerne Projektarbeiten. Also wo man das wirklich im Rahmen einer vollständigen Handlung dann macht, dass von der Planung, bis zur Durchführung und zur Auswertung dann wirklich alle Teilnehmer beteiligt sind“ (Interview: UG3, F1, 127).		

(Fortsetzung Tabelle 135)

UG_F_VM2_S3	selbstgesteuertes Lernen – handlungsorientierte Methoden	F1: „Also das ist auf jeden Fall Arbeiten mit dem PC. Also, dass ich am Beamer irgendwelche Unterlagen vorbereite, die man dann durchgeht“ (Interview: UG4, F1, 131). F1: „Ja also für mich ist immer wichtig so dieses Vormachen, Nachmachen, Üben. Die Vier-Stufen-Methode, dass man halt wirklich Dinge auch, die man erklärt bekommt, dass man die dann auch in die Praxis mal umsetzen kann oder was anpackt dazu. Dass man kombiniert einfach. Dass beide Gehirnhälften verknüpft werden und nicht nur jemand dasitzt und jetzt lässt sich jetzt sag ich mal berieseln. Bleibt erfahrungsgemäß am wenigsten hängen. Wenn man es dann verknüpft mit Arbeiten draußen oder mit Naturmaterialien oder es gibt ja ganz viele verschiedene Dinge, die man da, gel. Oder wenn man im Metallbereich jetzt fachübergreifenden Unterricht haben, dann geht man natürlich auch in Metallbereichen und lässt sich jetzt von dem Beschäftigten jetzt mal was zeigen, wie wird das hergestellt oder was machst du da jetzt gerade und wie wird das jetzt eigentlich wie sind die verschiedenen Teilschritte. Sodass man es halt gut verknüpft“ (Interview: UG1, F1, 95). F1: „Einmal die Vier-Stufen-Methode. Ich weiß nicht, muss ich das näher, oder?“ I: „Nein, die kenne ich.“ F1. „Ja. Genau. Das wird hier eigentlich überall hier bei uns angewendet, ne. Das geht eigentlich sehr gut. Und dann versuche ich auch durch erklären und erzählen halt dann das Ganze beizubringen“ (Interview: UG6, F1, 100–102).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
UG_F_VM3	Lernmedien (Fachkräfte der UG)	UG_F_VM3_S1	nichträumliche analoge/ symbolische Darstellungen/Kombinationen	32
		UG_F_VM3_S2	Artefakte	7
		UG_F_VM3_S3	räumliche analoge Darstellungen	3
		UG_F_VM3_S4	natürliche Gegenstände	3

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
UG_F_VM3_S1	nichträumliche analoge/ symbolische Darstellungen/ Kombinationen	F1: „Dann Lehrfilme am mit Beamer und man schaut sich dann Themen an, die interessant sind auch für die Gruppe. Oder auch allgemein auch mal gesunde Ernährung oder irgend sowas. Da kann man dann eben so die Sachen vermitteln“ (Interview: UG4, F1, 131). F1: „All das, was man halt und wir haben dann so ein/ Haben uns jetzt hierdrauf geeinigt uns so ein Heftchen zu besorgen für Sonderpädagogik und das ist ein Haushaltsführerschein. Das ist so ein ganz (.) ja relativ dickes Heft und dann geht man das systematisch schön durch und am Ende hat man dann seinen Haushaltsführerschein“ (Interview: UG1, F1, 47). F1: „Früher gab es ja ‚aktionbildung‘ als Plattform, die es ja nichtmehr gibt. Ich aber da ganz viele Unterlagen noch von habe und die eigentlich auch gerne einsetze. Also gab noch viele, die man gut verwenden konnte. Und die benutze ich dafür ganz gerne“ (Interview: UG11, F1, 88).

(Fortsetzung Tabelle 135)

UG_F_VM3_S2	Artefakte	F1: „Dann aus der Praxis raus, wenn jemand die Waage, die Zählwaage oder die Ampewaage. Das hole ich mir raus, dann erkläre ich praktisch, wie die Sachen funktionieren. Wie man sie einschaltet, wie man sie einstellt. Auch die Zählwaage das ist immer Ende des Jahres, wenn immer Inventur ist. Dann holen wir uns in der Metallabteilung den Schraubenschrank. Der wird zu mir in die Gruppe reingefahren und dann wird anhand vom Gewicht die Schrauben gezählt und in die Listen eingetragen. Wird dann die Inventur theoretisch erklärt und dann machen wir wirklich einmal eine echte Inventur, eben diese Schrauben dann“ (Interview: UG4, F1, 131). F1: „Ja. Also einen Teil gab es schon beim Büro. Wir haben so Lernkästen – zum Glück. Das hat die Frau K., unsere Lotsin, wo wir so Übungskästen haben wo ganz, ganz viel für das Thema Ablage, alles mit den gleichen Namen und wo auch Zahlen drauf sind womit man ein bisschen üben kann und ansonsten entwickeln wir natürlich auch immer weiter was so gebraucht wird“ (Interview: UG2, F1, 105).
UG_F_VM3_S3	räumliche analoge Darstellungen	F1: „Bei mir ist es teilweise so, dass ich diese Regeleinheiten z. B. halbiert habe, dass man Schnittdarstellungen hat. Also, dass geschnittenes Material da ist und dann sieht man wie die Funktion da innen drin ist von diesem Bauteil wenn es fertig wäre z. B. Und dann – habe ich jetzt auch schon gesehen – ist auch für Teilnehmer die jetzt schon länger da sind, die das jetzt noch nicht gesehen hatten, begreiflicher was da überhaupt funktioniert. Was da drin überhaupt passiert, wenn es eingesetzt wird. Und das Teil wieder in der Anlage verbaut wird“ (Interview: UG3, F1, 137).
UG_F_VM3_S4	natürliche Gegenstände	F1: „Wenn man es dann verknüpft mit Arbeiten draußen oder mit Naturmaterialien oder es gibt ja ganz viele verschiedene Dinge, die man da, gel“ (Interview: UG1, F1, 95).

Kategorienfeld „Vermittlungsmethoden“ (VM) – Fachkräfte der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_VM1	individualisierte und binnendifferenzierte Vermittlung (Fachkräfte der VG)	VG_F_VM1_S1	Ausrichtung an der jeweiligen Person	3
		VG_F_VM1_S2	Bildung möglichst „leistungshomogener“ Gruppen	2

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
VG_F_VM1_S1	Ausrichtung an der jeweiligen Person	F1: „Ja. Also man kann das nicht sagen, dass bei der Person X oder Person Y das so klappt, sondern man muss das echt ausprobieren“ (Interview: VG2, F1, 128) F1: „Das ist ja unser tägliches Geschäft. Jemandem der nicht lesen kann, dem kann ich kein Buch vorlegen. Also von daher. Wir haben unsere (Qualifizierungsgrundwerte?), viele individuelle Wege. Da müssen wir bei jedem einzelnen Sehen, was es für Möglichkeiten gibt/ Gibt es überhaupt Möglichkeiten, das einzelnen Teilnehmern zu vermitteln? Und durch Besprechen, durch Üben, durch Ausprobieren“ (Interview: VG3, F1, 56).

(Fortsetzung Tabelle 135)

VG_F_VM1_S2	Bildung möglichst „leistungshomogener“ Gruppen	F1: „Hm. (...) Also ganz am Anfang war es so, dass wir erstmal die Teilnehmer kennenlernen mussten, um einfach zu schauen, wer bewegt sich so auf welchem Niveau, sag ich jetzt mal, auf welcher Stufe? Haben dann zum einen klar stärkere Teilnehmer mit schwächeren/ aber haben dann auch manchmal gesehen, okay, wir haben jetzt drei, vier Teilnehmer, die sind so ungefähr auf einer Stufe, die packen wir als Gruppe zusammen. Dann noch eine andere Gruppe und haben dann wirklich individuell Aufgaben gestaltet, einfach angepasst an diese Stufe, an dieses Niveau. Aber wie gesagt, das war auch nicht jeden Tag möglich. Also das bedarf viel Planung natürlich, gerade wenn man doch eine gemischte große Gruppe hat, um da wirklich jedem gerecht zu werden. Also es war sehr zeitintensiv das Ganze, weil ich kann nicht ein Paket nehmen und sagen ‚So das ist jetzt für Sie alle, schauen Sie, wie Sie damit klarkommen.‘ Die einen sind unterfordert, die anderen sind überfordert. Also haben wir da teilweise auch pro Stufe wirklich kleine Gruppen dann gebildet, die dann zusammenarbeiten“ (Interview: VG1, F1, 68).		
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Anzahl: Codierte Segmente**
VG_F_VM2	Vermittlungsmethoden (Fachkräfte der VG)	VG_F_VM2_S1	Lehren – Lehrmethoden	9
		VG_F_VM2_S2	selbstgesteuertes Lernen – traditionelle Methoden	9
		VG_F_VM2_S3	selbstgesteuertes Lernen – handlungsorientierte Methoden	2
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
VG_F_VM2_S1	Lehren – Lehrmethoden	F1: „Wir haben in gewissen Bereichen die Vier-Stufen-Methode angewandt, aber das ist natürlich eher so für den motorischen Bereich“ (Interview: VG1, F1, 70). F1: „Lehrgespräche haben wir durchgeführt. Aber meistens auch nicht nur mit einer Person, sondern mit der kleineren Gruppe. Was haben wir noch für Methoden gemacht? (..)“ (Interview: VG1, F1, 70).		
VG_F_VM2_S2	selbstgesteuertes Lernen – traditionelle Methoden	F1: „Wir haben viel mit dem Internet gearbeitet, dass die Teilnehmer auch mal selbst recherchieren konnten zu gewissen Themen“ (Interview: VG1, F1, 72). F1: „Auch Gruppenarbeit, also wo die Leute selber aktiv werden, wo einfach eine Aufgabe gestellt wird und die Leute sollen sich bestimmte Sachen selber erarbeiten“ (Interview: VG4, F1, 293).		
VG_F_VM2_S3	selbstgesteuertes Lernen – handlungsorientierte Methoden	F1: „Wir hatten auch die Leittextmethode, aber das war dann eher so für die Teilnehmer, die wirklich stärker sind“ (Interview: VG1, F1, 70).		

(Fortsetzung Tabelle 135)

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Anzahl: Codierte Segmente
VG_F_VM3	Lernmedien (Fachkräfte der VG)	VG_F_VM3_S1	Nichträumliche analoge/ symbolische Darstellungen/Kombinationen	13
		VG_F_VM3_S2	Artefakte	7
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**		
VG_F_VM3_S1	nichträumliche analoge/ symbolische Darstellungen/ Kombinationen	F1: „Wir haben Videos angeschaut“ (Interview: VG1, F1, 72). F1: „Wir haben von den [Bezeichnung einer Werkstatt], haben wir Ordner mit Unterrichtsmaterial, aber ich erarbeite mir das eigentlich lieber selber. Ich bin ja auch quasi frisch aus der Schule und habe auch unterrichtet bevor ich hier hergekommen bin noch drei Monate. Und dadurch tue ich mir relativ leicht Arbeitsmaterial zu entwerfen, weil ich, man hat es ja eigentlich in seinem Kopf und kann ja auch mal googeln, wenn noch irgendeine Frage offen ist“ (Interview: VG2, F1, 136). F1: Über PowerPoint machen wir diese theoretische Vermittlung. Da sind viele Anteile auch drinnen, die wird eben dann praktisch auch nochmal bearbeitet, weil die da erklärt sind und da sind auch Arbeitsaufträge drinnen“ (Interview: VG5, F1, 96).		
VG_F_VM3_S2	Artefakte	F1: „Also wenn wir jetzt zum Beispiel das Thema Wäsche besprechen, dann nehme ich, gehe ich natürlich schon an die Waschmaschine ran und an das Bügeleisen, also diese Materialien, die wir da haben“ (Interview: VG2, F1, 140). F2: „Also so ganz wichtiges Lernmaterial würde ich mal sagen, wir haben wirklich Kundenauftragsmaterial. Da sind wir viel bessergestellt, als in reinen Bildungseinrichtungen. Kenne ich auch, habe ich schon mal ein Praktikum gemacht im [...] beruflichen Trainingszentrum, die dann die selben Teile immer wieder verbauen mussten, weil sie nicht mehr davon hatten. Wir haben den Vor-teil, dass wir zum Teil Abfälle oder Restmaterialen haben, die wir zum Lernen verwenden können“ (Interview: VG4, F1, 321).		

Bildungserfolg aus Sicht der Teilnehmenden (Kap. 5.5)

Tabelle 136: Auswertung zum Bildungserfolg aus Sicht der Teilnehmenden

Kategorienfeld „Bildungserfolg“ (BE) – Menschen mit Behinderung der Untersuchungsgruppe									
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_BE	größter Erfolg (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_BE_S1	Arbeit/Praktikum	**L**	0	**G**	3	**P**	2
		UG_M_BE_S2	Berufsfeld/ Tätigkeiten/ Fachwissen	**L**	0	**G**	8	**P**	3

(Fortsetzung Tabelle 136)

UG_M_BE	größter Erfolg (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_BE_S3	Bildungsergebnisse	**L**	0	**G**	1	**P**	3
		UG_M_BE_S4	kreatives Gestalten	**L**	0	**G**	2	**P**	0
		UG_M_BE_S5	Lebenspraxis	**L**	0	**G**	1	**P**	1
		UG_M_BE_S6	Persönlichkeitsentwicklung/soziale Beziehungen	**L**	4	**G**	3	**P**	1
		UG_M_BE_S7	Zukunftsperspektive	**L**	0	**G**	0	**P**	1

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
UG_M_BE_S1	Arbeit/Praktikum	I: „Gibt es etwas, worauf Sie besonders stolz sind?“ M: „Auf die Arbeit“ (Interview: UG2, G-M9, T2, 5–6). M: „Ich glaube auf mein Praktikum. Dass es alles so gut geklappt hat und dass ich da so gut hinpasse und dass es für mich so gut passt“ (Interview: UG6, P-M15, T2, 5).
UG_M_BE_S2	Berufsfeld/ Tätigkeiten/ Fachwissen	M: „Schrubben kann ich sehr gut.“ I: „Den Boden wischen. Noch etwas? Vielleicht auch soziale Kompetenzen, die irgendwie/“ M: „Nein.“ (Interview: UG12, G-M2, T,: 6–8) M: „Eigentlich, dass ich zum Teil im Hintergrund an den neuen Systemen [*Bezeichnung der Systeme*] mitgearbeitet habe und sozusagen unsere Abteilung so ein bisschen die ganze Hintergrundarbeit mitentwickelt habe, mit dem Herausgeben von Dokumenten. Wie kann man es gestalten, dass man Posteingang, -ausgang und Rechnungen unterscheidet, dass im Haus reibungslos umhergehen kann die Dokumente, digital wie auch original“ (Interview: UG7, P-M1, T2, 6).
UG_M_BE_S3	Bildungsergebnisse	M: „Ja ich habe auch einen Abschluss gemacht. Ich habe ein Zertifikat bekommen“ (Interview: UG14, G-M14, T2, 5). M: „Ja. Den Abschluss, den rahme ich mir dann im Zimmer ein oder zeige ihn herum und freue mich, dass ich die Berufsausbildung geschafft habe“ (Interview: UG12, P-M16, T2, 28).
UG_M_BE_S4	kreatives Gestalten	M: „Ein paar Bastelarbeiten und dass ich hier immer (unv.) eine Schüssel aus Luftballon gemacht habe“ (Interview: UG12, G-M15, T2, 6).
UG_M_BE_S5	Lebenspraxis	M: „Da haben wir auch lebenspraktische Sachen gelernt. Zum Beispiel auch kochen und backen und To-do-Listen angefertigt“ (Interview: UG14, G-M14, T2 5). M: „Und ich habe auch gelernt, aus Papiertüten/Zeitungspapier Mülltüten zu machen.“ I: „Auch eine gute Sache, die man brauchen kann.“ M: „Papier gibt es überall. In welchen Formen“ (Interview: UG12, P-M16, T2, 8–10).

(Fortsetzung Tabelle 136)

UG_M_BE_S6	Persönlichkeitsentwicklung/ soziale Beziehungen	I: „Also Sie haben neben der Arbeit auch die arbeitsbegleitenden Maßnahmen wahrgenommen wie das Bowling?“ M: „Genau.“ I: „Und das ist für Sie ein Erfolg, weil?“ M: „Weil man so mit der Gruppe oder mit den Leuten, mit denen man bowlen ist – das sind ja Leute aus anderen Bereichen dazu noch – besser zusammenkommt oder sich irgendwie annähert und dann irgendwie Kontakt aufbaut, sich mit denen unterhält, so dass man/ Beim Bowling ist es so, da sind wir unter uns und dann unterhalten wir uns und dann ist das so, gutes Arbeitsklima, das ist so besser für die Arbeit“ (Interview: UG7, L-M12, T2, 6–9). M: „Also besonders stolz bin ich (unv.) den Antrag für die Eltern gemacht habe.“ I: „Den Vortrag beim Elternabend?“ M: „Ja, den Vortrag, genau.“ (Interview: UG2, G-M4, T2, 8–10) M: „(6) Dass ich die zwei Jahre fast durchgehalten habe [...].“ (Interview: UG12, P-M16, T2, 6).
UG_M_BE_S7	Zukunftsperspektive	M: „(10) Das sind nur Kleinigkeiten, worauf ich stolz bin. Aber ich glaube, das ist nichts so Nennenswertes, was man jetzt hier (unv.).“ I: „Kleinigkeiten sind manchmal auch wichtig.“ M: „Ja, ich habe meinen Werkstattvertrag bekommen und der nicht spezifisch auf Montage- und Verpackungsbereich bezogen ist, sondern auch auf andere Bereiche. Darauf bin ich sehr stolz, dass ich/ wenn ich irgendwo in den Werkstätten arbeiten gehen kann, dass ich überall einsetzbar bin. Darüber bin ich stolz.“ (Interview: UG6, P-M11, T2, 4–6)

Kategorienfeld „Bildungserfolg“ (BE) – Menschen mit Behinderung der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente					
VG_M_BE	größter Erfolg (Menschen mit Behinderung der VG)	VG_M_BE_S1	Arbeit/Praktikum	**L**	1	**G**	0	**P**	0
		VG_M_BE_S2	Berufsfeld/ Tätigkeiten/ Fachwissen	**L**	1	**G**	2	**P**	3
		VG_M_BE_S3	Bildungsergebnisse	**L**	0	**G**	3	**P**	3
		VG_M_BE_S4	Persönlichkeitsentwicklung/soziale Beziehungen	**L**	1	**G**	1	**P**	2
		VG_M_BE_S5	Zukunftsperspektive	**L**	2	**G**	0	**P**	1
		VG_M_BE_S6	„nichts so richtig“	**L**	0	**G**	1	**P**	0

(Fortsetzung Tabelle 136)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_M_BE_S1	Arbeit/Praktikum	M: „Und dass ich in der Schreinerei war.“ I: „Dein Praktikum, gut.“ (Interview: VG2, L-M10, T2, 4–5).
VG_M_BE_S2	Berufsfeld/ Tätigkeiten/ Fachwissen	M: Bei BBB-Zeit (..) auf jeden Fall, dass ich den Hubwagen geschafft habe. Also ich frage mich zwar immer noch, warum man dafür einen Schein braucht“ (Interview: VG4, L-M2, T2, 4). M: „(unv.) Dass ich in Halle 3 bin.“ I: „Dass du in Halle 3 gekommen bist?“ M: „Ja.“ I: „Was machst du in Halle 3?“ M: „Metall“ (Interview: VG2, G-M1, T2, 6–10). M: „Z. B. hatten wir mal das Thema Schrauben und da hat er mir einige Fragen gestellt, welche Schraubenarten es gibt, welche Sachen es gibt und die konnte ich alle sehr gut beantworten und da habe ich fast 10 Punkte erreicht.“ I: „Fast volle Punktzahl“ (Interview: VG4, P-M4, T2, 8–9).
VG_M_BE_S3	Bildungsergebnisse	M: „Dass ich die Prüfungen bestanden habe alle und abgeschlossen habe mit der ganzen Ausbildung. Auf Deutsch gesagt, meinen deutschen Bildungsbereich da, wo ich noch in der Schule war, Schule wird mir fehlen, besonders ein Lehrer“ (Interview: VG2, G-M5, T2, 8). M: „Dass ich von der Werkstatt übernommen wurde, dass die Gruppenleiter sehr zufrieden sind“ (Interview: VG4, P-M4, T2, 4).
VG_M_BE_S4	Persönlichkeitsentwicklung/ soziale Beziehungen	M: „Gute Frage. (..) Eigentlich, dass ich eine coole Gruppenleitung hatte auf alle Fälle mit der M.“ (Interview: VG2, L-M10, T2, 4). M: „Auf meine Freundin“ I: „Und von den Arbeiten, die Sie machen, worauf sind Sie am meisten stolz?“ M: „(unv.) einem Kollegen, weil der so (unv.), macht sehr viel Spaß“ (Interview: VG4, G-M11, T2, 4–6). M: „Dass die Gruppenleiter sehr zufrieden sind, dass die Mitarbeiter mich angenommen haben und mich akzeptieren und dass ich gut angenommen wurde und im Team gut angekommen bin“ (Interview: VG4, P-M4, T2, 4).
VG_M_BE_S5	Zukunftsperspektive	M: „Ich würde sagen, es ist schon etwas Anderes. Weil hätte ich die Ausbildung jetzt nicht gemacht, hätte ich jetzt wahrscheinlich in der Werkstatt diese ganzen sinnlosen Arbeiten gemacht, was ich eigentlich persönlich langweilig finde und was jemanden auch zum Unterforderung bringt. Und Unterforderung bringt einem Menschen nichts, wenn er die ganze Zeit nur diese Arbeiten macht und nichts dabei lernt und sich nicht weiterentwickeln kann. Und mit dieser Ausbildung kann man sich weiterentwickeln und wieder noch mal etwas Größeres werden oder die Ausbildung weiter/ Nachschulungen unternehmen“ (Interview: VG1, L-M3, T2, 8). M: „(5) Dass ich etwas gefunden habe, dass ich vielleicht einen Platz im Bürobereich bekommen könnte, das wäre gut, um darauf dann weiter aufzubauen, (unv.) ich später arbeiten könnte. Oder vielleicht bleibe ich auch im Büro, (dass?) ich da für immer arbeiten werden kann und gutes Geld verdienen“ (Interview: VG3, P-M7, T2, 10).

(Fortsetzung Tabelle 136)

VG_M_BE_S6	„nichts so richtig“	M: „(...) (unv.) Nichts so richtig zurzeit.“ I: „Zurzeit. Und wenn Sie mal zurückblicken, der BBB ist schon eine Weile.“ M: „Noch nicht so (wirklich?) gut. Weil ich (unv.) Probleme hatte ziemliche.“ I: „Weil Sie immer ziemlich Probleme hatten.“ M: „(unv.) angelegt habe bis es einmal zur Eskalation kam, bis zum Türen schmeißen“ (Interview: VG4, G-M12, T2, 4–8).

Kategorienfeld „Teilhabe- und Integrationserleben“ (TIE) – Menschen mit Behinderung der Untersuchungsgruppe

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente					
UG_M_TIE1	Auswahl von Zielen (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_TIE1_S1	selbst	**L**	2	**G**	9	**P**	4
		UG_M_TIE1_S2	selbst und durch andere	**L**	2	**G**	4	**P**	0
		UG_M_TIE1_S3	durch andere	**L**	0	**G**	2	**P**	2

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
UG_M_TIE1_S1	selbst	I: „Haben Sie sich auch selber Ziele gesetzt oder auch Ziele ausgesucht im Rahmen der beruflichen Bildungsmaßnahme?“ M: „Ich habe mir auf jeden Fall die Ziele gesetzt, immer mein Bestes gegeben mit den Möglichkeiten, die ich habe. Das Ziel verfolge ich weiterhin und natürlich den Menschen, falls Sie Hilfe brauchen, zu helfen, weil ich helfe sehr gerne“ (Interview: UG7, L-M11, T2, 23–24). I: „Die Sachen, die Sie gelernt haben, Ihre Ziele, haben Sie diese sich selbst ausgesucht?“ M: „Ja, also die Ziele habe ich mir selbst ausgesucht“ (Interview: UG2, G-M4, T2, 19–20). M: „Ja. Und die Praktikumsstelle habe ich mir selbst ausgesucht. Wir sollten erst wenn eine andere Gruppenleiterin, aber ich habe dafür einen Tag gearbeitet und da habe ich gesagt: ‚Nein, da will ich nicht hin.‘ Und da habe ich mir selbst die Praktikumsstelle gesucht, gefunden und das wird jetzt mit (...) hoffentlich meine neue Arbeitsstelle. Da arbeite ich total gerne“ (Interview: UG12, P-M16, T2, 24).
UG_M_TIE1_S2	selbst und durch andere	I: „Haben Sie sich Ihre Ziele in der beruflichen Bildungsmaßnahme selbst gesteckt oder war das eine Vorgabe oder hat man zusammengearbeitet mit jemandem?“ M: „Also anfangs hatte ich schon Ziele, wo ich gesagt habe: ‚Ich möchte das und das schaffen und das und das machen.‘ Ansonsten gab es manchmal auch vorgesetzte Ziele, die mit dem Gruppenleiter abgesprochen wurden, dass man die gemeinsam erreichen könnte und bis jetzt hat das auch soweit eigentlich ganz gut geklappt“ (Interview: UG7, L-M12, T2, 25–26). M: „Ich wollte für Ziele haben wir gemeinsam erarbeitet.“ I: „Du sprichst jetzt schon von den Zielen. Die haben wir gemeinsam erarbeitet. Genau.“ (Interview: UG14, G-M14, T2, 7–8).

(Fortsetzung Tabelle 136)

UG_M_TIE1_S3	durch andere	I: „Haben Sie sich Ihre Ziele selbst ausgesucht?“ M: „Nein, Sozialarbeiterin“ (Interview: UG12, G-M2, T2, 17–18). I: „Haben Sie sich Ihre Förderziele selbst ausgesucht?“ M: „(...) Nein.“ I: „Wie sind sie dann zustande gekommen?“ M: „Anfangs war es hier noch ein bisschen kritisch, da wurden meine Förderziele dann dementsprechend von den Gruppenleitern aufgenommen. Weil er gesagt hatte: ‚Da sind noch Mängel.‘ Und ich so: ‚Ja, dann schreiben Sie es auf‘“ (Interview: UG6, P-M11, T2, 17–20).							
Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_TIE2	Anerkennung für Leistungen (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_TIE2_S1	Ja („ich bekam Anerkennung“)	**L**	3	**G**	5	**P**	2
		UG_M_TIE2_S2	Ja (von Fachkräften)	**L**	0	**G**	4	**P**	4
		UG_M_TIE2_S3	Ja (für besondere bzw. neue Aufgaben)	**L**	0	**G**	3	**P**	1
		UG_M_TIE2_S4	Ja (durch Belohnung)	**L**	0	**G**	2	**P**	0
		UG_M_TIE2_S5	Ja („selten bzw. ab und zu bekam ich Anerkennung“)	**L**	0	**G**	0	**P**	1
		UG_M_TIE2_S6	Nein („ich bekam keine Anerkennung“)	**L**	0	**G**	2	**P**	0
Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**							
UG_M_TIE2_S1	Ja („ich bekam Anerkennung“)	I: „Haben Sie Anerkennung für Ihre Leistung bekommen? Zum Beispiel Lob oder so?“ M: „Ja habe ich.“ (Interview: UG9, L-M4, T2, 15–16). I: „Und hast du Anerkennung für deine Leistung bekommen, z. B. Lob oder eine besondere Aufgabe?“ M: „Das habe ich auch bekommen.“ (Interview: UG5, G-M9, T2, 17–18). I: „Haben Sie Anerkennung für Ihre Leistung bekommen?“ M: „Des Öfteren“ (Interview: UG6, P-M11, T2, 21–22).							

(Fortsetzung Tabelle 136)

UG_M_TIE2_S2	Ja (von Fachkräften)	I: „Haben Sie Anerkennung bekommen, Lob?“ M: „Ja.“ I: „Von wem?“ M: „(.) Von meinem Gruppenleiter“ (Interview: UG7, G-M17, T2, 37–40). I: „Haben Sie Anerkennung für Ihre Leistung bekommen?“ M: „Habe ich auch.“ I: „Lob oder besondere/“ M: „Herr P. ist wirklich nett“ (Interview: UG10, P-M1, T2, 19–22).
UG_M_TIE2_S3	Ja (für besondere bzw. neue Aufgaben)	I: „Haben Sie Anerkennung für Ihre Leistungen bekommen, z. B. Lob oder für besondere Aufgaben?“ M: „Besondere Aufgaben – also (.) mit (.) aus Papier kleiner Karton falten habe ich Erfolg schon gemacht.“ I: „Haben Sie auch Lob dafür bekommen?“ M: „Ja“ (Interview: UG12, G-M18, T2, 19–22). M: „Ja, sehr oft, also teilweise durch meine Kollegen, wenn ich mal geholfen habe oder auch durch meine Gruppenleiterin, wenn ich mal – sage ich mal – besondere Aufgaben sehr gut gelöst habe oder auch oftmals Aufgaben ohne Aufforderung sehe und trotzdem mache oder auch mal die anderen ein bisschen anleite“ (Interview: UG7, P-M1, T2, 22).
UG_M_TIE2_S4	Ja (durch Belohnung)	I: „Hast du Anerkennung für deine Leistungen bekommen?“ M: „Ja. Manchmal gab es auch ein ‚Süßli‘ und so. Wir waren alle auch fröhlich. Wir haben auch Sachen unternommen und so. Ja wir haben Ausflüge gemacht. Wir haben alles zusammen gemacht und das haben dann alles bearbeitet“ (Interview: UG14, G-M14, T2, 8–9).
UG_M_TIE2_S5	Ja („selten bzw. ab und zu bekam ich Anerkennung“)	I: „Haben Sie Anerkennung für Ihre Leistung bekommen?“ M: „Einerseits ja, andererseits auch nicht. (...) Es kommt auf den Betreuer, also auf die Bezugsperson an. Natürlich bekomme ich Lob und so, aber ich bekomme nicht / Ich zweifle aber. Weil ich ist Fehlzeiten habe und so. Meine Betreuer sagen auch, dass ich nicht so viel Fehlzeiten haben soll“ (Interview: UG3, P-M1, T2, 35–36).
UG_M_TIE2_S6	Nein („ich bekam keine Anerkennung“)	I: „Hast du für deine Leistungen Anerkennung bekommen? Lob oder so etwas in der Art.“ M: „Kein Lob“ (Interview: UG5, G-M10, T2, 21–22).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
UG_M_TIE3	Abschluss: Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_TIE3_S1	Ja/Jein ((zunächst) Verbleib in der WfbM)	**L**	0	**G**	5	**P**	3
		UG_M_TIE3_S2	Ja/jein (ggf. Übergang in Ausbildung)	**L**	0	**G**	0	**P**	1

(Fortsetzung Tabelle 136)

UG_M_TIE3	Abschluss: Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung (Menschen mit Behinderung der UG)	UG_M_TIE3_S3	Ja („ich kann machen, was ich möchte“)	**L**	1	**G**	8	**P**	2
		UG_M_TIE3_S4	Nein („ich kann nicht machen, was ich möchte“)	**L**	0	**G**	1	**P**	1
		UG_M_TIE3_S5	„ich mache etwas anderes“	**L**	0	**G**	0	**P**	1
		UG_M_TIE3_S6	„das weiß ich noch nicht/ist noch unklar“	**L**	1	**G**	1	**P**	1

Subkategorie: Code	**Subkategorie: Titel**	**Ankerbeispiele**
UG_M_TIE3_S1	Ja/Jein ((zunächst) Verbleib in der WfbM)	I: „Können Sie mit Ihrem Abschluss, den Sie jetzt erwerben im BBB, das machen, was Sie gerne machen möchten?“ M: „Ja, (unv.) ich bleibe im Haus“ (Interview: UG12, G-M15, T2, 21–22) I: „Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne machen möchten?“ M: „(...) Jein. Ich sehe das immer noch als Zwischenstation, um wieder auf dem ersten Arbeitsmarkt zu landen“ (Interview: UG6, P-M11, T2, 23–24).
UG_M_TIE3_S2	Ja/Jein (ggf. Übergang in Ausbildung)	I: „Wissen Sie jetzt schon, wo es dann hingeht? Sie können ja nicht/“ M: „Ich mache erstmal das/ Ich mache ein ‚Zweimonats-Praktikum‘. Und dann mache ich eine Ausbildung. Ich bin nur hier, weil ich getestet werden sollte.“ I: „Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne machen möchten?“ M: „Ja.“ (Interview: UG10, P-M1, T2, 23–26).
UG_M_TIE3_S3	Ja („ich kann machen, was ich möchte“)	I: „Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne machen möchten?“ M: „Ja“ (Interview: UG9, L-M4, T2, 17–18). I: „Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne machen möchten? Sie bekommen ein Zertifikat im BBB, wenn Sie fertig sind. Können Sie mit diesem Abschluss in dem Bereich arbeiten, wo Sie hinmöchten?“ M: „Ja“ (Interview: UG12, G-M2, T2, 24–25). I: „Können Sie mit dem Abschluss Berufsbildungsbereich, Zertifikate gab es ja dann mal, das machen, was Sie gerne machen möchten? Sehr allgemeine Frage. Wenn ich es jetzt auf hier sehe?“ M: „Ja ich kann das. Es geht ja, Daten eingeben, das ist/ (unv.) Man hat Schwierigkeiten, manche Schriften zu lesen, aber da geht es nicht nur mir so da drin. Aber das gefällt hier vielen Leuten, weil das spannend ist zum Recherchieren und so“ (Interview: UG3, P-M11, T2: 42–43).

(Fortsetzung Tabelle 136)

UG_M_TIE3_S4	Nein („ich kann nicht machen, was ich möchte“)	I: „Wenn die berufliche Bildungsmaßnahme abgeschlossen wird von Ihnen – wo sehen Sie sich da? Wo würden Sie gerne arbeiten?“ M: „(...) Vielleicht auf dem Arbeitsmarkt.“ I: „Auf dem ersten Arbeitsmarkt? Und wo genau? Was möchten Sie gerne machen?“ M: „(8) Das mit der Kasse, das wird nichts, aber (10)“ (Interview: UG7, G-M17, T2, 46–49).
UG_M_TIE3_S5	„ich mache etwas anderes“	I: „Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne möchten?“ M: „(.) Abschluss?“ I: „Der Abschluss des BBB (.) im Bereich Holzverarbeitung.“ M: „Dann würde ich sagen, passt Holzverarbeitung gar nicht zu dem, was ich jetzt mache und machen möchte. Allerdings bin ich mit dem, was ich jetzt machen darf, sehr zufrieden“ (Interview: UG6, P-M15, T2, 18–21).
UG_M_TIE3_S6	„das weiß ich noch nicht/ist noch unklar“	I: „Haben Sie eine Idee, was Sie mit Ihrem Abschluss jetzt machen können?“ M: „Hoffentlich noch weiter hier arbeiten. Das auf jeden Fall, ansonsten habe ich noch keine Pläne.“ I: „Für Ihre Zukunft/ Was wünschen Sie sich, wo möchten Sie gerne arbeiten?“ M: „Das ist immer so ein Zwiespalt. Entweder erster Arbeitsmarkt, was schon nicht schlecht wäre. Aber grundsätzlich würde ich doch gerne in der Schreinerei weiterhin bleiben“ (Interview: UG7, L-M12, T2, 27–30). I: „Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne machen möchten? Sie bekommen einen Abschluss im BBB, also ein Zertifikat nach zwei Jahren. Können Sie mit diesem Abschluss dann in dem Bereich arbeiten, wo Sie gerne arbeiten möchten?“ M: „Das weiß ich noch nicht wegen meinem Abschluss“ (Interview: UG12, G-M18, T2, 23–24). I: „Eine andere Frage ist: Das, was Sie hier gelernt haben im Rahmen der beruflichen Bildungsmaßnahme – glauben Sie, dass Sie das auch woanders umsetzen können, also, dass Sie das auch weiterbringt?“ M: „Also ein Teil ja, (..) wieweit jetzt das gerade in der Bürokommunikation, also bürotechnisch auf dem ersten Markt sein wird oder kann, kann ich jetzt noch nicht sagen, weil ich auf dem ersten Arbeitsmarkt noch nicht im Büro in dem Sinne gearbeitet habe“ (Interview: UG7, P-M1, T2: 23–24).

Kategorienfeld „Teilhabe- und Integrationserleben“ (TIE) – Menschen mit Behinderung der Vergleichsgruppe

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_TIE1	Auswahl von Zielen (Menschen mit Behinderung der VG)	VG_M_TIE1_S1	selbst	**L**	1	**G**	5	**P**	1
		VG_M_TIE1_S2	selbst und durch andere	**L**	2	**G**	1	**P**	4
		VG_M_TIE1_S3	durch andere	**L**	0	**G**	2	**P**	0

(Fortsetzung Tabelle 136)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_M_TIE1_S1	selbst	I: „Hast du dir deine Ziele selbst ausgesucht? Also für das, was du gelernt hast?“ M: „Ja, eigentlich schon“ (Interview: VG2, L-M10, T2, 17–18). I: „Hast du dir deine Ziele selbst ausgesucht?“ M: „(unv.)“ I: „Also was du lernen möchtest, hast du dir das selbst ausgesucht oder war das vorgegeben?“ M: „(.) Ich konnte das eigentlich selbst aussuchen“ (Interview: VG2, G-M1, T2, 21–24). M: „[...] ich wollte selber die Maschinen Nachdrehbank ausprobieren. Begonnen hat mit der Bohrmaschine und dann die weiche Nachdrehbank und dann Nietmaschine. Und so einfach eines nach dem anderen. Gruppenleiter wollte auch dann, wenn ich meine Initiative ergriffen habe, wollte ich. Gruppenleiter hat nicht ‚Nein‘ gesagt. Er hat auch sich dann gefreut“ (Interview: VG4, P-M15, T2, 29).
VG_M_TIE1_S2	selbst und durch andere	I: „Das Ziel, dass Sie Richtung Ausbildung gegangen sind, haben Sie sich das selber ausgesucht?“ M: „Jein, also ich musste noch ein bisschen da rein geschupst werden. Egal in welcher Ausbildung, [...] ich musste/ bei der Fachpraktikerausbildung hatte ich noch eher meine Schwierigkeiten gehabt, bis ich mich dann doch überzeugt gefühlt habe und dann doch die Ausbildung gemacht habe“ (Interview: VG1, L-M3, T2, 19–20). I: „Haben Sie sich Ihre Ziele selbst ausgesucht?“ M: „Ja, teilweise. Teilweise ich, teilweise Herr/ also mein Gruppenleiter“ (Interview: VG5, G-M8, T2, 15–16). I: „Haben Sie sich Ihre Ziele selbst ausgesucht?“ M: „Wie (meinen Sie?) die Ziele?“ I: „Die Ziele, die Sie entwickelt haben, als Sie hier in den BBB gekommen sind. Haben Sie sie selber ausgesucht?“ M: „Eine gute Frage. Ja, also ich habe die Ziele selber auch ausgesucht und teilweise habe ich auch mit der Chefin zusammen gemeinsam überlegt, wie ich (erreichen?) kann. Dass ich nicht zu sehr Perfektionismus habe und ich habe auch gelernt, die Ziele oder die Erwartung auch runterzuschrauben“ (Interview: VG3, P-M7, T2, 17–20).
VG_M_TIE1_S3	durch andere	I: „Hast du dir deine Ziele selbst ausgesucht, was du gelernt hast oder war es vorgegeben?“ M: „Das war vorgegeben.“ I: „Hast du dir selbst ausgesucht, in welchen Bereich du gehst? Also ob du in die duale Bildung ‚Elektro‘ gehst oder doch etwas anderes machst?“ M: „Nein.“ I: „Auch nicht?“ M: „Sie haben gesagt, dass ich das mitmachen muss oder mitmachen soll“ (Interview: VG2, G-M8, T2, 15–20).

(Fortsetzung Tabelle 136)

Kategorie: Code	Kategorie: Titel	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente					
VG_M_TIE2	Anerkennung für Leistungen (Menschen mit Behinderung der VG)	VG_M_TIE2_S1	Ja („ich bekam Anerkennung“)	**L**	1	**G**	3	**P**	1
		VG_M_TIE2_S2	Ja (von Fachkräften)	**L**	0	**G**	0	**P**	3
		VG_M_TIE2_S3	Ja (für besondere bzw. neue Aufgaben)	**L**	0	**G**	2	**P**	2
		VG_M_TIE2_S4	Ja (durch ein Zertifikat)	**L**	0	**G**	0	**P**	1
		VG_M_TIE2_S5	Ja („selten bzw. ab und zu bekam ich Anerkennung“)	**L**	0	**G**	2	**P**	1

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_M_TIE2_S1	Ja („ich bekam Anerkennung“)	I: „Hast du Anerkennung für deine Leistung bekommen? Wurdest du gelobt?“ M: „Ja, doch“ (Interview: VG2, L-M10, T2, 19–20). M: „Viel gelobt bin ich, weil ich viel im Krankenhaus war wegen meiner Gesundheit. Danach gleich anschließend wieder zum Lernen, was ich eigentlich noch nicht durfte, habe mich nicht daran gehalten, habe wieder gelernt und habe die Prüfung mit sehr gutem Erfolg bestanden und da haben Sie mir richtig ein Lob gegeben“ (Interview: VG2, G-M5, T2, 20). I: „Haben Sie auch Lob und Anerkennung bekommen?“ M: „Ja, ich habe Lob und Anerkennung bekommen“ (Interview: VG4, P-M4, T2, 33–34).
VG_M_TIE2_S2	Ja (von Fachkräften)	M: „Ja, das auf jeden Fall. Also von der Chefin auf jeden Fall habe ich gute Anerkennung bekommen und auch viel Lob bekommen für die Leistung. Die Chefin freut sich immer, wenn man gute Leistung bringt und (.) sind wir alle zufrieden dann“ (Interview: VG3, P-M7, T2, 22).
VG_M_TIE2_S3	Ja (für besondere bzw. neue Aufgaben)	M: „Ja, also die Chefköche haben mich gelobt, alleine beim Schneiden. Das finden sie wunderlich, weil eigentlich ja/ Beim Schneiden habe ich total, ewig gut hinbekommen. Ohne dass sie mir etwas beigebracht haben, also so wie ich es auch machen sollte. Aber so das Schneiden, so Würfel schneiden ganz schnell und so/ Keine Ahnung, das haben sie mir nicht beigebracht. Aber das habe ich irgendwie schon draufgehabt, als hätte ich das schon im Blut“ (Interview: VG4, G-M6, T2, 43). M: „Ja, schon auch. Z. B. für [*Bezeichnung einer Firma*] so Sachen löten, gut (unv.)“ (Interview: VG2, P-M6, T2, 24).

(Fortsetzung Tabelle 136)

VG_M_TIE2_S4	Ja (durch ein Zertifikat)	I: „Haben Sie Anerkennung für Ihre Leistung bekommen?“ M: „Ich habe nur ein Zertifikat steht, was steht, dass ich von einem Datum bis zum anderen Datum in [...] Metall absolviert habe“ (Interview: VG4, P-M15, T2, 40–41).
VG_M_TIE2_S5	Ja („selten bzw. ab und zu bekam ich Anerkennung“)	I: „Bekommen Sie manchmal Anerkennung und Lob für Ihre Arbeit?“ M: „Halbe, halbe. Mal so, mal so.“ I: „Wer sagt denn manchmal etwas Gutes? Der Gruppenleiter oder andere Beschäftigte?“ M: „Andere Beschäftigte.“ I: „Andere Beschäftigte geben manchmal ein Lob für Sie?“ M: „Ja. (unv.) auch beschäftigt sind, die etwas Älteren schon“ (Interview: VG4, G-M12, T2, 78–83). I: „Wurden Sie gelobt für das, was Sie geschafft haben? Oder lobt Sie der Gruppenleiter manchmal?“ M: „Manchmal lobt schon, aber/“ I: „Aber?“ M: „Wenig.“ I: „Würden Sie sich mehr Lob wünschen?“ M: „Klar.“ (Interview: VG4, P-M15, T2, 42–47).

Kategorie: Code	**Kategorie: Titel**	**Subkategorie: Code**	**Subkategorie: Titel**	**Zielgruppe (L, G, P) und Anzahl: Codierte Segmente**					
VG_M_TIE3	Abschluss: Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung (Menschen mit Behinderung der VG)	VG_M_TIE3_S1	Ja (Verbleib in der WfbM)	**L**	0	**G**	2	**P**	2
		VG_M_TIE3_S2	Ja/Jein (ggf. Übergang in Ausbildung)	**L**	1	**G**	0	**P**	1
		VG_M_TIE3_S3	Ja („ich kann machen, was ich möchte“)	**L**	1	**G**	3	**P**	0
		VG_M_TIE3_S4	Nein („ich kann nicht machen, was ich möchte“)	**L**	0	**G**	0	**P**	1
		VG_M_TIE3_S5	„das weiß ich noch nicht/ist noch unklar“	**L**	1	**G**	3	**P**	1

(Fortsetzung Tabelle 136)

Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel	Ankerbeispiele
VG_M_TIE3_S1	Ja (Verbleib in der WfbM)	I: „Das heißt wenn die Berufsbildungszeit zu Ende ist, kannst du dann das machen, was du gerne machen möchtest?“ M: „Ja, das in der Halle 3“ (Interview: VG2, G-M1, T2, 33–34). I: „Wenn Sie fertig sind mit Ihrem BBB-Abschluss, können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie wollen? Wieviel Freiheit haben Sie zu entscheiden, das mache ich jetzt mit meinem Abschluss und das mache ich nicht?“ M: „Ja, ich denke schon.“ I: „Wie ist Ihre Entscheidung? Was machen Sie dann mit Ihrem BBB-Abschluss?“ M: „Ich würde schon gerne hierbleiben und auch in der Gruppe bleiben wollen. Das ist so meine Vorstellung.“ I: „Und wenn Sie jetzt sagen: ‚Nein, mache ich nicht, ich suche mir etwas Anderes‘, könnten Sie das auch entscheiden?“ M: „Könnte ich auch entscheiden“ (Interview: VG4, P-M7, T2, 26–31).
VG_M_TIE3_S2	Ja/Jein (ggf. Übergang in Ausbildung)	M: „Also, wenn ich/ Ich würde, wie gesagt, gerne Schreiner machen nach wie vor, aber wenn dann eine Schreinerei, die das mit dem Fuß mitmachen und zweitens evtl. wo man auch eine Ausbildung hintendran hängen kann. Eine Ausbildung eventuell“ (Interview: VG2, L-M10, T2, 24). I: „Kannst du mit deinem Abschluss, den du jetzt gemacht hast, das machen, was du gerne machen möchtest?“ M: „Ja, schon, nur so vollwertige Ausbildung so richtig ist das nicht so ganz gewesen. Vielleicht dass ich irgendwann mal den Vollberuf zum Elektriker lerne oder noch irgendeine Zusatzausbildung mache.“ I: „Also du siehst schon noch einen weiteren Weg für dich.“ M: „Ja, wenn es mir psychisch relativ stabil ist und gut geht, dann“ (Interview: VG2, P-M6, T2, 25–28).
VG_M_TIE3_S3	Ja („ich kann machen, was ich möchte“)	I: „Können Sie mit diesem Abschluss, wenn Sie den Fachpraktiker für Bürokommunikation 2021 abschließen/ Was können Sie damit machen?“ M: „Ich könnte mich in jedem Bereich in Deutschland oder sogar international – wie ich herausgefunden habe, wenn ich mir das Zeugnis auch in Englisch übergebe – könnte ich in jedem Büro der Welt arbeiten als Fachpraktiker für Bürokommunikation natürlich“ (Interview: VG1, L-M3, T2, 23–24). I: „Kannst du mit deinem Abschluss das machen, was du gerne machen möchtest?“ M: „Denke schon“ (Interview: VG2, G-M5, T2, 21–22).
VG_M_TIE3_S4	Nein („ich kann nicht machen, was ich möchte“)	I: „Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne machen möchten?“ M: „Nein, leider nicht. Ich hätte den Hauptschulabschluss schaffen können. Aber aufgrund einer Erkrankung habe ich das leider nicht geschafft und kann leider keine Ausbildung dann machen“ (Interview: VG3, P-M7, T2, 23–24).

(Fortsetzung Tabelle 136)

VG_M_TIE3_S5	„das weiß ich noch nicht/ist noch unklar“	I: „Wenn Sie den BBB-Abschluss haben, können Sie damit machen, was Sie wollen? Können Sie selber entscheiden, was Sie damit machen?“ M: „Oh Gott, das weiß ich (unv.) (Darauf find ich?) keine Antwort.“ [...] I: Wie soll es aus Ihrer Sicht weitergehen? M: „Ja, dass ich irgendwie in eine andere Firma komme, wo ich als Lagerist arbeiten kann.“ I: „Das wäre ein Wunsch von Ihnen.“ M: „Ich weiß, dass Lager echt anstrengend ist. Ich habe es auch hier mitbekommen, dass Lager echt manchmal schon anstrengend sein kann, zumal wir die Warenannahme machen müssen.“ (Interview: VG4, L-M2, T2, 57–66). I: „Kannst du mit deinem Abschluss, den du nach dem BBB gemacht hast, das machen, was du gerne machen möchtest?“ M: „Das weiß ich noch nicht. Ich wünsche mir, in die Halle 2 zu kommen“ (Interview: VG2, G-M3, T2: 23–24). I: „Können Sie mit Ihrem Abschluss das machen, was Sie gerne machen möchten?“ M: „Ich hoffe es, aber ich weiß nicht, inwieweit das dann irgendwo anders/ andere Firma anerkennen.“ I: „Also wenn Sie die Leistungsfeststellung bestanden haben und das Zertifikat mit dem Kammerstempel haben, dann könnten Sie das z. B. probieren, mal in einer Firma mit diesem Schein/mit dem Zertifikat ‚Maschinelles Bearbeiten‘ sich zu bewerben. M: „Muss ich probieren.“ I: „Mit Unterstützung der Werkstatt würde ich Ihnen empfehlen.“ M: „Außenarbeitsplatz vielleicht.“ I: „Zum Beispiel.“ (Interview: VG4, P-M15, T2, 49–55).

8.2.5 Teilnehmende Werkstätten

Tabelle 137: Teilnehmende Werkstätten der UG

Name	Ort	Bundesland
Rehabilitationszentrum Rudolph-Sophien-Stift gGmbH	70199 Stuttgart	Baden-Württemberg
OWV Oberschwäbische Werkstätten gGmbH	88214 Ravensburg	Baden-Württemberg
KJF Werkstätten gGmbH	95666 Mitterteich	Bayern
USE Union Sozialer Einrichtungen gGmbH	13359 Berlin	Berlin
Berliner Werkstätten für Menschen mit Behinderung GmbH (BWB)	13353 Berlin	Berlin

(Fortsetzung Tabelle 137)

Name	Ort	Bundesland
Lebenshilfe Werkstätten Hand in Hand gGmbH	03051 Cottbus	Brandenburg
Behinderten-Werk Main-Kinzig e. V.	63571 Gelnhausen	Hessen
Werkstätten für Behinderte Rhein-Main e. V.	65428 Rüsselsheim	Hessen
Lebenshilfe Braunschweig gGmbH	38122 Braunschweig	Niedersachsen
Werkstätten St. Martin Zentraler Bildungsbereich	59929 Brilon	Nordrhein-Westfalen
Caritas Wohn- und Werkstätten Niederrhein gGmbH	47443 Moers	Nordrhein-Westfalen
Haus Freudenberg GmbH	47533 Kleve	Nordrhein-Westfalen
Westerwald-Werkstätten GmbH	57537 Mittelhof-Steckenstein	Rheinland-Pfalz
Marli GmbH – gemeinnütziges Unternehmen für Menschen mit Behinderungen	23562 Lübeck	Schleswig-Holstein
Diakoniestiftung Weimar Bad Lobenstein gGmbH	07356 Bad Lobenstein	Thüringen

Tabelle 138: Teilnehmende Werkstätten der VG

Name	Ort	Bundesland
1a Zugang Beratungsgesellschaft mbH	71116 Gärtringen	Baden-Württemberg
Mainfränkische Werkstätten GmbH	97076 Würzburg	Bayern
Hannoversche Werkstätten gGmbH	30519 Hannover	Niedersachsen
AWO Siegener Werkstätten	57072 Siegen	Nordrhein-Westfalen
Evangelische Behindertenhilfe Dresden gGmbH Weißiger Werkstätten	01328 Dresden	Sachsen

8.2.6 Projektbeirat

Thomas Fonck
Landschaftsverband Rheinland (LVR)

Rainer Jakobs
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Referat 312 – Ordnung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung

Sascha Köhne
Bundesministerium für Arbeit und Soziales
Referat Va 2 „Teilhabe schwerbehinderter Menschen“

Marina Kronemann
Zentralverband des Deutschen Handwerks
Abteilung Berufliche Bildung – Referatsleiterin

Claudia Reif
Bundesagentur für Arbeit
GR4 – Rehabilitation – Bereichsleiterin

Univ.-Prof. Dr. phil. habil. **Roland Stein**
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Institut für Sonderpädagogik, Lehrstuhl für Sonderpädagogik V

Andrea Stratmann
BAG WfbM e. V. – Stellvertretende Vorsitzende
GWW – Gemeinnützige Werkstätten und Wohnstätten GmbH Gärtringen – Geschäftsführerin

Kirsten Vollmer
Bundesinstitut für Berufsbildung
Stabsstelle Berufliche Bildung behinderter Menschen

Beatrix Heistermann
Haus Freudenberg GmbH Kleve
Sozialer Dienst – Leiterin

Literaturverzeichnis

Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2014). *Manual for the ASEBA Adult Forms & Profiles for Ages 18–59. Burlington: University of Vermont.*

Albrecht, G., Ernst, H., Westhoff, G. & Zauritz, M. (2014). *Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung.* Bonn: BiBB.

Arnold, R. & Münk, D. (2006). Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung,* S. 13–32. Wiesbaden: VS.

Bach, A. & Schaub, C. (2018). Anspruch und Realität in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der theoretischen Bildung im Bauwesen. Ansätze erster theoretischer und empirischer Analysen. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung,* S. 39–71. München: Steiner.

Balz, H.-J. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Basener, D. (2005). Werkstatt 2020 – welche Entwicklungen nehmen WfbM in den nächsten Jahren? In Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. (Hrsg.), *WfbM Handbuch. Ergänzbares Handbuch Werkstatt für behinderte Menschen,* A1. Marburg: Lebenshilfe.

Benner, D. (2002). *Allgemeine Pädagogik.* Weinheim: Beltz Juventa.

Bieker, R. (2005). Werkstätten für behinderte Menschen – Berufliche Teilhabe zwischen Marktanpassung und individueller Förderung. In R. Bieker (Hrsg.), *Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung,* S. 313–334. Stuttgart: Kohlhammer.

Biermann, H. (2004). Rehabilitation als Aufgabe der Berufsbildung. In A. Busian, G. Drees & M. Lang (Hrsg.), *Mensch Bildung Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik,* Band 35, S. 23–36. Freiburg, Bochum: projekt Verlag.

Biermann, H. (2008). *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Blaudszun-Lahm, A., Eierdanz, F. & Weber, H. (2011). Die Qualität beruflicher Rehabilitation aus Sicht der „Kunden". Ergebnisse aus Befragungen von über 10.000 Mitarbeitern mit Behinderungen. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft,* 65 (4), S. 321–332.

Bode, K., Maurer, F. & Kröger, C. (2017). *Arbeitswelt und psychische Störungen.* Göttingen: Hogrefe.

Bohlinger, S. (2012). Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen. *BWP,* 4, S. 16–20.

Bönsch, M. (2014). *Heterogenität ist Alltag – Differenzierung ist die Antwort.* Stuttgart: Raabe.

Bonz, B. (2009). Methoden in der schulischen Berufsbildung. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung,* Band 10, S. 90–111. Baltmannsweiler: Schneider.

Bonz, B. (2012). Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*, S. 36–43. Baltmannsweiler: Schneider.

Bortenschlager, L. M. (2020). *Die „Jungen Wilden" in der WfbM – die Analyse eines neuen Personenkreises anhand prototypischer Biographien und daraus abgeleitete Konsequenzen für den Förderschulbereich*, Unveröffentlichte Zulassungsarbeit zur ersten Staatsprüfung Lehramt Sonderpädagogik. Universität Würzburg.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Brackhane, R. (2003). *Methodisch-didaktisches Handbuch für die berufliche Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen*. Detmold: Lebenshilfe.

Buchner, T. (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In G. Biewer (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen, Länder, Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*, 2. Tagung Internationale Sonderpädagogik, 28. – 30. 9. 2006 an der Universität Wien, S. 516–528. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Büchter, K. & Meyer, R. (2010). Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 323–326. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2010). *Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013436.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2018). *Antrag auf Anerkennung als Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)/auf Einbeziehung von Betriebsstätten in die Anerkennung als WbfM*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013101.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2019). *Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich bei anderen Leistungsanbietern*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/FK-Eingang-Berufsbildung_ba015973.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2020). *Berufsanschlussfähige Teilqualifikationen*. Verfügbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/bildungstraeger/berufsanschlussfaehige-teilqualifikationen (Zugriff am: 30.09.2020).

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2014). *Die Teilnehmer/-innen. Eingangserhebung der Berufsbildungswerke 2013*. Verfügbar unter http://www.bagbbw.de/w/files/statistiken/tee-2013_broschuere_web.pdf (Zugriff am: 15.11.2018).

Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (Hrsg.) (2019). *Jahresbericht 2018/2019. Die Arbeit der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen*. Verfügbar unter https://www.integrationsaemter.de/publikationen/65c54/index.html (Zugriff am: 30.09.2020).

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. (Hrsg.) (2017). *Berufliche Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen*. Frankfurt/M.: BAG WfbM.

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. (Hrsg.) (2019). *Anzahl der wesentlichen Behinderungsarten in den Mitgliedswerkstätten zum 1. Januar 2019*. Verfügbar unter https://www.bagwfbm.de/category/34 (Zugriff am: 30.09.2020).

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. (Hrsg.) (2020). *Harmonisierte Bildungsrahmenpläne*. Verfügbar unter https://www.bagwfbm.de/file/1087 (Zugriff am: 30.09.2020).

Bundesgesetzblatt (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der im Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35 veröffentlichten Fassung vom 21. Dezember 2008*. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__1524572989767 (Zugriff am: 30.09.2020)

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015). *Jahresbericht 2014*. Bonn: BiBB.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (Zugriff am: 30.09.2020).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie*. Berlin: BMAS; BMBF.

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

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). *Evaluation des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Evaluierungsbericht*. Bonn: BMBF.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Bildung und Forschung in Zahlen 2020*. Bonn, Berlin: BMBF.

Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe e. V. (BeB), Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (BVLH), Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie e. V. (CBP) & Verband für Anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und Soziale Arbeit e. V. (2004). *Abschlussbericht. Projekt zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Praxis beruflicher Bildung im Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen*.

Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.) (2003). *Ein Beruf für mich. Berufliche Ausbildung für Menschen mit geistiger Behinderung*. Marburg: Lebenshilfe.

Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.) (1972). *Empfehlungen zur Berufsbildung Behinderter*. Marburg: Lebenshilfe.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. Verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Bunn, D., Schütz-Sehring, H.-P., Casper, M. & Warwel, S. (2016). *Kennzahlenvergleich Eingliederungshilfe der überörtlichen Träger der Sozialhilfe. con_sens Berichterstattung*. Verfügbar unter http://kennzahlenvergleich-eingliederungshilfe.de/images/berichte/2018-01-31%20BAGS%20Bericht%202016_Final%20mit%20Deck.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Ciompi, L. (1989). Resultate und Prädiktoren der Rehabilitation. In H. Hippius, H. Lauter, D. Ploog, H. Bieber & L. van Hout (Hrsg.), *Rehabilitation in der Psychiatrie*, S. 27–38. Wiesbaden: Springer.

Ciompi, L., Ague, C. & Dauwalder, J. P. (1977). Ein Forschungsprogramm über die Rehabilitation psychisch Kranker. Konzepte und methodologische Probleme. *Nervenarzt*, 48, S. 12–18.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dederich, M. (2017). Ethische Aspekte der Forschung an Menschen mit geistiger Behinderung. *Teilhabe*, 1, S. 4–11.

Dedering, H. (2004). *Arbeitsorientierte Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Deusch, B. & Gerster, S. (2013). *Aktion 1000. Nachhaltigkeit der Arbeitsverhältnisse für wesentlich behinderte Menschen. Durchgang V – Zeitraum 2005–2012. Stichtag: 31.12.2012*. Verfügbar unter https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Schwerbehinderung/Projekte-Initiativen/Aktion_1000plus/Evaluation/Ergebnisse_Nachhaltigkeit_2005–2012_Aktion_1000plus.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Deutscher Gewerkschaftsbund (2016). *Ausbildungsreport 2016*. Berlin: DGB.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2020). *Bestandsaufnahme und Empfehlungen des Deutschen Vereins zur selbstbestimmten Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Deutscher Verein.

Detmar, W., Gehrmann, M., König, F., Momper, D., Pieda, B. & Radatz, J. (ISB – Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik) (Hrsg.) (2008). *Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen*. Verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsbericht-f383.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 30.09.2020).

Doose, S. (2012). *Unterstützte Beschäftigung: berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.

Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. (2015). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: WBG.

Dreißiger, T. (2009). Curriculare Vorgaben für Lehr-Lernprozesse in der Beruflichen Bildung. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung*, S. 60–88. Baltmannsweiler: Schneider.

Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.

Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (2012). Einschätzung von Verhalten bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie.* S. 149–164. Oberhausen: Athena.

Ebert, H. & Eck, R. (2017). Berufsvorbereitung und Inklusion. In E. Fischer & C. Ratz (Hrsg.), *Inklusion – Chancen und Herausforderungen für Menschen mit geistiger Behinderung,* S. 263–283. Weinheim: Beltz.

Eck, R. (2016). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Teilqualifikationen als Instrument der beruflichen Qualifizierung,* Unveröffentlichte MA-Thesis. Universität Würzburg.

Eck, R. & Ebert, H. (2020). Inklusion durch fachliche Qualifizierung – nachhaltige Teilhabe durch Qualifizierungsbausteine. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs,* S. 223–231. Berlin: Frank & Timme.

Eck, R., Stein, R. & Ebert, H. (2016). Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42 m HwO für Menschen mit Behinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (7), S. 304–317.

Eckhardt, C. & Rüb, H. (2014). Erfolgreiche Nachqualifizierungswege für An- und Ungelernte. In Projektträger im DLR (Hrsg.), *Kompetenzen von gering Qualifizierten,* S. 47–65. Bielefeld: Bertelsmann.

Ehrenthal, B., Eberhard, V. & Ulrich, J. G. (2005). A*usbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors.* Verfügbar unter https://www.bibb.de/de/16633.php (Zugriff am: 30.09.2020).

Eilles-Matthiessen, C., Janssen, S., Osterholz-Sauerlaender, A. & El Hage, N. (2007). *Schlüsselqualifikationen kompakt. Ein Arbeitsbuch für Personalauswahl und Personalentwicklung.* Bern: Huber.

Enggruber, R. (2018). Jugendberufshilfe – ein vielfältiges und widerspruchsvolles Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit. In R. Enggruber & M. Fehlau (Hrsg.), *Jugendberufshilfe. Eine Einführung,* S. 39–53. Stuttgart: Kohlhammer.

Erler, I. (2011). Allgemeinbildung und Schlüsselkompetenzen als Trend in der beruflichen Bildung? In G. Niedermair (Hrsg.), *Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen,* Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 5, S. 85–97. Linz: Trauner.

Euler, D. & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Fasching, H. & Niehaus, M. (2008). Berufsvorbereitung und berufliche Integration. In B. Gasteiger-Klicpera & H. J. C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung,* S. 727–739. Göttingen: Hogrefe.

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung.* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht,* S. 86–100. Stuttgart: Kohlhammer.

Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen*, S. 282–293. Stuttgart: Kohlhammer.

Fink, C. (2011). *Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft*. Wiesbaden: VS.

Fischer, A., Hecker, K. & Wittig, W. (2020). *Arbeitsmarktbedarfsanalyse zu beruflichen Kompetenzen und Teilqualifikationen – eine repräsentative Unternehmensbefragung*. F-bb Bericht 02/20.

Fischer, E. (2015). Arbeit und Diagnostik – Wege und Erfordernisse im Übergang Schule-Beruf. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik*, S. 445–461. Weinheim: Beltz.

Fischer, E., Kießling, C. & Molnár-Gebert, T. (2016). *„Weil ich will halt einfach mein eigenes Ding machen“. Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt*, Schriften zur Pädagogik bei Geistiger Behinderung, Band 5. Oberhausen: Athena.

Frank, I. & Grunwald, J. G. (2008). Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37 (4), S. 13–17.

Friedrich-Gärtner, L. & Niehaus, M. (2011). Berufliche Rehabilitation von psychisch Erkrankten: Eine systematische Literaturübersicht. In Deutsche Rentenversicherung Bund (Hrsg.), *20. Rehabilitationswissenschaftliches Kolloquium. Nachhaltigkeit durch Vernetzung*, S. 241–243.

Friedrich, J. (2006). *Orientierung im Entscheidungsprozess. Menschen mit geistiger Behinderung und der allgemeine Arbeitsmarkt. Eine qualitative Studie zum Entscheidungsverhalten im Übergang von der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt*, Sonderpädagogik in Forschung und Praxis, Band 14. Hamburg: Kovač.

Galiläer, L. (2011). Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. *bwp@ Spezial* 5. Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 05, S. 1–14.Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/galilaeer_ft05-ht2011.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Georg, W. & Sattel, U. (2006). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, S. 125–152. Wiesbaden: VS.

Grampp, G. & Triebel, A. (2013). *Lernen und arbeiten in der Werkstatt für behinderte Menschen. Berufliche Bildung, Arbeit und Mitwirkung bei psychischer Erkrankung*, Forschung für die Praxis, Hochschulschriften. Köln: Psychiatrie-Verlag.

Greving, H. & Scheibner, U. (2013). Dialog: Werkstätten: Eingliederungspolitische und pädagogische Versager? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, S. 64–73.

Greving, H. & Scheibner, U. (2017). *BildungsArbeit. Schlüssel zur Inklusion. Ein neues Verständnis von Arbeit und Bildung in „Werkstätten für behinderte Menschen“*. Berlin: BHP.

Gröschke, D. (2011). *Arbeit. Behinderung. Teilhabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjons, H. & Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick-Kompendium-Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Habermann, J. & Gericke, T. (2017). Zum Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und beruflichen Teilhabemöglichkeiten. Eine Untersuchung bei Beschäftigten in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). *Berufliche Rehabilitation*, 31 (2), S. 106–113.

Hagen, J. (2007). Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (1), S. 22–34.

Halbig, A., Ebert, H., Kranert, H.-W., Schelbert, J. & Stein, R. (2013): Mehr Professionalität durch systematische Zusatzqualifizierung – Weiterbildung rehabilitationspädagogischen Personals im „Würzburger Modell". *Berufliche Rehabilitation*, 27 (2), S. 90–100.

Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2006). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 22. 6. 2006. Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42, HwO für behinderte Menschen*. Verfügbar unter http://www.bibb.de/de/25856.htm (Zugriff am: 30.09.2020).

Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2009). *Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42 m HwO (Stand 15. Dezember 2010)*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2012). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21.06. 2012. Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA). Rahmencurriculum mit Lernzielen*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA154.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Heinrichs, K. & Reinke, H. (2019). *Heterogenität in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: wbv.

Helfferich, C. (2004). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.

Helmrich, R. & Zika, G. (Hrsg.) (2010). *Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025*. Bielefeld: Bertelsmann.

Henkelmann, T. (2014). Die Zunahme psychischer Krankheitsbilder im Berufsbildungswerk: Wie lässt sich dieser Umstand erklären und bewältigen? *Berufliche Rehabilitation*, 28 (2), S. 110–119.

Herbetz, J. & Rosenbaum, K. (2020). An uns Beschäftigten kommt man nicht mehr vorbei. Vorstellungen von Werkstatträte Deutschland e. V. zur Entwicklung der WfbM. In J. Walter & D. Basener (Hrsg.), *Weiter entwickeln – aber wie? Beiträge zur Zukunft der beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung*, S. 64–70. Hamburg: 53°nord Agentur und Verlag.

Heyder, G. & Klocke, D. (2012). Zur beruflichen Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*, S. 156–164. Baltmannsweiler: Schneider.

Hirsch, S. (2006). Die Organisation einer binnendifferenzierten beruflichen Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen. In S. Hirsch & C. Lindmeier (Hrsg.), *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben*, S. 128–144. Weinheim: Beltz.

Hirsch, S. (2009). Werkstätten für behinderte Menschen. In R. Stein & D. Orthmann Bless (Hrsg.), *Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen,* Basiswissen Sonderpädagogik, Band 4, S. 31–57. Baltmannsweiler: Schneider.

Hirschberg, K.-R. F. v., Dulon, M., Wendeler, D., Siliax, M., Scheer, H.-P., Rohde, M. & Kähler, B. (2017). *Behindertenhilfe in Deutschland Zahlen – Daten – Fakten*. Verfügbar unter https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/Wissenschaft-Forschung/BGW55-83-140-Trendbericht-Behindertenhilfe.pdf%3F__blob%3DpublicationFile (Zugriff am: 30.09.2020).

Hoffmann, H. (2014). Berufliche Rehabilitation: First Place, then Train–Pro. *Psychiatrische Praxis*, 41, S. 293–294.

Hohn, K., Laux, T., Petran, W., Schäfer, G. & Speck, U. (2012). *Neue Wege in die Berufsausbildung – Ausbildungsbausteine in BvB und BaE*. Offenbach: Inbas.

Holtmann, S. C., Kranert, H.-W. & Stein, R. (2020). Der Einsatz des Youth Self Report (YSR/11–18) bei Heranwachsenden: Eine faktorenanalytische Betrachtung im Kontext der Beruflichen Bildung. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 3–26.

Huisinga, R. & Lisop, I. (1999). *Wirtschaftspädagogik: Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*. München: Vahlen.

Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.

Janssen, J. & Laatz, W. (2017). S*tatistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests*. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.

Kalina, D. (2020). *Inklusive Berufsausbildung im Berufsbildungsrecht – Teil II: Ausbildungen nach §§ 66 BBiG, 42m HwO*. Verfügbar unter https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-b3–2020/ (Zugriff am: 30.09.2020)

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). V*om Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.

Klaes, W. & Johnson, H. (2016). Der schwierige Weg zur (beruflichen) Selbst-Bestimmung für junge Erwachsene mit einem sozial-emotionalen Handicap. Hinweise aus der Neuropsychologie. *Berufliche Rehabilitation*, 30 (3), S. 183–198.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Klammer, W. (2000). Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung in der WfB. Vorschlag zur Differenzierung beruflicher Bildungsangebote des Arbeitstrainingsbereiches der WfB. In Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. (Hrsg.), *WfbM Handbuch. Ergänzbares Handbuch Werkstatt für behinderte Menschen*, B. Marburg: Lebenshilfe.

Kleffmann, A. L., Weinmann, S., & Föhres, F. (1991). *Psychologische Merkmalprofile zur Eingliederung Behinderter in Arbeit (MELBA)*. Bonn: BMAS.

Kleffmann, A., Föhres, F. & Weinmann, S. (2003). *Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit (MELBA)*. Lich: Miro GmbH.

Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Sonderheft 8, S. 11–29.

Kölch, M. & Fegert, J. (2013). Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. *KJug,* 58 (3), S. 75–80.

Kranert, H.-W. (2020a). Psychische Belastungen und berufliche Bildung – Aspekte für die Gestaltung passgenauer Angebote. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs,* S. 69–96. Berlin: Frank & Timme.

Kranert, H.-W. (2020b). Berufliche Bildung in Werkstätten – eine kritische Bestandsaufnahme in Zeiten der Inklusion. In J. Walter & D. Basener (Hrsg.), *Weiter entwickeln – aber wie? Beiträge zur Zukunft der beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung,* S. 79–85. Hamburg: 53°nord Agentur und Verlag.

Kranert, H.-W. & Stein, R. (2019). Multiprofessionalität in der inklusiven Unterrichtsentwicklung – Mögliche Beiträge der Sonderpädagogik in einem interdisziplinären Team an Berufsschulen. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung,* S. 211–226. Bielefeld: wbv.

Kremer, H. H. & Beutner, M. (2015). *Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig*. Detmold: Eusl.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018.* Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Maelicke, B. (2014). Sozialmanagement als Strategie der Systemsteuerung. In U. Arnold, K. Grunwald & B. Maelicke (Hrsg.), *Lehrbuch der Sozialwirtschaft*, S. 824–936. Baden-Baden: Nomos.

Martial, I. v. & Ladenthin, V. (2005). *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.

MAXQDA (2020). *Software für qualitative Datenanalyse, 1989–2020.* Berlin: VERBI Software, Consult, Sozialforschung GmbH.

Miro GmbH (Hrsg.) (2019). *MELBA SL*. Verfügbar unter https://www.miro-gmbh.de/de/melba-sl/ (Zugriff am: 30.09.2020).

Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Myschker N. & Stein R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Neugebauer, V. & Bauer, T. (2016). Berufliche Bildung für voll erwerbsgeminderte Personen durch Werkstätten für behinderte Menschen. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung*, S. 191–206. Bielefeld: Bertelsmann.

Nickolaus, R. & Seeber, S. (2013). Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik*, S. 166–195. Weinheim, Basel: Beltz.

Niedermair, G. (2017). *Berufliche Benachteiligtenförderung: theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen*. Linz: Trauner.

Niediek, I. (2014). Auf die Frage kommt es an: Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. *Teilhabe*, 53 (3), S. 100–105.

Niehaus, M. (2009). Verbesserung arbeitsweltrelevanter Kompetenzen von Förderschülerinnen und -schülern – externe Evaluation eines Modellversuchs. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, S. 18–30.

Niethammer, M. & Schweder, M. (2018). Ansätze einer inklusiven Didaktik Beruflicher Fachrichtungen. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 165–193. München: Steiner.

Pahl, J. P. (2019). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb*. Bielefeld: wbv.

Palleit, L. (2018). *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen verwirklichen. Der Arbeitsmarkt muss inklusiv und für alle zugänglich sein*. Berlin. Verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-56230-3 (Zugriff am: 30.09.2020).

Petz, U. (2019). *Portal „Berufliche Vorbereitung und Eingliederung", Akademie für Lehrerfortbildung*. Verfügbar unter http://www.lehrerfortbildung-online.de/beruf/programm15vsof/index.php (Zugriff am: 30.09.2020).

Pfeifer, M. & Köhlmann-Eckel, C. (2018). Dauerhaft und doch flexibel – ÜBS-Förderung mit unterschiedlichen Schwerpunkten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 47 (5), S. 20–23.

Radatz, J. (2008). Veränderungen der Zielgruppe. In Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik (Hrsg.), *Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen*, S. 225–235. Berlin.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer.

Rauner, F. (2010). KOMET – Messen beruflicher Kompetenz in Berufsfeld Elektronik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, S. 22–26.

Rauner, F. (2017). *Grundlagen beruflicher Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt*. Bielefeld: Bertelsmann.

Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe*. Wiesbaden: Gabler.

Reetz, L. & Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, S. 227–259. Wiesbaden: VS.

Reims, N., Nivorozhkin, A. & Tophoven, S. (2017). *Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen: Berufliche Rehabilitation zielt auf Prävention und passgenaue Förderung*, IAB-Kurzbericht, Band 25. Nürnberg.

Reims, N., Rauch, A., Tophoven, S., Jahn, K., Neumann, K., Nivorozhkin, A., Baatz, A., Reinold, L. & Dony, E. (IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) Hrsg.) (2020). *Forschungsbericht 542. Perspektive der Leistungserbringer. Modul 4 des Projekts „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben". Abschlussbericht*. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb542-perspektive-der-leistungserbringer.pdf;jsessionid=2CA8CF1CCE054DB2E96978A83EC7DB5D?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am: 30.09.2020).

Reims, N., Tisch, A. & Tophoven, S. (IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (Hrsg.) (2016). *IAB-Kurzbericht. Junge Menschen mit Behinderung Reha-Verfahren helfen beim Berufseinstieg*. Verfügbar unter http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb0716.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Reims, N., Tophoven, S., Tisch, A., Jentzsch, R., Nivorozhkin, A., Köhler, M., Rauch, A. & Thomsen, U. (IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (Hrsg.) (2018). *Forschungsbericht 503. Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels. Endbericht*. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb503-aufbau-und-analyse-des-lta-rehaprozessdatenpanels.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am: 30.09.2020).

Reinisch, H. (2015). Bildung, Qualifikation und Kompetenz in berufspädagogischen Programmatiken – zur normativen Theorie der Berufsbildung. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme*, Berufsbildung konkret, Band 12, S. 25–50. Baltmannsweiler: Schneider.

Richter, D., Hertig, R. & Hoffmann, H. (2016). Psychiatrische Rehabilitation – von der Stufenleiter zur unterstützten Inklusion. *Psychiatrische Praxis*, 43, S. 444–449.

Richter, D., Hunziker, M. & Hoffmann, H. (2019). Supported Employment im Routinebetrieb: Evaluation des Berner Job Coach Placement-Programms 2005–2016. *Psychiatrische Praxis*, 46 (6), S. 338–341.

Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Steiner.

Schäfer, D. (1998). Initiativen der Bundesanstalt für Arbeit zur Verbesserung beruflicher Qualifizierungskonzepte für behinderte Jugendliche. In Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.), *Dokumentation der von den vier Fachverbänden durchgeführten Fachtagung „Ich will auch in die Lehre gehen!" Konzepte und Praxismodelle beruflicher Qualifizierung für Menschen mit (geistiger) Behinderung aus den Bereichen Sonderschule, Arbeitstraining und lokale Bildungsinitiativen*, S. 97–101. Marburg: Lebenshilfe.

Schäfers, M. (2008). *Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen*. Wiesbaden: VS.

Schäfers, M. (2009). Methodenforschung zur Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, 4, S. 213–227.

Schanz, H. (2006). *Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung*, Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 2. Baltmannsweiler: Schneider.

Schelten, A. (2004). *Einführung in die Berufspädagogik*. München: Steiner.

Schmitz, C., Frenz, M. & Koch, J. (2017). Betriebliche Lernorte für produktionstechnische Ausbildungsberufe. Empirische Erkenntnisse und konzeptuelle Überlegungen. *bwp@*, 32, S. 1–24.

Schneider, L. S. (2015). *Die Konzeptualisierung, Erhebung und Kodierung von Bildung in nationalen und internationalen Umfragen*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

Schreiner, M. (2017). *Teilhabe am Arbeitsleben. Die Werkstatt für behinderte Menschen aus Sicht der Beschäftigten*. Wiesbaden: VS.

Schuler, H. & Moser, K. (2019). *Lehrbuch Organisationspsychologie*. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter https://elibrary.hogrefe.com/book/10.1024/85997–000 (Zugriff am: 30.09.2020).

Seeber, S. & Nickolaus, R. (2010). Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & P. T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 247–257. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.) (2019). *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld: wbv.

Severing, E. & Weiß, R. (2014). *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Seyd, W. (2015). Ziele, Prozesse und Strukturen beruflicher Rehabilitation – Situationsaufriss und Perspektivbetrachtung. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Beruf*, Inklusion in Schule und Gesellschaft, Band 3, S. 139–179. Stuttgart: Kohlhammer.

Sloane, P. F. E. (2007). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktisches Geschäftsmodell? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103 (4), S. 481–496.

Sloane, P. F. E. (2010). Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 205–212. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Sommer, J., Gericke, T., Fischer, B. & Estal, M. d. (Landesamt für Soziales und Versorgung) (Hrsg.) (2015). *Rahmenbedingungen für den Übergang aus Werkstätten für Menschen mit Behinderungen (WfbM) auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Untersuchung der Beschäftigungssituation in WfbM im Land Brandenburg. Endbericht*. Verfügbar unter http://interval-berlin.de/documents/InterVal,%20Gericke_Juni%202015_Brandenburger%20WfbM-Studie.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Spiess, I. (2004). *Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachen Nordwest ausgeschieden sind*. Paderborn: Eusl-Verlag.

Spiess, I. (2006). Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Was wird aus Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind? *impulse*, 39, S. 22–24.

Spiess, I. & Struve, K. (2001). Was kommt nach der Werkstatt? Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungen behinderter Personen, die aus Werkstätten für Behinderte in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind, um auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig zu werden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52 (2), S. 69–79.

Spöttl, G. (2016). *Das Duale System der Berufsausbildung als Leitmodell: Struktur, Organisation und Perspektiven der Entwicklung und europäische Einflüsse*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2012). *Lehrplan zur beruflichen Vorbereitung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/11022/lehrplan_bv_sopaedfb_stmuk_barrierefrei_neu_2012_05_23.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2014). *Zensus 2011 – Bevölkerung & Haushalte. Übersicht über Merkmale und Merkmalsausprägungen, Definitionen*. Verfügbar unter https://www.zensus2011.de/SharedDocs/Downloads/DE/Merkmale/Merkmale_Bevoelkerung.pdf?__blob=publicationFile&v=15 (Zugriff am: 30.09.2020).

Stein, R. (2006). Grundlagen einer sonderpädagogischen Didaktik. In S. Ellinger & R. Stein (Hrsg.), *Grundstudium Sonderpädagogik*, Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Band 9, S. 174–189. Oberhausen: Athena.

Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Stein, R., Kranert, H.-W. & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen. Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. Bielefeld: Bertelsmann.

Stein, R., Kranert, H.-W., Riedl, A. & Schmidt, G. (2020). Harmonisierte Bildungsrahmenpläne in Werkstätten für behinderte Menschen und ihre wissenschaftliche Evaluation. *NDV*, 1, S. 22–28.

Stein, R. & Orthmann Bless, D. (2009) (Hrsg.). *Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Stengler, K., Becker, T. & Riedel-Heller, S. G. (2014a): Teilhabe am Arbeitsleben bei Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen. *Fortschritte der Neurologie· Psychiatrie*, 82 (1), 43–53.

Stengler, K., Riedel-Heller, S. G. & Becker, T. (2014b). Berufliche Rehabilitation bei schweren psychischen Erkrankungen. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, 64 (4), S. 287–297.

Straka, G. (2013). Zur Bedeutung lern-lehr-theoretischer Konzepte für aktuelle didaktische Prinzipien der beruflichen Bildung – Kritisch-konstruktive Analyse von „Kompetenz“, „Handlungsorientierung“ und des Stellenwerts von Wissen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 24, S. 1–17.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Thesing, S. (2016). *Bildung im Zielkonflikt. Umsetzungsbedingungen des gesetzlichen Auftrags der WfbM*. Dissertation. Universität Hamburg.

Thesing, S. (2018). Binnendifferenzierung, Qualifizierung und Qualifikation. *Teilhabe,* 57 (3), S. 104–111.

Thiel, H.-U. & Schiersmann, C. (2018). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. Wiesbaden: VS.

Tisch, A., Brötzmann, N., Heun, K., Rauch, A., Reims, N., Schlenker, K. & Tophoven, S. (IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (Hrsg.) (2017). *Forschungsbericht 480. Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben Qualitative Befragung von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden im Förderbereich der Bundesagentur für Arbeit*. Abschlussbericht. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-480-abschlussbericht-teilhabe-behinderter-menschen-am-arbeitsleben.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am: 30.09.2020).

Trunk, W. (2014). *Die Eignung einer subjektorientierten Makro-Didaktik als Grundkonzept für die andragogische Praxis in der Werkstatt für Behinderte. Eine Literaturstudie zur strategischen Ausrichtung der Lerndienstleistungen in der Hilfe zur beruflichen Teilhabe für behinderte Personen, die nicht erwerbsfähig sind*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.

UNESCO Institute for Statistics (2012). *International standard classification of education. ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

United Nations, Human Rights Office of the High Commissioner (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Verfügbar unter https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx (Zugriff am: 30.09.2020).

Vereinte Nationen (1948). *Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Verfügbar unter http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Verband evangelischer Einrichtungen für geistig und seelisch Behinderte (1980). *Materialien zur Werkstatt für Behinderte,* Berufsbildung Behinderter, Band 2. Bad Oeynhausen: Verband ev. Einrichtungen.

Vollmer, K. (2017). Inklusion benötigt Region. Das neue personenzentrierte und kompetenzorientierte Qualifikationsprofil „Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung". *Zeitschrift zur beruflichen und sozialen Teilhabe*, 31 (3), S. 199–205.

Vollmer, K. & Frohnenberg, C. (2015). *Fachkräfte in den Werkstätten für behinderte Menschen – Qualifikationsanforderungen im Zeichen von Teilhabe und Inklusion. Abschlussbericht*, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 160.

Vollmer, K., Mettin, G. & Frohnenberg, C. (2019). *Orientierungshilfe Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung. Ein kompetenzorientiertes und personenzentriertes Fortbildungsprofil*, Berufsbildung in der Praxis. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Wagner, B. & Heider, K. (2017). Wirkungen sichtbar machen – Lebensqualität und Handlungsspielräume von Werkstattbeschäftigten. *Teilhabe*, 2, S. 76–82.

Walter, J. (2009). Werkstätten am Markt. Zu Einführung: In J. Walter & D. Basener (Hrsg.), *Werkstätten am Markt. Von der Idee zur Marke*, S. 7–14. Hamburg: 53° nord Agentur und Verlag.

Walter J. & Basener, D. (Hrsg.) (2020). *Weiter entwickeln – aber wie? Beiträge zur Zukunft der beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung*. Hamburg: 53°nord Agentur und Verlag.

Weber, A., Peschkes, L. & de Boer W. E. L. (2015). *Return to work – Arbeit für alle: Grundlagen der beruflichen Reintegration*. Stuttgart: Gentner.

Wiedl, K. H. & Uhlhorn, S. (2006). *Osnabrücker Arbeitsfähigkeitenprofil*. Manual. Göttingen: Hogrefe.

Wüllenweber, E. (2012a). *„Aber so richtig behindert, wie die hier so tun, bin ich nicht, ich bin eigentlich normal". Chancen und Probleme von lernbehinderten und sozial benachteiligten jungen Erwachsenen im Rahmen von WfbM*. Berlin: Eigenverlag.

Wüllenweber, E. (2012b). „So richtig behindert, wie die hier so tun, bin ich nicht, ich bin eigentlich normal". Chancen und Probleme von lernbehinderten und sozial benachteiligten jungen Erwachsenen im Rahmen von Werkstätten für behinderte Menschen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (9), S. 389–395.

Zinn, B. (Hrsg.) (2018). *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. München: Steiner.

Zöller, M., Srbeny, C. & Jörgens, J. (2016). *Ausbildungsregelungen nach §66 BBiG/§42m HwO für Menschen mit Behinderung und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Eine Sachstandsanalyse*. Bonn: BBB.

Zoyke, A. (2016a). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, S. 207–237. Bielefeld: Bertelsmann.

Zoyke, A. (2016b). Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. *bwp@*, 30, S. 1–20. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf (Zugriff am: 30.09.2020).

Zoyke, A. (2017). Inklusive Didaktik (wirtschafts-)beruflicher Bildung. *Berufsbildung*, 71 (166), S. 24–26.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 (Harmonisierte) Bildungsrahmenpläne in der WfbM 20

Abb. 2 Projektumsetzung durch die BAG WfbM und die Wissenschaftliche Begleitung – Aufgabenbereiche und Schnittstellen 26

Abb. 3 Gantt Chart des Forschungsprojektes 26

Abb. 4 Phasenmodell des Forschungsprojektes 31

Abb. 5 Arbeitszusammenhänge und aktuelle Fragestellungen auf unterschiedlichen didaktischen Ebenen 40

Abb. 6 Rahmenmodell zur Analyse beruflicher Bildungsgänge in Werkstätten 41

Abb. 7 Einflussfaktoren Beruflicher Bildung 46

Abb. 8 Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – hier: Bildungsziel 58

Abb. 9 Geschlechterverteilung der UG (N = 185) 65

Abb. 10 Geschlechterverteilung der VG (N = 50) 66

Abb. 11 Altersverteilung der UG (N = 185) 66

Abb. 12 Altersverteilung der VG (N = 50) 67

Abb. 13 Alter der Teilnehmenden mit Lernbehinderung 68

Abb. 14 Alter der Teilnehmenden mit Lernbehinderung 68

Abb. 15 Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule der Teilnehmenden mit Lernbehinderung 69

Abb. 16 Zuletzt besuchte allgemeinbildene Schule der Teilnehmenden mit Lernbehinderung 70

Abb. 17 Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit Lernbehinderung 70

Abb. 18 Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit Lernbehinderung 71

Abb. 19 Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit Lernbehinderung . . 71

Abb. 20 Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit Lernbehinderung . . 72

Abb. 21 Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit Lernbehinderung . . 72

Abb. 22 Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit Lernbehinderung . . 73

Abb. 23 Alter der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 74

Abb. 24 Alter der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 74

Abb. 25 Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 74

Abb. 26 Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 75

Abb. 27 Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 75

Abb. 28 Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 76

Abb. 29 Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 76

Abb. 30 Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 76

Abb. 31 Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 77

Abb. 32 Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 78

Abb. 33 Alter der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 79

Abb. 34 Alter der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 79

Abb. 35 Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 79

Abb. 36 Zuletzt besuchte allgemeinbildende Schule der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 80

Abb. 37 Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 80

Abb. 38 Höchster erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 81

Abb. 39 Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 81

Abb. 40 Höchste berufliche Qualifikation der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 82

Abb. 41 Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 83

Abb. 42 Status vor Antritt der Maßnahme der Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 83

Abb. 43 Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – hier: Individualisierung und Binnendifferenzierung 114

Abb. 44 Häufigkeit des Einsatzes der zur Verfügung gestellten hBRP innerhalb der UG (N = 15) 118

Abb. 45 Wertschöpfungsbereiche (nach Berufsfeldern) und deren Häufigkeit innerhalb der UG 124

Abb. 46 Wertschöpfungsbereiche (nach Berufsfeldern) und deren Häufigkeit innerhalb der VG 125

Abb. 47 Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – hier: Curriculum 158

Abb. 48 Grundqualifikation der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung innerhalb der UG (N = 186) 170

Abb. 49 Sonderpädagogische Zusatzqualifikation der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung innerhalb der UG (N = 186) 170

Abb. 50 Grundqualifikation der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung innerhalb der VG (N = 56) 171

Abb. 51 Sonderpädagogische Zusatzqualifikation der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung innerhalb der VG (N = 56) 172

Abb. 52 Bildungsgangmodelle im Berufsbildungsbereich der WfBM (eigene Darstellung) 177

Abb. 53 Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – hier: Bildungsgangmodelle 186

Abb. 54 Allgemeindidaktische Prinzipien 190

Abb. 55 Fachdidaktische Perspektive 190

Abb. 56 Aspekte didaktischer Gestaltung 191

Abb. 57 Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – hier: Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren 206

Abb. 58 Art des ersten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der UG (N = 180) 228

Abb. 59 Art des zweiten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der UG (N = 180) 228

Abb. 60 Art des dritten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der UG (N = 180) 229

Abb. 61 Berücksichtigung der Binnendifferenzierung in Zertifikaten innerhalb der UG (N = 180) 229

Abb. 62 Art des ersten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der VG (N = 46) 230

Abb. 63 Art des zweiten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der VG (N = 46) 231

Abb. 64 Art des zweiten Zertifikats am Ende des Berufsbildungsbereiches innerhalb der VG (N = 46) 231

Abb. 65 Berücksichtigung der Binnendifferenzierung in Zertifikaten innerhalb der VG (N = 46) 232

Abb. 66 Typisierung hinsichtlich des Zukunftswunsches im Hinblick auf einen Arbeitsplatz (T1 & T2) 233

Abb. 67 Rahmenmodell zur Analyse Beruflicher Bildung in Werkstätten – sechs Empfehlungen für die Bildungspraxis 245

Abb. 68 Individuelles Verhältnis personaler und sozialer Ressourcen im Bildungsprozess 260

Abb. 69 Bewertungsskala zum Lern- und Arbeitsverhalten 270

Abb. 70 Problemskalen sowie übergeordnete Skalen der Adult Behavior Checklist (ABCL) – eigene Darstellung 273

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Übersicht über die verwendeten Evaluationsinstrumente im Rahmen des Forschungsprojektes 32

Tab. 2 Kriterien zur (Vor-)Auswahl der Menschen mit Behinderung für eine Teilnahme am Forschungsprojekt 38

Tab. 3 Gegenüberstellung von UG und VG hinsichtlich der Anzahl an teilnehmenden Menschen mit Behinderung je Werkstatt 38

Tab. 4 Zentrale Strukturelemente des Ergebnisteils 43

Tab. 5 Verständnis Beruflicher Bildung der Leitungsebene der UG 48

Tab. 6 Verständnis Beruflicher Bildung des Werkstattrates der UG 49

Tab. 7 Verständnis Beruflicher Bildung der Fachkräfte der UG 52

Tab. 8 Verständnis Beruflicher Bildung der Leitungsebene der VG 54

Tab. 9 Verständnis Beruflicher Bildung des Werkstattrates der VG 55

Tab. 10 Verständnis Beruflicher Bildung der Fachkräfte der VG 57

Tab. 11 Verteilung der Behinderungsformen bezüglich UG, VG und Gesamtstichprobe 68

Tab. 12 Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der UG hinsichtlich des Alters 84

Tab. 13 Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der VG hinsichtlich des Alters 85

Tab. 14 Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der UG hinsichtlich des höchsten Schulabschlusses 85

Tab. 15 Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der VG hinsichtlich des höchsten Schulabschlusses 86

Tab. 16 Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der UG hinsichtlich der höchsten beruflichen Qualifikation 87

Tab. 17 Vergleich der drei Zielgruppen innerhalb der VG hinsichtlich der höchsten beruflichen Qualifikation 88

Tab. 18 Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben in der UG und VG 89

Tab. 19 Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben in der Gesamtstichprobe, getrennt nach Zielgruppen 91

Tab. 20 Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – kognitive Merkmale 94

Tab. 21 Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – soziale Merkmale 94

Tab. 22 Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – Merkmale zur Arbeitsausführung 95

Tab. 23 Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – psychomotorische Merkmale 96

Tab. 24 Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – Kulturtechniken und Kommunikation 96

Tab. 25 Lern- und Arbeitsverhalten in der UG und VG – Fachkompetenz und Arbeitsergebnis 97

Tab. 26 Lern- und Arbeitsverhalten – „kein Unterstützungsbedarf“ in der Gesamtstichprobe, getrennt nach Zielgruppe 98

Tab. 27 Lernzuwachs aus Sicht von Menschen mit Behinderung der UG 102

Tab. 28 Lernangebote aus Sicht von Menschen mit Behinderung der UG 103

Tab. 29 Lernwünsche von Menschen mit Behinderung der UG 105

Tab. 30 Lernempfinden von Menschen mit Behinderung der UG 106

Tab. 31 Vermittlungsmethoden aus Sicht von Menschen mit Behinderung der UG . . 107

Tab. 32 Lernzuwachs aus Sicht von Menschen mit Behinderung der VG 108

Tab. 33 Lernangebote aus Sicht von Menschen mit Behinderung der VG 109

Tab. 34 Lernwünsche von Menschen mit Behinderung der VG 110

Tab. 35 Lernempfinden von Menschen mit Behinderung der VG 111

Tab. 36 Vermittlungsmethoden aus Sicht von Menschen mit Behinderung der VG . . . 112

Tab. 37 Den Berufsfeldern der KMK zugeordnete hBRP 117

Tab. 38 lBRP und deren Bezugspunkte zu hBRP innerhalb der UG 119

Tab. 39 lBRP und deren Bezugspunkte zu hBRP innerhalb der VG 121

Tab. 40 Monoberufe und deren Häufigkeit innerhalb der UG 124

Tab. 41 Entwicklungsziele im Hinblick auf Berufliche Bildung aus Sicht der Leitungsebene der UG 127

Tab. 42 Rolle der BRP hinsichtlich der Entwicklungsziele aus Sicht der Leitungsebene der UG 128

Tab. 43 Chancen für die Organisation aus Sicht der Leitungsebene der UG 129

Tab. 44 Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Organisation aus Sicht der Leitungsebene der UG 131

Tab. 45 Chancen für Menschen mit Behinderung aus Sicht der Leitungsebene der UG 132

Tab. 46 Herausforderungen und Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung aus Sicht der Leitungsebene der UG 133

Tab. 47 Kenntnis der BRP aus Sicht des Werkstattrates der UG 134

Tab. 48 Bedeutung der BRP aus Sicht des Werkstattrates der UG 134

Tab. 49 Entwicklungsziele im Hinblick auf Berufliche Bildung aus Sicht der Leitungsebene der VG 136

Tab. 50 Rolle der BRP hinsichtlich der Entwicklungsziele aus Sicht der Leitungsebene der VG 137

Tab. 51 Chancen für die Organisation aus Sicht der Leitungsebene der VG 138

Tab. 52 Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Organisation aus Sicht der Leitungsebene der VG 139

Tab. 53 Chancen für Menschen mit Behinderung aus Sicht der Leitungsebene der VG 140

Tab. 54 Herausforderungen und Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung aus Sicht der Leitungsebene der VG 140

Tab. 55 Kenntnis der BRP aus Sicht des Werkstattrates der VG 141

Tab. 56 Bedeutung der BRP aus Sicht des Werkstattrates der VG 142

Tab. 57 Bedeutung der „Harmonisierung“ aus Sicht der Leitungsebene der UG 143

Tab. 58 Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP aus Sicht der Leitungsebene der UG 144

Tab. 59 Bedeutung der hBRP aus Sicht der Fachkräfte der UG 146

Tab. 60 Chancen durch hBRP aus Sicht der Fachkräfte der UG 147

Tab. 61 Herausforderungen und Schwierigkeiten durch hBRP aus Sicht der Fachkräfte der UG 148

Tab. 62 Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP aus Sicht der Fachkräfte der UG 149

Tab. 63 Gründe des (Nicht-)Einsatzes von hBRP aus Sicht der Leitungsebene der VG . 150

Tab. 64 Veränderungswünsche im Hinblick auf hBRP aus Sicht der Leitungsebene der VG 151

Tab. 65 Kenntnis der hBRP aus Sicht der Fachkräfte der VG 152

Tab. 66 Chancen durch hBRP aus Sicht der Fachkräfte der VG 152

Tab. 67 Herausforderungen und Schwierigkeiten durch hBRP aus Sicht der Fachkräfte der VG 153

Tab. 68 Lernen der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich aus Sicht des Werkstattrates der UG 155

Tab. 69 Lernen der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich aus Sicht des Werkstattrates der VG 156

Tab. 70 Investitionen in Berufliche Bildung aus Sicht der Leitungsebene der UG 162

Tab. 71 Investitionen in Berufliche Bildung aus Sicht der Leitungsebene der VG 163

Tab. 72 Einsatz von BRP und Personalentwicklung aus Sicht der Leitungsebene der UG 164

Tab. 73 Schulungen zu BRP aus Sicht der Fachkräfte der UG 166

Tab. 74 Einsatz von BRP und Personalentwicklung aus Sicht der Leitungsebene der VG 167

Tab. 75 Schulungen zu BRP aus Sicht der Fachkräfte der VG 168

Tab. 76 Gegenüberstellung von UG und VG hinsichtlich der Grund- und Zusatzqualifikationen der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung 173

Tab. 77 Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen (situativ versus systematisch) aus Sicht der Fachkräfte der UG 181

Tab. 78 Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen (Einzel- versus Gruppensituationen) aus Sicht der Fachkräfte der UG 181

Tab. 79 Häufigkeit von Fachunterricht aus Sicht der Fachkräfte der UG 182

Tab. 80 Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen (situativ versus systematisch) aus Sicht der Fachkräfte der VG 183

Tab. 81 Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen (Einzel- versus Gruppensituationen) aus Sicht der Fachkräfte der VG 184

Tab. 82 Häufigkeit von Fachunterricht aus Sicht der Fachkräfte der VG 185

Tab. 83 Auswahl der Binnendifferenzierungsstufen aus Sicht der Fachkräfte der UG . . 192

Tab. 84 Handhabung der Binnendifferenzierungsstufen (fest versus flexibel) aus Sicht der Fachkräfte der UG 193

Tab. 85 Auswahl der Binnendifferenzierungsstufen aus Sicht der Fachkräfte der VG . . 194

Tab. 86 Handhabung der Binnendifferenzierungsstufen (fest versus flexibel) aus Sicht der Fachkräfte der VG 195

Tab. 87 Individualisierte und binnendifferenzierte Vermittlung aus Sicht der Fachkräfte der UG 196

Tab. 88 Methodenspektrum der Berufsbildung (in Anlehnung an Bonz 2009, 94) 197

Tab. 89 Vermittlungsmethoden aus Sicht der Fachkräfte der UG 197

Tab. 90 Lernmedien-Taxonomie 199

Tab. 91 Lernmedien aus Sicht der Fachkräfte der UG 200

Tab. 92 Individualisierte und binnendifferenzierte Vermittlung aus Sicht der Fachkräfte der VG 202

Tab. 93 Vermittlungsmethoden aus Sicht der Fachkräfte der VG 203

Tab. 94 Lernmedien aus Sicht der Fachkräfte der VG 204

Tab. 95 Vergleich der Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben in der UG zwischen Phase 2 und Phase 4 209

Tab. 96 Vergleich der Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben in der VG zwischen Phase 2 und Phase 4 210

Tab. 97 Vergleich des Lern- und Arbeitsverhaltens in der UG zwischen Phase 2 und Phase 4 212

Tab. 98 Vergleich des Lern- und Arbeitsverhaltens in der VG zwischen Phase 2 und Phase 4 214

Tab. 99 Größter Erfolg aus Sicht der Menschen mit Behinderung der UG 217

Tab. 100 Größter Erfolg aus Sicht der Menschen mit Behinderung der UG 219

Tab. 101 Auswahl von Zielen aus Sicht der Menschen mit Behinderung der UG 220

Tab. 102 Anerkennung für Leistungen aus Sicht der Menschen mit Behinderung der UG 221

Tab. 103 Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung aus Sicht der Menschen mit Behinderung der UG 222

Tab. 104 Auswahl von Zielen aus Sicht der Menschen mit Behinderung der VG 224

Tab. 105 Anerkennung für Leistungen aus Sicht der Menschen mit Behinderung der VG 225

Tab. 106 Zukunftsperspektive nach eigener Vorstellung aus Sicht der Menschen mit Behinderung der VG 226

Tab. 107 Verfahren zur Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens aus dem schulischen Kontext 265

Tab. 108 Testverfahren zur Erfassung von Teilbereichen des Lern- und Arbeitsverhaltens 266

Tab. 109 HAMET-Verfahren zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen . . 266

Tab. 110 Fragebogen zum Lern- und Arbeitsverhalten – Kompetenzbereiche und Items 267

Tab. 111 Verfahren zur Selbsteinschätzung psychischer Belastungen bei Erwachsenen 272

Tab. 112 Übersicht über alle geführten Interviews im Rahmen des Forschungsprojektes 276

Tab. 113 Übersicht über transkribierte und ausgewertete Interviews im Rahmen der Phasen 2 (T1) und 4 (T2) 277

Tab. 114 Übersicht über transkribierte und ausgewertete Interviews im Rahmen der Phase 3 277

Tab. 115 Übersicht über Daten und Form der Datenerhebung im Rahmen der Falldarstellungen 279

Tab. 116 Fallbeispiel eines Teilnehmenden mit Lernbehinderung 280

Tab. 117 Fallbeispiel eines Teilnehmenden mit geistiger Behinderung 283

Tab. 118 Fallbeispiel einer Teilnehmenden mit psychischer Behinderung 286

Tab. 119 Übersicht über ausgewählte Fälle im Rahmen der Falldarstellungen 289

Tab. 120 Übersicht über die Zusammensetzung der Prototypen 290

Tab. 121 Fragen zur Beruflichen Bildung 298

Tab. 122 Fragen zur Zielgruppe – Binnendifferenzierung und Individualisierung 298

Tab. 123 Fragen zu Bildungsrahmenplänen und Beruflicher Bildung 298

Tab. 124 Fragen zu Rahmenbedingungen 299

Tab. 125 Fragen zu Bildungsgangmodellen 300

Tab. 126 Fragen zum Lehren und Lernen 300

Tab. 127 Fragen zum Bildungserfolg aus Sicht der Teilnehmenden 300

Tab. 128 Fragen im Rahmen der Falldarstellungen aus den Phasen 2 (T1) und 4 (T2) . . . 301

Tab. 129 Transkriptionsleitfaden der Interviews 303

Tab. 130 Auswertung zur Beruflichen Bildung 306

Tab. 131 Auswertung zur Zielgruppe – Binnendifferenzierung und Individualisierung 322

Tab. 132 Auswertung zu Bildungsrahmenplänen und Beruflicher Bildung 335

Tab. 133 Auswertung zu Rahmenbedingungen 385

Tab. 134 Auswertung zu Bildungsgangmodellen 395

Tab. 135 Auswertung zum Lehren und Lernen 401

Tab. 136 Auswertung zum Bildungserfolg aus Sicht der Teilnehmenden 410

Tab. 137 Teilnehmende Werkstätten der UG 423

Tab. 138 Teilnehmende Werkstätten der VG 424

Autoren und Autorin

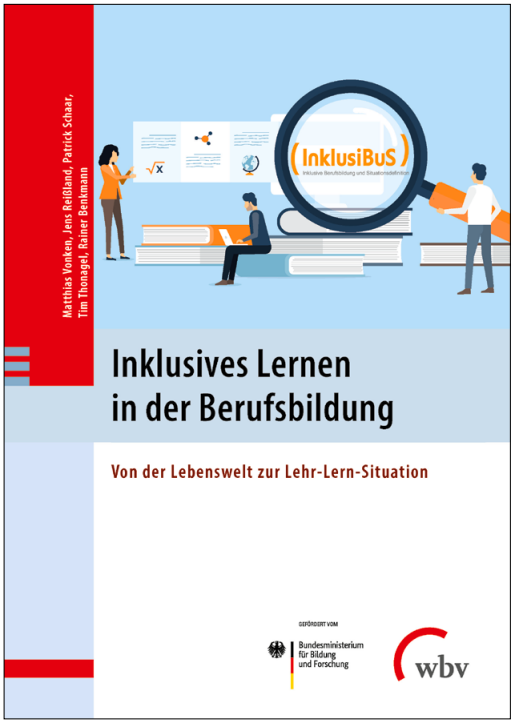
Kranert, Hans-Walter, Diplom-Pädagoge/Sonderschullehrer, Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, Inklusion im Kontext von Organisations- und Personalentwicklung, sonderpädagogische Diagnostik, Unterricht bei Verhaltensstörungen.
Kontakt: hans.kranert@uni-wuerzburg.de

Stein, Roland, Diplom-Psychologe, Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, Theoriebildung zu Verhaltensstörungen, sonderpädagogische Beratung, Unterricht bei Verhaltensstörungen, kulturelle Bildung benachteiligter Gruppen, Inklusion und Exklusion.
Kontakt: roland.stein@uni-wuerzburg.de

Riedl, Anna, Master Sonderpädagogik, Studium an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Studienschwerpunkte: Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V.
Kontakt: sonderpaed-v@uni-wuerzburg.de.

Grundlagen zum inklusiven Unterricht

wbv.de/bwp



Matthias Vonken, Jens Reißland, Patrick Schaar,
Tim Thonagel, Rainer Benkmann

Inklusives Lernen in der Berufsbildung

Von der Lebenswelt zur Lehr-Lern-Situation

2021, 263 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6253-2
Als E-Book erhältlich

Berufsbildende Schulen waren schon immer heterogen. Das steigert sich durch die Herausforderung, sie inklusiv zu gestalten. Für die Gestaltung inklusiven Unterrichts, der allen Beteiligten die Teilhabe am gemeinsamen Lernen ermöglicht, ist der Einbezug der Lebenswelt der Schüler:innen eine Voraussetzung. Das Akzeptieren und Verstehen der jeweils anderen Lebenswelt ist eine weitere Voraussetzung für die Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Situationen.

Nach einem Überblick über die Inklusionsdiskussion in der Berufs- und der Sonderpädagogik stellen die Autoren das theoretische Fundament ihrer Untersuchungen vor. In den folgenden Kapiteln präsentieren sie die Ergebnisse ihrer qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften, Schüler:innen und Ausbilder:innen zum Verstehen von Lebenswelten und zur Erzeugung inklusiver Lehr-Lern-Situationen. Die Ergebnisse einer deutschlandweiten Fragebogenstudie ergänzen die qualitativen Daten und verdichten sie zu Strategien für inklusionsfördernden Unterricht. Anregungen für Weiterbildungsinhalte und ein Ausblick auf die Rolle der Habitusentwicklung von Lehrenden schließen den Band.

Das Buch präsentiert die Ergebnisse des BMBF-geförderten Forschungsprojekts „Inklusibus“, die alternative Möglichkeiten zur Umsetzung des politischen Mandats für inklusive Berufsbildung aufzeigen.

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

In der bundesweit durchgeführten Studie wurden erstmals Daten zum Angebot beruflicher Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen erhoben und analysiert. Im Fokus stehen die harmonisierten Bildungsrahmenpläne (hBRP) zur beruflichen Bildung behinderter Menschen, die auf dem Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit aus dem Jahr 2010 basieren.

Untersucht werden vier Aspekte: das Verständnis von beruflicher Bildung in den Werkstätten, die Zielgruppe hinsichtlich Alter, Behinderungsform, Schul- und Berufsabschlüssen, die Rahmenbedingungen zum individuellen Lernen in den Werkstätten sowie die Identifikation von Bildungsverläufen und -ergebnissen. Evaluation und Analyse der Daten aus 20 Werkstätten ermöglichen es, den beruflich orientierten Bildungsprozess von Menschen mit Behinderungen umfassend zu betrachten, Implementierungschancen zu analysieren und Zukunftsaussichten einzuschätzen.

Der Band enthält die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne in der Beruflichen Bildung von Werkstätten für behinderte Menschen“ (EVABI).

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen dem Thema Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit.

Die Reihenherausgeber Prof. Dr. **Roland Stein** und **Hans-Walter Kranert,** Akad. Oberrat, sind am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften, der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig.

ISBN: 978-3-7639-6251-8

wbv Publikation

wbv.de