

# **Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin**

## **„Das neue Fachkonzept für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) -Möglichkeiten und Grenzen-“**

Bachelor - Thesis

von:

**Dorén Keilholtz -Meyer**

**Berufsbegleitender Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“**

**8. Fachsemester**

**Erstgutachter: Prof. Dr. Reinhard Burtscher**

**Zweitgutachter: Ekkehard Arnold**

**Abgabedatum:  
10.02.2012**

<b>1 Einführung .....</b>	<b>2</b>
<b>2 Handlungskompetenzen im Rahmen der beruflichen Identität .....</b>	<b>3</b>
2.1 Begriffsklärung .....	3
2.2 Die Bedeutung des Erwerbs von Handlungskompetenzen in Bezug auf die Herausbildung beruflicher Identität .....	6
<b>3 Das neue Fachkonzept EV/BBB (HEGA 06/2010) .....</b>	<b>9</b>
3.1 Einführung in das Fachkonzept .....	9
3.2 Inhalt des Fachkonzeptes.....	10
3.3 Bedingungen für die optimale Durchführung des Fachkonzeptes .....	12
3.3.1 Die Kompetenzanalyse .....	12
3.3.2 Das Wunsch- und Wahlrecht .....	12
3.3.3 Der Rahmenplan.....	13
3.3.4 Lernorte .....	16
3.3.5 Personal .....	17
3.3.6 Die Projektmethode .....	18
3.3.7 Die Leittextmethode .....	19
3.3.8 Das Eingliederungs- Assessment- Center.....	19
3.3.9 Der Eingliederungsplan.....	21
3.3.10 Der Bildungsbegleiter.....	23
<b>4 Können Menschen mit Behinderung durch das neue     Fachkonzept eine eigene berufliche Identität mittels der geforderten     Handlungskompetenzen erreichen? .....</b>	<b>24</b>
<b>5 Resümee und Ausblick .....</b>	<b>29</b>
<b>6 Literaturliste.....</b>	<b>31</b>

## 1 Einführung

„Ich will in die Lehre gehen!“

In meiner Tätigkeit als Gruppenleiterin im Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung ist mir solch eine Forderung von Menschen mit Behinderung schon oft begegnet. Der Wille und die Motivation zur Aufnahme einer Lehre sind bei vielen behinderten Menschen vorhanden. Doch um einen Ausbildungsberuf erlernen zu können, bedarf es in unserem Land, der Bundesrepublik Deutschland, bestimmter gesetzlich geregelter Voraussetzungen.

Eine Voraussetzung, um solch einen Ausbildungsberuf erlernen zu können, ist der Abschluss einer allgemeinbildenden Schule, das heißt, dass mindestens der Hauptschulabschluss nachgewiesen werden muss. Behinderte Menschen können solch einen Abschluss oft nicht erreichen. „13 % aller Personen mit (Schwer-) Behinderung im Alter zwischen 25 und 45 Jahren hatten 1999 *keinen* Schulabschluss“ (Wansing 2005, S. 100).

Für diese Menschen bleibt im Anschluss an ihre schulische Ausbildung der Weg in die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Diese WfbMs bieten im Rahmen ihrer gesetzlichen Möglichkeiten berufliche Bildung an. Jedoch hat diese Form der beruflichen Bildung einen besonderen Status inne und ist nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt anerkannt.

Das Ziel der beruflichen Bildung ist der Erwerb von berufsbezogenen Handlungskompetenzen und damit einhergehend die Weiterentwicklung der allgemeinen Bildung. Durch berufliche Bildung wird die persönliche Entwicklung jedes Einzelnen weiter gefördert, um Beschäftigungsfähigkeit und verantwortliche Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen zu können (vgl. Münk 2002, S.203 ff.).

Kostenträger der beruflichen Bildung in den WfbMs ist die Agentur für Arbeit. Diese passte das bestehende Rahmenprogramm (BA – Info 10/2002) durch das (HEGA 06/2010) „Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)“ am 21.06.2010 neu an, in diesen

werden die Ziele der beruflichen Bildung, erweitert durch die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen, gefordert (vgl. BA- Info 10/2002; HEGA 06/2010).

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Fragestellung nachgegangen werden, ob die Entwicklung einer beruflichen Identität bei Menschen mit Behinderung, durch die Erlangung von Handlungskompetenzen, erfolgen kann?

Am Anfang dieser Arbeit sollen die allgemeinen Begrifflichkeiten erklärt werden, um anschließend die Bedeutung des Erwerbs von beruflichen Handlungskompetenzen in Bezug auf die Herausbildung einer beruflichen Identität darzulegen. Den Hauptteil dieser Arbeit bildet ein kurzer Einblick über den Inhalt des Fachkonzeptes und die Herausarbeitung der optimalen Umsetzung hinsichtlich des neuen Fachkonzeptes und der Herausbildung von Handlungskompetenzen. Darauf aufbauend soll diskutiert werden, ob die Erlangung von Handlungskompetenzen durch die Umsetzung des Fachkonzeptes zur Entwicklung einer beruflichen Identität bei Menschen mit Behinderung beitragen kann. Den Schlussteil dieser Arbeit bildet eine Zusammenfassung der Ergebnisse und die Beantwortung der eingestellten Fragestellung mit Blick auf die Möglichkeiten und Chancen für den Menschen mit Behinderung und den WfbMs.

## **2 Handlungskompetenzen im Rahmen der beruflichen Identität**

Innerhalb dieses Kapitels soll zunächst eine allgemeine Begriffsklärung erfolgen, um darauf aufbauend die Bedeutung der Handlungskompetenz im Rahmen der beruflichen Identität zu verdeutlichen.

### **2.1 Begriffsklärung**

Um berufliche Identität verstehen zu können, muss am Anfang verdeutlicht werden, was unter Identität des Menschen allgemein verstanden wird.

„Identität Das → Individuum vergewissert sich seiner selbst in der fortwährenden, selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der Einschätzung seiner Person durch andere anhand der Fragen »Wer bin ich? « und »Was will ich? « Identität bringt die Orientierung des Individuums in der Zeit auch hinsichtlich seiner sozialen Stel-

lung, seines Berufs, seiner politischen Überzeugung etc. auf den Begriff“ (Fachlexikon der Sozialen Arbeit 2007, S.479-480).

Ehe die eigene berufliche Identität entwickelt werden kann, muss der behinderte Mensch die an ihn gestellten Anforderungen verstehen und bewältigen. „Identität heißt, dem *eigenen* Leben einen Sinn zu geben und sich in seinem Zentrum zu wissen. Identität heißt weiter, sich die Ziele und Mittel des Handelns selbst zuzurechnen und sie mit Blick auf eine *selbstgewählte* Zukunft zu begründen“ (Abels 2010, S.450).

Die eigene Umwelt muss verständlich sein, um sie bewältigen zu können. Das Gefühl der Sinnhaftigkeit ist dabei eine wichtige motivationale Komponente, denn ohne Sinn verlieren Lebensbereiche an Bedeutungslosigkeit (vgl. Faltmaier 2005, S. 166).

Darum benötigt der behinderte Mensch Handlungsorientierung in seinem Leben. Soll Handlungsorientierung zur Erlangung von Handlungskompetenzen umgesetzt werden, dann muss im Vorfeld festgestellt werden, wie kompetent der behinderte Mensch in seiner Denk- und Handlungsfähigkeit bereits ist. Dabei spielt die biographische sowie individuelle Entwicklung und Sozialisation jedes Einzelnen eine Rolle.

„Kompetenz als Denk- und Handlungsfähigkeit gründet sich auf persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten und Einstellungen, die sich bei jedem Menschen im Rahmen seiner biographischen Entwicklung und Sozialisation in unterschiedlichem Maße aufbauen. Dazu zählen Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Grundhaltungen, die sich aus dem Antriebssystem (z.B. Leistungsmotivation), dem Wertungssystem (z.B. Verantwortungsbewußtsein), dem Orientierungssystem (z.B. allgemeine Sprachfähigkeit und spezielle Denkfähigkeit, wie u.a. die Fähigkeit zum Abstrahieren und Generalisieren), dem Steuerungssystem (z.B. Aufrechterhaltung von Interesse und Ausdauer) und dem Lernsystem (z.B. Fähigkeit zur Konstruktion und Umstrukturierung von Handlungsschemata und Begriffen) heraus entwickeln“ (Czycholl 2001, S.172).

Handlungskompetenzen sind die vorhandenen Denk- und Handlungsfähigkeiten des behinderten Menschen, welche sich aus der biographischen und soziologischen Entwicklung ableiten lassen. Um diese Messen zu können, werden sie differenzierter und konkreter benannt und untergliedert.

„(P) Personale Kompetenz: Als Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.

(A) Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen: Als die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich – methodische und sozial – kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.

(F) Fachlich – methodische Kompetenzen: Als die Dispositionen einer Person, bei der Lösungen von sachlich – gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.

(S) Sozial- kommunikative Kompetenzen: Als Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“ (Erpenberck/ von Rosenstiel 2007, S. XXIV).

Soll der behinderte Mensch zur Herausbildung seiner eigenen beruflichen Identität befähigt werden, braucht es Methoden deren Ausrichtungen handlungsorientiert sind. Nur so kann das Ziel zur Erlangung von Handlungskompetenzen erreicht werden und dazu zählt nicht nur die Vermittlung von Qualifikationen, um Fachkompetenz zu erlangen. Zur Vermittlung reiner Fachkompetenzen würde die Vier – Stufen – Methode ausreichen. Sie umfasst die Motivation, Demonstration, das Nachvollziehen lassen und das eigenständige Üben. Doch hierbei geht es um das einfache Antrainieren von Bewegungsmustern. Für Arbeiten, die die Handlungskompetenzen fördern sollen, müssen komplexere Methoden angewandt werden, welche die individuelle Förderung von Selbstbewusstsein, Handlungsfähigkeit und Motivation bewirken (vgl. Stöpel 2003, S. 138 – 139).

Das ist wichtig, da zur Herausbildung einer eigenen beruflichen Identität auch das selbstgesteuerte Lernen gehört.

Zum Prozess des selbstgesteuerten Lernens zählen die Planung, die Durchführung und die Bewertung der eigenen Handlungen. Um dies umsetzen zu können eignet sich das Modell der vollständigen Handlung. „Eine vollständige Handlung umfasst vor der ausführenden Tätigkeit auch Überlegungen zur Zielsetzung und zur Planung sowie abschließend zur Beurteilung des Handlungsproduktes. Dabei wird die Ausführung kontrolliert und sowohl hinsichtlich der Vorgehensweise als auch bezüglich der Ergebnisse bewertet“ (Bonz 2001, S.104).

Berufliche Identität benötigt kompetentes Denken und Handeln in beruflichen Situationen, um beschäftigungsfähig zu sein und in dieser die Sinnhaftigkeit seiner Arbeit erleben zu können. Deshalb erfordert die Herausbildung einer eigenen beruflichen Identität eine Orientierung am gewünschten Beruf und eine darauf aufbauende berufliche Handlungsorientierung. Das Wunsch- und Wahlrecht des behinderten Menschen scheint unter dieser Betrachtung eine besondere Bedeutung zu erlangen, geht es doch um Wille und Motivation des Einzelnen. Doch gilt es zu beachten, soll dem behinderten Menschen die Gelegenheit gegeben werden, dass er seine eigene berufliche Identität entwickeln kann, dann dürfen nicht andere für ihn die Ziele festlegen. Der stärkenorientierte Blick sind gute Voraussetzungen, um gemeinsam mit dem behinderten Menschen die zukünftigen Ziele festzulegen (vgl. Hirsch 2006, S. 131ff.).

Selbstbestimmung und Teilhabe als Leitperspektive spielen eine immer größere Rolle mit Blick auf die Lebensentwürfe und Lebensbedingungen der Menschen mit Behinderung seit Mitte der 1980er und verstärkt seit den 1990er Jahren (vgl. Wansing 2005, S.135).

## **2.2 Die Bedeutung des Erwerbs von Handlungskompetenzen in Bezug auf die Herausbildung beruflicher Identität**

Auch in der Berufsbildung fand allgemein ein Umdenken statt und es gibt seit längerem eine Debatte um geeignete Modelle des Kompetenzerwerbs. Dort hat sich

der Begriff des Kompetenzerwerbs mittlerweile etabliert und es finden sich viele wissenschaftliche Veröffentlichungen darüber. Eine mögliche Antwort auf die Notwendigkeit des Kompetenzerwerbs in der beruflichen Bildung zeigt Rolf Arnold auf. Aus berufspädagogischer Sicht gibt es einen Wandel in der Bedeutung der Fachausbildung. Fachwissen ist in der heutigen Zeit mehr als bloße materielle Wissensaneignung. Es basiert auf der Einsicht das Wissen schnell veraltet und abhängig von der wachsenden Komplexität der Anforderungen in beruflichen Anwendungssituationen ist. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer lernenden Gesellschaft.

Die Entwicklung von Kompetenzen ist, in diesem Fall beruflicher Kompetenzen, resultierend aus dem schnelleren Verfall von Wissen, eine lebenslange Aufgabe (vgl. Arnold 2006, S. 21).

Infolgedessen hat sich auch der Berufsbildungsbereich der WfbM im Laufe der Zeit verändert und sich den gesellschaftlichen Kritiken und damit verbundenen geforderten Anforderungen gestellt. Richtete sich die Kritik an die Werkstätten in den 1990er Jahren noch darauf, sie wären auf wenige behinderungsspezifische Bereiche begrenzt. Arbeitstätigkeiten sind einseitig und wenig komplex angelegt und daraus folgend gibt dieses Angebot kaum Chancen die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der dort arbeitenden Menschen anzuregen (vgl. Hinz/Boban 2001, S. 23).

So vollzog sich der Wandel in der beruflichen Bildung, innerhalb der Werkstätten, vom reinen antrainieren von einzelnen Tätigkeiten hin zur Differenzierung der beruflichen Bildung in verschiedene Kompetenzbereiche. Durch diese Unterteilung rückt die Förderung der Persönlichkeit der behinderten Menschen durch den Erwerb von Kompetenzen immer weiter in den Vordergrund. Die alleinige Vermittlung von Tätigkeits- und Arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen, sowie es anfänglich in den Werkstätten praktiziert wurde, stellt heute nur noch eine von vielen Möglichkeiten dar. Allein durch Vermittlung von Qualifikationen können die behinderten Menschen keine selbstorganisierten Handlungen vollziehen. Ihnen wird vielmehr alles vorgeben und dieser Fakt widerspricht einer ganzheitlichen Persön-

lichkeitsförderung der behinderten Menschen. Dies wird durch Erpenbeck und von Rosenstiel bestätigt. Bei ihnen gibt es eine eindeutige Abgrenzung zum Begriff der Qualifikationen und Kompetenzen, dieser wird folgendermaßen interpretiert:

„Danach sind *Kompetenzen* Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind *Selbstorganisationsdispositionen*. Hierin besteht der entscheidende Unterschied zu *Qualifikationen*. Diese werden nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfsituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ handeln können, kann durch die Normierung und Zertifizierung kaum erfasst werden. Einem »gelernten« Multimediadesigner mit besten Abschlussnoten kann in der Praxis schlicht nichts einfallen“ (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XIX).

Für die Entwicklung einer beruflichen Identität spielt neben dem schnellen Verfall von beruflichem Wissen, die Unterscheidung zwischen Qualifikations- und Kompetenzerwerb, eine ausschlaggebende Rolle, da die erlernten Handlungen auch auf andere Bereiche selbstorganisiert anwendbar sein müssen.

Doch nicht nur diese Aspekte spielen eine Rolle. Es gibt einen Bezug zwischen der fortschreitenden Individualisierung und dem daraus resultierenden Kompetenzerwerb des Menschen. Der Mensch muss und möchte sich seine biographische und berufsbiographische Identität selbst zusammenstellen. Folgt er diesem Prinzip, dann erhält er aufgrund seiner verschiedenen Bildungsgänge eine „Art Kompetenz- Collage“, welche er dann in seiner weiteren beruflichen Laufbahn vorzeigen kann. (vgl. Arnold 2006, S. 26-27).

Die Entwicklung beruflicher Identität durch die Aneignung von Handlungskompetenzen setzt somit die Notwendigkeit einer neuen Lernkultur voraus. Als Gründe hierfür sind die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen, der gewachsene Bildungsstand der Menschen, einhergehend mit einer zunehmenden Mündigkeit und den Wunsch nach selbstorganisiertem Lernen, aufzuführen (vgl. Erpenberg/ von Rosenstiel 2007, S. XX- XXI).

### **3 Das neue Fachkonzept EV/BBB (HEGA 06/2010)**

Bisher wurde gezeigt, dass zur Herausbildung einer beruflichen Identität der Mensch mit Behinderung notwendige Handlungskompetenzen benötigt, um seine beruflichen Handlungen selbst- und sinnorientiert vollziehen zu können. In diesem Kapitel soll das Fachkonzept dessen Untersuchung, in Bezug auf die Erlangung von Handlungskompetenzen, der Schwerpunkt dieser Arbeit ist, vorgestellt, sowie ein kurzer Einblick in das Eingangsverfahren (EV) und den Berufsbildungsbereich (BBB) gegeben werden.

#### **3.1 Einführung in das Fachkonzept**

Mit der Herausgabe des neuen Fachkonzeptes für das EV und den BBB für die WfbMs reagierte die Bundesagentur für Arbeit auf die genannten Forderungen und Veränderungen.

Der Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen hat sich im Laufe der Zeit stetig weiter entwickelt. Das zeigt der Verlauf der Entwicklung bis heute. Es reicht von den Vereinbarungen über die Rahmenprogramme aus dem Jahr 1996 bis zum Jahr 2010. So erfolgte zum Beispiel die Umbenennung des Arbeitstrainingsbereichs in den Berufsbildungsbereich, mit in Kraft treten des SGB IX, im Jahr 2001. Damit wurde erstmals von beruflicher Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen gesprochen. Die Rahmenprogramme von 1996 wurden 2002 inhaltlich überarbeitet und im Jahr 2010 erfolgte nochmals eine Weiterentwicklung zum jetzt bestehenden Fachkonzept, mit bestimmten Forderungen und Neuregelungen (vgl. BA – 1996; BA –Info vom 10/2002; HEGA 06/2010).

Die Neuregelung des Eingangsverfahrens und des Berufsbildungsbereichs macht die Eingliederung behinderter Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, zum obersten Ziel der beruflichen Bildung in Werkstätten für Behinderte. Ausschlaggebend für die Neuregelung des Eingangsverfahrens und des Berufsbildungsbereichs waren unter anderem die Ergebnisse einer Studie der Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH (ISB) aus dem Jahr 2008, welche im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales erstellt

wurde. Die Studie kommt zum Ergebnis, dass im Jahr 2006 die Aufnahmezahlen in Werkstätten für Behinderte im Vergleich zu 2002 höher als erwartet waren. Weiterhin gab es einen Zuwachs bei den Schulabgängern aus Förder- und Sonderschulen von bis zu 20 Prozent. Die Übergänge aus Werkstätten für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt sind von 2002 – 2006 zwar gestiegen, jedoch marginal nur von 0,15 % im Jahr 2002 auf 0,17 % im Jahr 2006 (vgl. Studie ISB 2008, S.11-12).

Die durch die Studie aufgeführten Empfehlungen wurden durch die Bundesagentur für Arbeit aufgegriffen und finden sich inhaltlich im neuen Fachkonzept für das EV und den BBB wieder. Die Studie empfiehlt das Recht der Werkstattbeschäftigten auf selbstbestimmte Teilhabe am Arbeitsleben zu einem Hauptanliegen der Werkstätten zu machen und somit mehr berufliche Integration zu fördern. Der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ist durch geeignete Maßnahmen vorzubereiten und durchzuführen. Förderdiagnostische Instrumente sind für empirisch fundierte Eingliederungsvorschläge einzusetzen. Diese sollen auf die betriebliche Wirklichkeit zugeschnitten sein und auf die Qualifizierungsmöglichkeiten der behinderten Menschen eingehen (vgl. Studie ISB 2008, S.388-406).

### **3.2 Inhalt des Fachkonzeptes**

Das neue Fachkonzept für das EV und den BBB der Werkstätten stellt keine neue rechtliche Änderung dar. Vielmehr ist es, wie oben genannt, eine Überarbeitung und Neuausrichtung des alten Rahmenprogrammes von 1996, sowie 2002 und regelt die zu beachtenden Anforderungen an das Eingangsverfahren (nach § 3WVO) und den Berufsbildungsbereich (nach § 4 WVO) laut den genannten Forderungen neu. Das Ergebnis der Konkretisierung der Forderungen fassen Heyder und Klocke wie folgt zusammen. „Dessen Essential lauten:

- Ausrichtung an den anerkannten Berufsausbildungen durch Binnendifferenzierung und Personendifferenzierung
- Einsatz von förderdiagnostischen Instrumenten
- Arbeit mit Zielvereinbarungen
- Schaffung separater Bildungsplätze
- Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsangeboten und Tätigkeiten

- Individualisierung des Bildungsprozesses
- Modularisierung von Schlüssel- wie von fachbezogenen Kompetenzen
- Vielfalt beim Einsatz von Lehr- und Vermittlungsmethoden
- Individuelle Lernfortschrittsdokumentation und –optimierung im Rahmen eines Qualitätsmanagement-Systems“ (Heyder/ Klocke 2011, S. 157 – 158).

Individualisierung und die Vermittlung von Handlungskompetenzen stellen beim durchzuführenden EV und BBB eine wichtige Forderung dar. Dies wird dadurch deutlich, dass zu folgenden Kompetenzen die fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die individuelle Motivation des behinderten Menschen festgestellt und gefördert werden sollen.

- Sozial- kommunikative Kompetenz
- Methodenkompetenz
- Personale Kompetenz
- Aktivitäts- und Umsetzungskompetenz
- Eignung- und Neigung (vgl. HEGA 06/2010).

Wie die Umsetzung der gestellten Forderung durch die Werkstätten im Einzelnen erfolgt, wird von den Werkstätten in ihren jeweiligen Durchführungskonzepten beschrieben und muss dann mit den zuständigen Regionaldirektionen abgestimmt werden (vgl. HEGA 06/2010).

In der Durchführungskonzeption werden für das EV neben der Klärung von Aufnahmebedingungen und Zeiträumen der Durchführung, auch die zu beachtenden Anforderungen, wie Kompetenzanalyse, Eingliederungsplan, Rahmenpläne und Berufswunsch, zur Berufsfindung des behinderten Menschen genauer erläutert. Für den BBB liegt der Schwerpunkt in der Darlegung der Inhalte und Ziele der beruflichen Bildung, ebenso beinhaltet er Aspekte der Organisation, Planung, Realisation und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen in der Werkstatt (vgl. HEGA 06/2010).

### **3.3 Bedingungen für die optimale Durchführung des Fachkonzeptes**

Im Folgenden wird erläutert, wie berufliche Bildung erfolgen sollte, so dass die Inhalte des Fachkonzeptes den Bedürfnissen und Bedarfen des behinderten Menschen gerecht werden. Es ist zu klären, unter welchen Bedingungen gearbeitet und gelernt werden muss, damit eine Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung im Sinne der behinderten Menschen erfolgt.

#### **3.3.1 Die Kompetenzanalyse**

Im EV und BBB wird von den Werkstätten eine individuelle Analyse der schon vorhandenen fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie der individuellen Motivation der behinderten Menschen, auf Grundlage anerkannter und zielgruppengerechter Methoden zur Eigendiagnostik abverlangt. Es soll festgestellt werden, wie kompetent der behinderte Mensch in seiner Denk- und Handlungsfähigkeit bereits ist. Dabei spielt die biographische sowie individuelle Entwicklung und Sozialisation jedes Einzelnen eine Rolle.

Die individuelle Messung der vorhandenen Denk- und Handlungsfähigkeit des behinderten Menschen bildet die Grundlage zur Prüfung, ob die Werkstatt die geeignete Einrichtung zur Teilhabe am Arbeitsleben ist. Daraus leitet sich ab, welche berufsbildenden und ergänzenden Leistungen zur Teilhabe benötigt werden. Und es wird ermittelt, welche Bereiche für die berufliche Bildung des behinderten Menschen in Betracht kommen (vgl. HEGA 06/2010).

#### **3.3.2 Das Wunsch- und Wahlrecht**

Geht es um die optimale Umsetzung des Fachkonzeptes im Sinne des behinderten Menschen, dann muss von Seiten der Werkstätten das Wunsch- und Wahlrecht akzeptiert werden.

Der Berufswunsch des behinderten Menschen bildet den Ausgangspunkt für die spätere Eingliederungsplanung. Viele behinderte Menschen bringen schon Vorerfahrungen mit. Diese sammelten sie in der Arbeitslehre in den Förderzentren oder durch Praktika während ihrer Schulzeit, die zumeist bereits in den WfbMs oder in

Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes absolviert wurden. Das heißt, oft besteht schon eine genaue Vorstellung darüber, in welchem Bereich die berufliche Bildung durchlaufen werden soll. Der Wille und die Motivation, die hinter diesen Wünschen steckt, ist eine gute Grundvoraussetzung für die gezielte Berufsfindung (vgl. Hirsch 2006, S. 131-132).

Damit der behinderte Mensch seinen Berufswunsch noch weiter eingrenzen kann erweisen sich die Rahmenpläne als sehr hilfreich. Eine wichtige Funktion der Rahmenpläne besteht darin, den behinderten Menschen im Eingangsverfahren einen Einblick über die unterschiedlichen Anforderungen in den einzelnen Berufsbereichen zu geben. Diese benötigen sie zur Orientierung gerade dann, wenn sich im Vorfeld noch kein spezifischer Berufswunsch entwickelt hat.

Um eine aussagekräftige Messung und Einschätzung der vorhandenen Kompetenzen bei den behinderten Menschen erreichen zu können, muss es eine Abstufung in den einzelnen Berufsbildern mit den jeweiligen Berufsqualifizierungen geben. Für den BBB fordert das Fachkonzept eine Binnendifferenzierung der beruflichen Qualifizierungsstufen. Hierbei erfolgt die Unterteilung in Tätigkeitsorientierte-, Arbeitsplatzorientierte-, Berufsfeldorientierte- und Berufsbildorientierte Qualifizierung (vgl. HEGA 06/ 2010).

Um eine Binnendifferenzierung gewährleisten zu können, müssen die WfbMs laut dem Fachkonzept einen Rahmenplan erstellen, der die verschiedenen Qualifizierungsstufen beinhaltet und sich an den anerkannten Berufsausbildungen orientiert. Das heißt, zur Orientierung dienen den Werkstätten die gesetzlich vorgeschriebenen Ausbildungsverordnungen der einzelnen Berufe. Weiterhin empfiehlt das Fachkonzept den Werkstätten Module zu entwickeln, um die behinderten Menschen im Rahmen der beruflichen Qualifizierung einzelfallbezogen fördern und fordern zu können (vgl. HEGA 06/2010).

### **3.3.3 Der Rahmenplan**

Der Rahmenplan wird binnendifferenziert gegliedert. Die unterschiedlichen Stufen richten sich nach den Qualifikationsinhalten der jeweiligen Berufe oder Arbeitsbe-

reiche der Werkstätten aus. Die einzelnen Stufen bauen sich systematisch aufeinander auf. Die unterste Stufe ist die tätigkeitsorientierte Stufe, es folgen die arbeitsplatzorientierte, die berufsfeldorientierte und die berufsbildorientierte Stufe. Die hier aufgeführten Qualifizierungsstufen sind nicht neu. Hirsch beschreibt diese Stufen in seinen Ausführungen über „die Organisation einer binnendifferenzierten beruflichen Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen“, aus dem Jahre 2006, wie folgt:

- **„Tätigkeitsorientierte berufliche Bildung**  
Die tätigkeitsorientierte berufliche Bildung vermittelt alle Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind, um an einem Arbeitsplatz eine Tätigkeit durchführen zu können.
- **Arbeitsplatzorientierte berufliche Bildung**  
Die arbeitsplatzorientierte berufliche Bildung vermittelt alle Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind, um an einem Arbeitsplatz alle Tätigkeiten durchführen zu können.
- **Berufsfeldorientierte berufliche Bildung**  
Die berufsfeldorientierte berufliche Bildung vermittelt alle Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind, um innerhalb eines Berufsfeldes an allen Arbeitsplätzen alle Tätigkeiten durchführen zu können.
- **Berufsbildorientierte berufliche Bildung**  
Die berufsbildorientierte berufliche Bildung vermittelt alle Kenntnisse und Fähigkeiten, die mit einer Ausbildung nach §§ 44, 48 BBiG bzw. §§ 41, 42b HWO vergleichbar ist“ (Hirsch 2006, S. 136).

Die Qualifizierungsinhalte der einzelnen Stufen können von Werkstatt zu Werkstatt unterschiedlich ausfallen. Das ist von den jeweiligen Arbeitsangeboten bzw. unterschiedlichen Berufsbildern die vorhanden sind abhängig (vgl. ebd.).

Durch das Konzept der Binnendifferenzierung werden Lernprozesse in berufliche Handlungsabläufe zerlegt und in unterschiedliche Lernfelder aufgeteilt. Da Werkstätten häufig nur Teiltätigkeiten aus Aufträgen ausführen, gibt es für bestimmte Arbeitsbereiche kein eindeutiges Berufsbild das für den Berufsbildungsbereich vollständig binnendifferenziert werden kann. Zu meist handelt es sich bei den Auftragsarbeiten, um tätigkeitsorientierte oder arbeitsplatzorientierte Angebote. Für die Binnendifferenzierung bedeutet das, es können nur bestimmte berufliche Handlungsabläufe in bestimmten Lernfeldern angeboten werden. Das würde für den behinderten Menschen eine Begrenzung in seinen möglichen Handlungsfä-

higkeiten darstellen, wenn innerhalb der beruflichen Bildung festgestellt wird, dass er eine höher orientierte Stufe erreichen kann. In solchen Fällen gibt es für die Werkstätten und den betroffenen behinderten Menschen zwei Lösungsansätze. Zum einen kann die Werkstatt sich bemühen nicht nur einen Teil eines Arbeitsauftrages zu erhalten, sondern komplette Aufträge, was voraussetzt, dass dies von den behinderten Menschen gewollt und bewältigt wird. Dieser Sachverhalt kann durch den BBB festgestellt werden und Voraussetzungen für die Durchführung einer Komplettlösung schaffen. Zum anderen gibt es die Möglichkeit der Modularisierung.

Das Fachkonzept empfiehlt den Werkstätten Module zu entwickeln, um die behinderten Menschen im Rahmen der beruflichen Qualifizierung einzelfallbezogen fördern und fordern zu können (vgl. HEGA 06/2010).

Module können Bestandteile mehrerer Berufe und Bildungsgänge sein. Sie untergliedern sich in Handlungsfelder, die didaktisch aufbereitet, dann Lernfelder darstellen. Diese Lernfelder werden mit konkreten Lernsituationen ausgestattet (vgl. Rützel 2001, S. 211).

Wie beim binnendifferenzierten Rahmenplan kommt es zu einer Untergliederung der Handlungsfelder nach unterschiedlichen Klassifikationen. Die Lernsituationen ergeben sich aus der Rekonstruktion einer Tätigkeitsanalyse. Im Vergleich mit dem Rahmenplan ist das Handlungsfeld identisch mit der Stufe des Berufsfeldes, das Lernfeld mit der Stufe des Arbeitsplatzes und die Lernsituation mit der Stufe der Tätigkeiten. Der binnendifferenzierte Rahmenplan kann sich dadurch auch in einzelne Module aufteilen, was für den behinderten Menschen, als Lernender Vorteile mit sich bringt. Er könnte sich aus den vorhandenen Rahmenplänen der einzelnen berufsbildenden Abteilungen gezielt seine Module zusammen-

stellen. Berufe, die identische Berufsfelder aufweisen eignen sich dafür besonders gut.

Mit Hilfe der Rahmenpläne wird es den behinderten Menschen ermöglicht, sich eigene Lernziele zu setzen. Doch nicht nur die eigenen Lernziele können dadurch

benannt werden. Durch die Binnendifferenzierung und Modularisierung erhalten sie einen klaren Überblick, über die notwendigen Handlungsschritte, somit gibt es für sie einen nachvollziehbaren Sinn, da sich eins auf das andere aufbaut. Der behinderte Mensch lernt dadurch sein zukünftiges Handeln zu planen. Dies ist für das selbstgesteuerte Lernen wichtig.

Auf der Basis des Rahmenplans wählt sich der behinderte Mensch ein Modul, mit seinen spezifischen Arbeitsplätzen, aus. Ziel des selbstgesteuerten Lernens sollte es nun sein, dass der behinderte Mensch versucht Schritt für Schritt die einzelnen Tätigkeiten selbstständig zu lösen. Wichtig ist hierbei, dass die Handlungen und damit verbunden das Lernen ganzheitlich betrachtet werden. „Ganzheitliches Lernen wird gemeinhin als sinnvolles, alle Sinne aktivierendes Lernen verstanden und mit der Pestalozzischen Trias aus Kopf, Herz und Hand, oder zeitgemäßer (?) als Kombination von Kognition, Affekten/Emotionen und Physiologie/Motorik umschrieben“ (Schoger 2004, S. 61).

Die Handlungsorientierung sollte dabei für die Werkstatt das didaktische Leitprinzip darstellen, will sie die Forderungen des Fachkonzeptes professionell umsetzen. Folgt die Werkstatt diesem Leitprinzip, dann bedeutet dies ein Umdenken, denn Handlungsorientierung bedeutet mehr als bloßes Tätigwerden. Seyd nennt vier Merkmale, die die Lernenden dafür benötigen.

- „einen Aktivitätsspielraum (den haben sie bei der Arbeit an praxisgerechten Aufträgen)
- Einen Dispositionsspielraum (den erhalten sie, wenn sie den Gang ihres Handelns selbst bestimmen können)
- Einen Entscheidungsspielraum (den nehmen sie wahr, wenn sie sich bei Problemen selbst zu einer Lösung vortasten können)
- Einen Interaktionsspielraum (den nutzen sie, wenn sie sich mit ihren Kollegen über die Arbeitsschritte austauschen und verständigen)“ (Seyd 1994, S. 166).

### **3.3.4 Lernorte**

Handlungsorientierung als didaktisches Leitprinzip erfordert Lernorte, an denen handlungsorientierte Lernsituationen, unter zur Hilfenahme der vorhandenen binnendifferenzierten und modularisierten Rahmenpläne, stattfinden können.

Es muss abgewogen werden, ob der Berufsbildungsbereich im Arbeitsprozess der Werkstatt miteingebunden werden kann, da es den behinderten Menschen ermöglicht werden muss, aufgrund handlungsorientierten Methoden auch Fehler zu machen. Fehler können kostspielig und damit gefährlich sein. Doch handlungsorientierte Methoden benötigen die Arbeitswirklichkeit.

Die Vielgestaltigkeit der Lernmethoden und deren Umsetzung benötigen einen Raum in dem der reale Arbeitsprozess nachvollzogen werden kann. Denn nur in realistischen Lernsituationen wird dem Lernenden die Bedeutung und Nützlichkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die gelernt werden sollen, bewusst gemacht. Zur Umsetzung könnte als eine Möglichkeit das Inselkonzept genutzt werden.

Dabei wird eine Insel als weitestgehend selbstgesteuerte Einheit angesehen, die aber die gleichen Arbeitsaufgaben im Inselumfeld bearbeitet. Dafür werden Maschinen und Fertigungsmittel organisatorisch und räumlich zusammengefasst (vgl. Schnauber, Jagusch 1997, S. 721).

Solch ein Inselkonzept kann zu einer Lerninsel ausgebaut werden. Der Vorteil dieser Lerninseln liegt im Bearbeiten von realen Arbeitsaufgaben, ohne dem Zeitdruck zu unterliegen, dem der Arbeitsbereich ausgesetzt ist. Weiterhin wird durch die reale Gestaltung das Erfahrungslernen gefördert, da Lernen nicht allein im Seminarraum mehr stattfindet (vgl. Stöpel 2003, S. 142).

### **3.3.5 Personal**

Verschiedene handlungsorientierte Lernmethoden können durch die Gestaltung einer Lerninsel angewandt werden. Sollte es gelingen in allen Arbeitsbereichen solche Lerninseln entstehen zu lassen, dann würde der behinderte Mensch im Berufsbildungsbereich ein komplettes Abbild von den vorhandenen Arbeitsbereichen und deren Organisationsabläufe erhalten, vorausgesetzt er durchläuft alle Bereiche. Oft reicht es schon aus, miteinander verwandte oder in Abhängigkeit stehende Bereiche durch das Lerninselverfahren kennenzulernen. Um dies umsetzen zu können, muss das Personal des BBB möglichst handlungsorientiert Lehren.

Mit der Einführung von handlungsorientiertem Lernen, sollen die Fachkräfte nicht aufhören zu lehren, aber sie können nicht mehr im autokratischen Stil vorgehen. Vielmehr muss eine Form von Kooperation zwischen den Lehrenden und Lernenden entstehen, um handlungsorientiertes Lernen und damit die Herausbildung von Handlungskompetenzen zu erreichen. Und das gilt nicht nur für die Beziehung zwischen Lehrenden und behinderten Menschen, sondern auch Lehrende können von anderen Lehrenden und Kollegen lernen.

Gerade die Werkstätten bieten hierfür gute Voraussetzungen. Hier arbeiten Meister und Facharbeiter mit einer Zusatzqualifikation in Arbeits- und Berufspädagogik, es gibt Ergotherapeuten und Sozialpädagogen mit entsprechender Fachhochschulausbildung (vgl. Bonz 2011, S. 37).

### **3.3.6 Die Projektmethode**

Um handlungsorientiertes Lernen ermöglichen zu können, müssen den Lehrkräften Methoden an die Hand gegeben werden, die dies ermöglichen. Zwei mögliche Methoden sollen kurz vorgestellt werden.

Die Projektmethode gehört zu den Methoden, bei der komplexere Aufgaben aus der Lebens- und Arbeitswelt zusammenkommen. Vier Phasen sind in der Projektarbeit zu beachten, die Zielsetzung, die Planung, die Ausführung und die Beurteilung. Diese vier Phasen bilden eine vollständige Handlung. Hierbei werden Theorie und Praxis miteinander verbunden. Die Projektarbeit richtet sich nach den Interessen der Lernenden und knüpft an deren Erfahrungen an (vgl. Bonz 2001, S. 105 – 106).

Mit der Projektmethode wird dem Prinzip der Handlungsorientierung entsprochen. Dazu ist es wichtig, dass nicht an Einzelthemen sondern an Themengebieten gearbeitet wird. Nicht einzelne Fächerinhalte sind wichtig, vielmehr gestaltet sich der Inhalt aus der komplexen Anforderungssituation heraus. Die Planung, Durchführung und Beurteilung erfolgt gemeinschaftlich. Die Themengebiete werden von den Lernenden mehr und mehr selbständig bearbeitet und der Lehrende nimmt sich zurück. Er hat die Rolle einer Beraters oder Moderators inne. Damit es zu

keiner Überforderung von Seiten der Lernenden kommt, sollte mit kleineren, zur Übung dienenden Projekten begonnen werden (vgl. Seyd 1994, S. 205 – 206).

### **3.3.7 Die Leittextmethode**

Durch die Leittextmethode soll es den Lernenden gelingen, benötigte Informationen sich selbst zu erarbeiten. Um den Lernprozess für den Lernenden zu strukturieren erhält dieser eine schriftliche Anleitung. Der Lehrende ist in diesem Fall der Organisator, er führt Regie und ist der Ansprechpartner für den Lernenden. Was er nicht tut, ist es direkte Anweisungen zu geben. Die schriftlichen Anleitungen gelten für den Lernenden als Leittexte. Sie erhalten notwendige Informationen, um aus eigener Kraft Aufgaben zu lösen und die gelösten Aufgaben und damit den Lernfortschritt kontrollieren zu können.

Der ganze Ablauf wird durch sechs Stufen bestimmt. Am Anfang steht das informieren, die Leitfragen, was soll getan werden? Es folgt das Planen, der Arbeitsplan, wie geht man vor? Dann müssen Entscheidungen getroffen werden, mit Hilfe der Anleiter. Als nächster Schritt folgt die Ausführung, die Bearbeitung des Auftrages. Darauf baut das Kontrollieren, mit Hilfe eines Kontrollbogens, auf. Im letzten Schritt erfolgt die Bewertung, das Fachgespräch mit der Anleitung, was muss beim nächsten Mal besser gemacht werden? Am Ende steht ein Endprodukt, das die Zielerreichung darstellt und mit dem sich die Lernenden identifizieren können.

In der Leittextmethode findet sich die Vier – Stufen – Methode wieder, aber im Gegensatz zu früher hat sich nun das Rollenverständnis des Lehrenden geändert und es gibt schriftliches Material, welches durchstrukturiert ist. Das Lerntempo und der Lernprozess werden individualisiert, dadurch kann sich der Lehrende verstärkt um schwächere Lernende kümmern (vgl. Seyd 1994, S. 187 – 188).

### **3.3.8 Das Eingliederungs- Assessment- Center**

Für die Durchführung der im EV und BBB geforderten Messung der bereits vorhandenen und der zu fördernden Handlungskompetenzen und Fähigkeiten ist die Anwendung eines Eingliederungs- Assessments hilfreich.

Assessment – Center werden oft im Arbeitssektor für die berufliche Eingliederung genutzt. Schuler folgend liegt der Zweck eines Assessment Centers in der Einschätzung momentaner Kompetenzen und in der Prognose über die zukünftige Entwicklung. Dabei kommen Beurteilungs- und Förderinstrumente zum Einsatz. Es können mit diesem Verfahren mehrere Personen gleichzeitig beurteilt werden und die Begutachtung erfolgt zumeist von mehreren unabhängigen Beurteilern. Im Anschluss findet ein Austausch der Ergebnisse zwischen den Personen, die beobachtet wurden und den Personen, die die Beobachtung durchgeführt haben, unter der Beachtung von Selbst- und Fremdeinschätzung, statt (vgl. Schuler 1997, S.971).

Bei der Durchführung eines Assessment – Centers sollten bestimmte Kriterien eingehalten werden. Diese lauten:

- „Im Vorfeld der Durchführung eines Assessments sollten die zu erfassenden Kompetenzbereiche und das Ziel des Assessments genau festgelegt und die Inhalte dementsprechend geplant werden.
- Die Teilnehmenden werden anhand ihres tatsächlichen Verhaltens bei der Bearbeitung von spezifischen Assessment – Arbeitsaufträgen eingeschätzt.
- Um eine hohe Aussagefähigkeit sicherzustellen, muss das Personal speziell für die Beobachtung im Assessment geschult sein. Außerdem sollten mindestens zwei Beobachter anwesend sein.
- Um vorhandene Kompetenzen und Fähigkeiten beobachten und Entwicklungspotenziale einschätzen zu können, werden reale und typische Anforderungen aus der Arbeitswelt gezielt simuliert.
- Alle Beteiligten sollten über Durchführung, Ziel und Ablauf sowie abschließende Ergebniszusammenfassung umfassend informiert sein.
- Jede teilnehmende Person sollte ganz individuell beobachtet und eingeschätzt werden. Es sollte eine Rückmeldung erfolgen.
- Es sollten immer zwei Arbeitsaufträge pro Kompetenzbereich durchgeführt werden, um zu sicheren Ergebnissen kommen zu können.
- Das Verfahren sollte immer an neue Anforderungen und Ziele angepasst werden und laufend weiterentwickelt.
- Die Entwicklung, Durchführung und Auswertung eines Assessments stellt in der Regel einen komplexen, dynamischen Prozess dar, dessen Abläufe organisiert werden müssen“ (Strauch, Jütten, Mania 2009, S. 111).

Am Ende der Kompetenzanalyse steht ein Ergebnis ein Gesamturteil. Aufbauend auf diesem Ergebnis ergeben sich alle folgenden Schritte. Somit sollte auf bestimmte Kritiken bei der Auswahl der Methoden geachtet werden.

In Anlehnung an die Soziologie gibt es, den Ausführungen von Strauch, Jütten und Mania folgend, zwei grundlegende Arten der Kompetenzerfassung. Hierbei wird unterschieden in quantitative- und qualitative Erfassung von Kompetenzen. Die quantitative Erfassung von Kompetenzen beinhaltet eine naturwissenschaftliche Sichtweise. Hier wird der Fokus auf Gesetzmäßigkeiten und vorhersehbare Größen gelegt. Durch vorab festgelegte Kriterien, die objektiv gemessen werden können, soll kompetentes Handeln in Form von zweckrationalem Handeln unter anderem Rückschlüsse auf zukünftiges Verhalten zu lassen. Bei dieser Art von Messung werden größtenteils die kognitiven Elemente von Kompetenz gemessen, welche sich vorrangig aus Fremdeinschätzungen zusammensetzen. Um eine gültige Aussage erreichen zu können, müssen diese Zuverlässigkeit und Objektivität gewährleisten. Der Test mit vorgegeben und geschlossenen Antworten stellt hierfür eine bevorzugte Methode dar. Die qualitative Erfassung von Kompetenzen richtet ihren Blick stärker auf die Lebenswelt und die Biographie des einzelnen Menschen und versucht Kompetenzen von der ganzheitlichen Sicht her zu betrachten. Aussagen über non-kognitive Elemente wie, Werte, Einstellungen und Charaktereigenschaften eines Menschen können nicht mit objektiven quantitativen Erfassungen bestimmt und vorhergesagt werden. Qualitative Erfassungen beinhalten aus diesem Grund kognitive und non-kognitive Elemente der Kompetenzmessung, wobei hier der Schwerpunkt mehr auf die Selbsteinschätzung, der eigenen Beobachtung, gegenüber der Fremdeinschätzung gelegt wird. Als mögliche Methode wird die teilnehmende Beobachtung erwähnt. Ob die Wahl der Methoden schwerpunktmäßig auf Fremdeinschätzung oder Selbsteinschätzung fällt, hängt maßgeblich vom Ziel der Erfassung ab. Zum Beispiel wird die Selbsteinschätzung als alleinige Methode für die Erfassung von beruflichen Kompetenzen eher abgelehnt. Ideal erscheint eine Kombination von beiden Beurteilungsformen, unter Zuhilfenahme verschiedenster Instrumente (vgl. Strauch, Jütten, Mania 2009, S.36 – 39).

### **3.3.9 Der Eingliederungsplan**

Für die Bewertung der fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie die individuellen Motivation der behinderten

---

Menschen, den Handlungskompetenzen, bedarf es somit verschiedenster Erfassungsinstrumente, welche Rückschlüsse über das psychische und physische Handeln geben, um Objektivität und Aussagekraft hinsichtlich der zu erwartenden und zu fördernden Handlungsfähigkeit des behinderten Menschen gewährleisten zu können. Dies ist wichtig, da sich ableitend aus diesen Ergebnissen der Eingliederungsplan für den behinderten Menschen gestaltet.

Der Eingliederungsplan stellt im EV das wichtigste Dokument dar. Der individuelle Eingliederungsplan gibt Auskunft über den Stand der Persönlichkeitsentwicklung und lässt biographische Kernaussagen zu. Des Weiteren werden in ihm die Fähigkeiten und Kompetenzen dokumentiert; auch muss das Eingliederungsziel benannt und begründet sein.

Die WfbM muss ihr übergreifendes Vorgehen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung personenbezogen Wortwiederholung bei begründen. Weiterhin ist im individuellen Eingliederungsplan festgehalten, wie die Entwicklungsschritte beobachtet und bewertet werden. Der Eingliederungsplan gibt ebenso Auskunft über die Anzahl der Betriebspraktika und/ oder über die Teilnahme an einem ausgelagerten Berufsbildungsbereich und deren Dauer. In ihm wird ebenfalls festgehalten, wie der Grad des Eingliederungsziels erreicht wurde und es wird der Bildungsbeleiter namentlich benannt (vgl. HEGA 06/2010).

Der Eingliederungsplan wird auf der Grundlage, der Ergebnisse des Eingliederungs- Assessment, erstellt. Die richtige Bewertung der erhaltenen Ergebnisse ist notwendig, da im Eingliederungsplan die zukünftigen Zielvereinbarungen formuliert werden.

Der Forderung des Fachkonzeptes folgend, muss bei der Auswertung der Ergebnisse, zuerst die Arbeitsmarkttauglichkeit abgeklärt werden. Zeichnet sich bei der Zusammenführung der Ergebnisse ein Leistungspotenzial des behinderten Menschen ab, welches für eine Empfehlung zur Aufnahme einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt votiert, dann ist anzugeben, welche geeigneten weiterführenden Maßnahmen für die betreffende Person erforderlich sind (vgl. HEGA 06/10).

### **3.3.10 Der Bildungsbegleiter**

Das Fachkonzept betont die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Bildungsbegleitung spätestens nach erfolgreichem Abschluss des EV. Durch die kontinuierliche Begleitung des behinderten Menschen durch ausschließlich eine Person, soll ein dauerhafter Bezug und Austausch zwischen beider Seiten, während des gesamten Berufsbildungsprozesses, hergestellt werden. Wer diese Aufgabe übernehmen soll wird den Werkstätten durch das Fachkonzept nicht vorgeschrieben, da laut WVO davon auszugehen ist, dass die Werkstätten über qualifiziertes Fachpersonal verfügen. Hierzu heißt es im § 9 WVO Abs.1 und §10 Abs.1:

„ § 9 (1) Die WfbM muss über Fachkräfte verfügen, die erforderlich sind, um ihre Aufgaben entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen der Behinderten, insbesondere unter Berücksichtigung der Notwendigkeit einer individuellen Förderung von Behinderten, erfüllen zu können. [...] § 10 (1) Die Werkstatt muss zur pädagogischen, sozialen und medizinischen Betreuung der behinderten Menschen über begleitende Dienste verfügen, die den Bedürfnissen der behinderten Menschen gerecht werden. Eine psychologische Betreuung ist sicherzustellen“ (BIH 2008, S. 467 – 486).

Da berufliche Bildung innerhalb der Werkstatt nicht mit dem Durchlaufen des Berufsbildungsbereiches abgeschlossen ist, sollte diese Funktion einer Person anvertraut werden, die dies gewährleisten kann. Sie muss zu allen notwendigen Netzwerken die Verbindungen herstellen und mit denen im ständigen Austausch stehen, um dem behinderten Menschen optimal bei der Umsetzung seiner Bedürfnisse und Bedarfe behilflich zu sein. Somit erfüllt sie die Aufgabe eines Case- Managers.

Im Sinne von Case – Management fungiert die Bildungsbegleitung zukünftig für den behinderten Menschen als Dienstleister. Jegliche benötigte Hilfe soll vom Bildungsbegleiter angeboten bzw. geleistet werden. Da ist es naheliegend, dass der Eingliederungsplan von der Bildungsbegleitung in Zusammenarbeit mit den anderen Professionen erstellt und dem Fachausschuss vorgestellt wird, auch unter der Prämisse, dass damit die Dienstleistung, im Fall einer Werkstattuntauglichkeit des behinderten Menschen, enden kann. Doch darüber hat der Fachausschuss zu entscheiden.

Die Mitglieder des Fachausschusses, Als beratendes Gremium, übernehmen die Beratungsaufgaben und haben Stellungnahmen gegenüber dem zuständigen Träger der Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben abzugeben (vgl. BAGüS 2010, S. 140-143).

Der Fachausschuss kann eine zustimmende oder ablehnende Position, über den weiteren Verlauf der beruflichen Bildung des behinderten Menschen innerhalb der Werkstatt, einnehmen.

Ein Fachausschuss muss nach § 2 Abs. 1 der WVO gebildet werden

#### **4 Können Menschen mit Behinderung durch das neue Fachkonzept eine eigene berufliche Identität mittels der geforderten Handlungskompetenzen erreichen?**

Die Betrachtung des vorherigen Abschnittes zeigt, dass die Erlangung von Handlungskompetenzen abhängig von mehreren ineinander greifenden Faktoren ist. Die vorangegangenen Überlegungen geben die Möglichkeit der Diskussion über die Frage, ob Menschen mit Behinderung durch das Fachkonzept eine eigene berufliche Identität mittels der geforderten Handlungskompetenzen erreichen können.

Bei der Betrachtung des Fachkonzeptes kann von einem hohen Maß an Anforderungen für den Durchführungsprozess gesprochen werden, soll dieser erfolgreich verlaufen. Die Kompetenzanalyse, der Berufswunsch des behinderten Menschen, und der Rahmenplan sollen den behinderten Menschen im EV bei seiner Berufsfindung unterstützen. Da eine erfolgreiche Berufsfindung den Ausgangspunkt für die Entwicklung einer eigenen beruflichen Identität darstellt, muss dieser Prozess höchste Priorität erfahren.

Die Herausbildung einer eigenen beruflichen Identität erfordert eine Orientierung am gewünschten Beruf und eine darauf aufbauende berufliche Handlungsorientierung. Das Wunsch- und Wahlrechts des behinderten Menschen scheint unter die-

ser Betrachtung besondere Bedeutung zu erlangen, geht es doch um den Willen und die Motivation des Einzelnen.

Um die Herausbildung einer beruflichen Identität für den behinderten Menschen gewährleisten zu können, muss die Werkstatt ein professionelles EV durchführen. Dazu gehört, im EV die notwendigen Bedürfnisse und Bedarfe des behinderten Menschen zu erfassen, zu bewerten und zu dokumentieren.. Dabei ist laut der Forderungen des Fachkonzeptes jeder behinderte Mensch individuell zu betrachten. Entsprechend ist es bei der Durchführung einer professionellen Kompetenzanalyse notwendig, die Anwendung wissenschaftlich begründeter Methoden, Verfahren und Techniken zu berücksichtigen. Hierbei ist es von besonderer Bedeutung nicht defizitorientiert sondern die Stärken des Einzelnen in das Blickfeld zu rücken.

„Das Potenzial zur Veränderung und Weiterentwicklung liegt nicht in den Defizienten, sondern in den ganz persönlichen Ressourcen – die möglicherweise verschüttet, nicht zugänglich oder nicht entwickelt sind. Auf die kommt an, die gilt es aufzuspüren und zu fördern. Es ist manchmal erstaunlich, zu welcher unerwarteten Schritten behinderte Menschen plötzlich fähig sind. [...] Selbst wenn diese Schritte nicht groß sind, so weisen sie doch darauf hin, dass etwas da ist, das entwickelt und genutzt werden könnte“ (Pörtner 2000, S.3).

Direkt zu Beginn der beruflichen Laufbahn mit den persönlichen Defiziten konfrontiert zu werden, ist geradezu demotivierend. Ebenso ist es für jedermann bedeutsam, sich selbst für ein Berufsbild entscheiden zu können. Die positive Beachtung des möglichen Wunsches wirkt sich sehr motivierend, auf den weiteren Verlauf zur Förderung einer beruflichen Identität, aus. Und ein weiterer wichtiger Aspekt kommt hinzu: Es wird dadurch das Selbstwertgefühl der behinderten Menschen gestärkt. Demzufolge ist die Analyse der Stärken und die Berücksichtigung des Wunsch- und Wahlrechts der behinderten Menschen sehr ernst zu nehmen. Selbstverständlich ist hierbei die Ausstattung der Werkstatt hinsichtlich der finanziellen, personellen und räumlichen Mittel zu berücksichtigen. Sollte sich ein Wunsch als praktisch nicht erfüllbar herausstellen, so ist ein Verweis auf andere Einrichtungen, die dies ermöglichen können, unabdingbar. Auch das konkrete Benennen der nichtvorhandenen Möglichkeit ist ein möglicher Weg, so dass dem

behinderten Menschen die Möglichkeit gegeben ist, sich entsprechend für andere Berufsbilder innerhalb der Werkstatt entscheiden zu können.

Auszuschließen ist das Zuweisen eines anderen Bereiches aus organisatorischen Gründen. damit nimmt die Werkstatt sich selbst die Chance einen motivierten Mitarbeiter zu erhalten.

Der stärkenorientierte Blick bei der Umsetzung der Kompetenzanalyse und die Beachtung des Wunsch- und Wahlrechts sind gute Voraussetzungen, um gemeinsam mit dem behinderten Menschen die zukünftigen Ziele für den folgenden Berufsbildungsbereich festzulegen. Für die Eröffnung einer eigenen beruflichen Perspektive bilden diese Voraussetzungen den Grundstein für die behinderten Menschen. Doch gilt es zu beachten, dass sofern dem behinderten Menschen die Gelegenheit gegeben werden soll seine eigene berufliche Identität zu entwickeln, andere nicht für ihn die Ziele festlegen sollten.

Das setzt beim zuständigen Personal voraus, dass die Wünsche und Ziele der behinderten Menschen respektiert und ernstgenommen werden. Auch wenn sich ein Wunsch als nichterfüllbar erweist, so fühlt sich der behinderte Mensch doch ernstgenommen und das stärkt wiederum sein Selbstvertrauen. Ein Eingliederungsplan, der unter den genannten Prämissen erstellt wird, wirkt authentisch und ist bei der Entscheidungsfindung für den Fachausschuss hilfreich, da es hier allein um die Bedürfnisse und Bedarfe des behinderten Menschen geht.

Zu einer professionellen Umsetzung des Eingangsverfahrens im Sinne der Herausbildung einer beruflichen Identität für den behinderten Menschen, gehören die hier aufgeführten Voraussetzungen. Nur unter diesen Umständen kann sich im anschließenden Berufsbildungsbereich, für den behinderten Menschen eine berufliche Perspektive entwickeln, die Selbstbewusstsein, Handlungsfähigkeit und die Motivation fördern.

Da Handlungskompetenzen gemessen werden, müssen die Erfassungsinstrumente verschiedene Methoden und Verfahren beinhalten, welche unter realen beruflichen Handlungssituationen Messungen und Einschätzungen gewährleisten kön-

nen. Weiterhin müssen sie einen Bezug zur Lebenswelt herstellen. Im beruflichen Kontext heißt das für die Werkstätten, bevor es zur Auswahl der geeigneten Erfassungsinstrumente kommt, müssen die beruflichen Handlungssituationen definiert und differenziert werden.

Die Erstellung des Rahmenplans erfolgt auf der Grundlage der in den Werkstätten vorhandenen verschiedenen Qualifizierungsbereiche. Inhaltlich soll er eine Binnendifferenzierung der beruflichen Qualifizierungsstufen ermöglichen und ausweisen. Diese Form der Rahmenpläne, die anhand der Binnendifferenzierung und Modularisierung auf Handlungsorientierung ausgerichtet sind, besitzen ein großes Potenzial für die Kombination von unterschiedlichen Lernmethoden.

Die professionelle Durchführung des EV und BBB legt, durch die Feststellung der vorhandenen Denk- und Handlungsfähigkeiten, den Grundstock für die Herausbildung oder Erweiterung von notwendigen Handlungskompetenzen. Darauf kann die anschließende berufliche Bildung aufbauen. Das Leitziel der Handlungsorientierung, der Einsatz von handlungsorientierten Methoden und der binnendifferenzierte und modularisierte Rahmenplan verweisen auf ein selbstgesteuertes Lernen des behinderten Menschen . Und berufliches selbstgesteuertes Lernen kann auch auf andere Lebensbereiche ausgeweitet und dort angewendet werden.

Für die Werkstätten bedeutet dies ein Umdenken, bei der Gestaltung des Eingangsverfahrens und bei der Ausführung des sich anschließenden Berufsbildungsbereichs. Die im Vorfeld festgestellte Veränderung der Arbeitswelt macht es notwendig, dass sich die berufliche Bildung dem Wunsch nach Individualisierung, Kompetenzerwerb und lebenslangem Lernen stellt, will sie den behinderten Menschen eine Chance zur Herausbildung einer eigenen beruflichen Identität geben.

Durch die Forderungen des Fachkonzeptes wird den behinderten Menschen, z.B. durch den Rahmenplan, ein breiteres Arbeitsangebot eröffnet, das den Weg freimacht für selbstgesteuertes Lernen und weg geht von diktierten und vorbestimmten Lernwegen, die von den Lehrenden, oft in gut gemeinter Absicht, den behinderten Menschen vorgeschrieben wurden.

Wichtig ist aber, dass den behinderten Menschen ein handlungsorientiertes Lernen ermöglicht wird, damit Lernen auch zur Persönlichkeitsförderung beitragen kann. Dies stärkt das Kohärenzgefühl und bietet die Möglichkeit, Handlungskompetenzen auf andere Bereiche anzuwenden und zu erweitern.

Damit sich ein starkes Kohärenzgefühl bei den behinderten Menschen herausbilden kann, besteht auch die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Bildungsbegleitung. Das Wissen darum, dass der Bildungsbegleiter im Sinne des behinderten Menschen kooperativ mit allen benötigten Netzwerken arbeitet, gibt diesem die notwendige Sicherheit. Sicherheit bezogen auf die Möglichkeit, die berufliche Zukunft planen und ausführen zu können. Das wiederum fördert den Willen und die Motivation des behinderten Menschen seine eigenen Bedürfnisse und Bedarfe zu benennen, einzufordern und umzusetzen. Es unterstützt somit die Herausbildung von Handlungskompetenzen.

Die Mischung des Personals innerhalb der WfbMs muss genutzt werden, da die Meister und Facharbeiter vorrangig über berufliches Wissen verfügen und die Sozialpädagogen oder begleitende Dienste mehr ihr pädagogisches Wissen einsetzen können. Personen, die berufliches Fachwissen mit einer pädagogischen Fachhochschulausbildung verbinden können, gibt es wenige, deshalb ist eine reibungslose und akzeptierende Kooperation zwischen beiden Professionen unabdingbar, soll Handlungsorientierung das Leitziel für die behinderten Menschen darstellen.

Auch Lehrende benötigen Handlungskompetenzen, d.h. auch sie können durch handlungsorientiertes Lernen ihre Kompetenzen erweitern. Umso wichtiger erscheinen die enge Zusammenarbeit und der Austausch aller in der Werkstatt tätigen Professionen. Dies fängt an bei der Ausarbeitung von Lernmaterialien, dem richtigen Einsatz von Methoden und Lerntechniken und nimmt seinen Weg bis hin zur Evaluation der eigenen Arbeit und der Arbeit der behinderten Menschen, wofür sich beispielweise das Lernen an Hand eines Projektes anbietet.

Das bedeutet für die Werkstatt eine organisatorische und personelle Herausforderung. Nur den Blick allein auf die ökonomische Seite zu richten wäre falsch. Unter

Umständen besteht genau hier die Chance der Werkstätten, sich am Markt zu behaupten.

Die Umsetzung des Fachkonzeptes muss im Sinne des behinderten Menschen erfolgen, um ihm zu einer eigenen beruflichen Identität zu verhelfen.

## **5 Resümee und Ausblick**

Im Rahmen dieser Arbeit sollte der Fragestellung nachgegangen werden, ob die Entwicklung einer beruflichen Identität bei Menschen mit Behinderung, durch die Erlangung von Handlungskompetenzen, erfolgen kann?

In den vorangegangenen Abschnitten wurde gezeigt, dass zu einer erfolgreichen Entwicklung einer beruflichen Identität des Menschen mit Behinderung das Erlernen von Handlungskompetenzen notwendig ist.

Um die Herausbildung einer beruflichen Identität für den behinderten Menschen gewährleisten zu können, muss die Werkstatt ein professionelles EV, in dem die notwendigen Bedürfnisse und Bedarfe des behinderten Menschen erfasst, bewertet und dokumentiert werden und ein ebenso professionell durchgeführter BBB, in dem Handlungsorientierung das Leitmotiv bildet, ermöglicht werden. Durch den Einsatz handlungsorientierter Lern- und Lehrmethoden und der richtigen Auswahl der Lernorte kann dies gelingen. Ebenso wichtig ist die kooperative Zusammenarbeit aller Professionen innerhalb und außerhalb der Werkstatt im Sinne des Menschen mit Behinderung.

Sollen die Forderungen der UN – Konvention umgesetzt werden, dann ist die professionelle Umsetzung des Fachkonzeptes ein angemessener Anfang bezieht man sich auf den Artikel 24, welcher die unbedingte Anerkennung des Bildungsrechtes aller Menschen mit Behinderung und damit einhergehend die Gewährleistung lebenslangen Lernens und die Entwicklung der Persönlichkeit fordert. Menschen mit Behinderung soll nach Artikel 27 ein wirksamer Zugang zur Berufsausbildung und Weiterbildung ermöglicht werden. Weiterhin sind Beschäftigungsmöglichkeiten und der berufliche Aufstieg auf dem Arbeitsmarkt zu fördern (vgl. UN- Behindertenrechtskonvention 10/2010, S. 35 -42).

Somit stehen den behinderten Menschen das Recht auf lebenslanges Lernen und der wirksame Zugang zur Berufsausbildung zu. Um dies erreichen zu können, benötigen Menschen mit Behinderung, die erforderlichen Kompetenzen. Das heißt, behinderte Menschen haben ebenso das Recht, sich durch geeignete Kompetenzen Wissen und Können anzueignen. Ausschließlich auf diesem Weg ist eine Entwicklung der beruflichen Identität möglich, denn sie dürfen nicht von gesellschaftlichen Veränderungen ausgenommen werden.

Da der Erwerb der notwendigen Handlungskompetenzen nach bundesdeutschem Ausbildungsrecht nicht von den Werkstätten zertifiziert werden kann, da dies eine Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer notwendig machen würde, soll dieses Zertifikat auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt anerkannt werden, weist die Modularisierung der Rahmenpläne zwar in die richtige Richtung, doch für eine Zertifizierung reichen die erworbenen Handlungskompetenzen der meisten behinderten Menschen nicht aus.

Die Umsetzung des neuen Fachkonzeptes muss im Sinne des behinderten Menschen erfolgen und dazu zählt nicht allein die Möglichkeit anschließend eine Lehrausbildung absolvieren zu können!

„Da die Wirtschaft den Zwängen der Konkurrenz und Globalisierung unterliegt, Wettbewerb, Leistung, Produktivität, Rationalisierung, Effizienz und Gewinnmaximierung und nicht humane Gestaltungsprinzipien die Maxime der Arbeitswelt darstellen, bestehen für Menschen mit Behinderung besondere Schwierigkeiten der Partizipation am allgemeinen Arbeitsleben;[ ...]“(Theunissen 2007, S. 303).

Der allgemeine Arbeitsmarkt stellt Forderungen hinsichtlich der zu erwartenden Leistungen, welche behinderte Menschen unter den gegebenen Bedingungen nicht erfüllen können. Die wenigsten behinderten Menschen werden dazu unter den gegebenen gesellschaftlichen Voraussetzungen in der Lage sein.

Berufliche Identität beinhaltet den Erwerb notwendiger Kompetenzen und deren Anwendung und Weiterentwicklung auch und gerade innerhalb der Werkstätten und von diesem mehr an Wissen kann auch die Werkstatt profitieren. Eine Werk-

statt in der Abwechslung Vorrang vor Eintönigkeit hat, in der es motivierte Mitarbeiter gibt, die voneinander lernen, kann neue Wege gehen.

Innerhalb der Werkstatt das Bewusstsein darüber zu erlangen, warum man sich beruflich in dem jeweiligen Berufsfeld betätigt, die Notwendigkeit und die Zusammenhänge zu erfassen, bietet dem behinderten Menschen und der Werkstatt große Potentiale. Der Wille und die Motivation, des behinderten Menschen, lernen zu wollen sind die besten Voraussetzungen, um ihm zu einer eigenen beruflichen Identität zu verhelfen und dazu bedarf es keiner Lehrausbildung. "Der Grund zu lernen liegt in dem Sinn, den wir dem Leben geben" (Schmetzstorff 2008, S. 139).

## **6            Literaturliste**

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1996): Vereinbarung über Rahmenprogramme für das Eingangsverfahren und den Arbeitstrainingsbereich. In: Runderlass 42/96, Abschnitt C, Nürnberg (BA 1996)

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (2002): Maßnahmen zum Eingangsverfahren und im Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen. In: BA- Info 10/2002 vom 11.September 2002. Nürnberg (BA 2002)

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2010): SP III 13 – HEGA 06/2010 – Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)

Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe BAGüS (Hrsg.) (2010): Werkstattempfehlungen- WE /BAGüS, Münster: o.O. Stand 01.01.2010

Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) (2008) (Hrsg.): ABC Behinderung & Beruf, Handbuch für die betriebliche Praxis, 3, überarbeitete Ausgabe 2008, Wiesbaden: Universum Verlag

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.) (2007): Fachlexikon der Sozialen Arbeit, 6, völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

ISB - Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH (Oktober 2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin, 2008.

UN- Behindertenrechtskonvention (2010): alle inklusive! Die neue UN - Konvention. In: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.): Stand Oktober 2010, Bonn: Hausdruckerei BMAS

Abels, Heinz (2010): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Arnold, Rolf (2006): Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf/ Müller, Hans- Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations- Förderung, 3, überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Bonz, Bernhard (2011): Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In: Biermann, Horst/ Bonz, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung, Berufsbildung konkret, Band 11, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Bonz, Bernhard (2001): Methoden in der schulischen Berufsbildung. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung, Berufsbildung konkret, Band 2, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Czycholl, Reinhard (2001): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung, Berufsbildung konkret, Band 2, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Erpenberg, John/ von Rosenstiel, Lutz (2007): Einführung. In: Erpenberg, John/ von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart: Schäffer – Poeschel Verlag

Faltmaier, Toni (2005): Gesundheitspsychologie. Grundriss der Psychologie→ Band 21, 1. Auflage 2005, Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Heyder, Gabriele/ Klocke, Dietmar (2011): Zur beruflichen Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen. In: Biermann, Horst/ Bonz, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung, Berufsbildung konkret, Band 11, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Hinz, Andreas/ Boban, Ines (2001): Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung, Berlin – Neuwied – Kriftel: Luchterhand Verlag

Hirsch, Stephan (2006): Die Organisation einer binnendifferenzierten beruflichen Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen. In: Hirsch, Stephan/ Lindmeier, Christian (Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Münk, Dieter (2002): Beruf und Kompetenz: Anmerkungen zum (vermeintlichen) Ende eines industriegesellschaftlichen Sanktuariums. In: Clement, Ute/ Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung, Opladen: Leske + Budrich

Preißer, Rüdiger (2009): Kompetenzen von benachteiligten Jugendlichen feststellen und fördern. Forschungsergebnisse und Handreichung für die sozialpädagogische Praxis. In: Marx, Brigit (Hrsg.): Reihe Praxisforschung in Bildung und Sozialer Arbeit, Paderborn/ Freiburg: VIA Verlag

Rützel, Josep (2001): Modularisierung in der Didaktik beruflicher Bildung. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung, Berufsbildung konkret, Band 2, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schmetzstorff, Andreas (2008): Fünf gute Gründe für ein lebenslanges Lernen. In: Arnold, Rolf/ Benikowski, Bernd/ Griese, Christiane/ Lost, Christine (Hrsg.): Lernen lebenslang – Ansichten und Einsichten, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schnauber, Herbert/ Jagusch, Angelika (1997): Praxisnahe Umsetzung von Inselkonzepten. In: Luczak, Holger/ Volpert, Walter (Hrsg.) : Handbuch Arbeitswissenschaft, Stuttgart: Schäffer – Poeschel Verlag

Schoger, Walter (2004): Handlungsorientierte Bildungsarbeit als didaktische Herausforderung. In: Bender, Walter/ Groß, Maritta/ Heglmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. : Wochenschau Verlag

Schuler, Heinz (1997): Personalauswahl, Eignungsdiagnostik und Assessment Center. In: Luczak, Holger/ Volpert, Walter (Hrsg.). : Handbuch Arbeitswissenschaft, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Seyd, Wolfgang (1994): Berufsbildung: handelnd lernen – lernen handeln: Situationen und Perspektiven der beruflichen Aus- und Weiterbildung; handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen, Hamburg: Feldhaus Verlag

Strauch, Anne/ Jütten, Stefanie/ Manis, Ewelina (2009) (Hrsg.): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden, Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Stöpel, Frank (2003): Arbeitsgestaltung in der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). In: Borchert, Johann (Hrsg.): Sonderpädagogik : Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der behinderten in Schule und Gesellschaft. Heft 3, Jg. 33, S. 135 - 149

Theunissen, Georg (2007): Empowerment behinderter Menschen. Inklusion- Bildung – Heilpädagogik- Soziale Arbeit, Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag

Wansing, Gudrun (2006): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion, 1, Auflage Januar 2005, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwesen

Pörtner, Marlis: Ernstnehmen, Zutrauen, Verstehen:

<http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-00-ernstnehmen.html> (20.01.2012).

Berlin, 07. Februar 2012

„Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form an keiner anderen Stelle vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.“

Dorén Keilholtz - Meyer