

Inklusion in der beruflichen Bildung

Daten, Fakten, offene Fragen

Hintergründe
kennen

Position
beziehen

Praxis
gestalten



Inklusion in der beruflichen Bildung

Daten, Fakten, offene Fragen

Autoren

Prof. Dr. Dieter Euler (Universität St. Gallen)

Prof. Dr. Eckart Severing (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb))

In der Reihe „Inklusion in der beruflichen Bildung“ erscheinen:

- Hintergründe kennen: Daten, Fakten, offene Fragen
- Position beziehen: Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“
- Praxis gestalten: Umsetzungsstrategien für inklusive Ausbildung

Inhaltsverzeichnis

1. Grundlegungen	6
2. Neue Wege der Berufsausbildung für Menschen mit Behinderungen	9
3. Übersicht: Übergänge von Jugendlichen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf	11
4. Empirische Befundlage zur Wirksamkeit inklusiver Bildungskonzepte	22
5. Ziele und Gestaltungsfelder einer inklusiven Berufsbildung	24
6. Von der Programmatik zur Implementierung einer inklusive Berufsbildung	26
Literaturverzeichnis	30
Über die Autoren Danksagung	32
Die Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“	33
Summary	34
Impressum	35

1. Grundlegungen

Das Thema Inklusion von Menschen mit Behinderungen wird bildungspolitisch in einer seltsamen Unschärfe diskutiert. Die Erörterung ist oft wenig differenziert und primär normativ fixiert, obwohl sie weitreichende Konsequenzen verlangt. Vielfach ist die Inklusionsdebatte von Bekenntnissen und Postulaten bestimmt. Empirische Fundierungen und die Gewichtung von Realisationsmöglichkeiten und Optionen treten dahinter zurück. Verstärkt wurde die Debatte über Inklusion durch die UN-Behindertenrechtskonvention, die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde. Obwohl die Konvention in Artikel 24 bzw. Artikel 27 explizit auch die Berufsausbildung einbezieht, bleibt die aktuelle Debatte weitgehend auf die Umsetzung im allgemeinbildenden Schulbereich begrenzt.

Der vorliegende Beitrag will den Versuch unternehmen, offene Fragen und praktische Konsequenzen des Inklusionspostulats für die berufliche Bildung darzustellen.

Die skizzierte Unschärfe in der Diskussion erfordert es erstens, genau zu bestimmen, welcher Begriff von Behinderung zugrunde gelegt wird, und zweitens, daraus folgend, auf welche Personengruppen sich der Inklusionsanspruch beziehen soll.

„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden.“ (Bleidick, 2006, 79). Damit ist impliziert, dass eine Behinderung nur dann zum Tragen kommt, wenn individuelle Dispositionen auf bestimmte gesellschaftliche oder moralische Vorstellungen von „Normalität“ treffen: Wenn etwa die Mobilität von Rollstuhlfahrern¹ keinen hohen gesellschaftlichen Wert genießt, daher entsprechende Regelungen fehlen und sich diese Menschen in der Konsequenz in Gebäuden oder bei Verkehrsmitteln vielfältigen Barrieren ausgesetzt sehen. Behinderung ist keine nur individuelle Eigenschaft, sondern eine relationale Bestimmung. Damit ist sie aber auch nicht isoliert im Hinblick auf einen Menschen eindeutig diagnostizierbar. Vielmehr ist das Merkmal „Behinderung“ praktisch-rechtlich die Folge von Zuschreibungen, die je nach Hintergrund und Zielsetzung der zuschreibenden Institutionen ganz unterschiedlich ausfallen können.

Menschen mit Behinderungen wird das Recht auf eine Förderung zugesprochen. Dabei muss die Behinderung sowie ein mit ihr verbundener Förderbedarf festgestellt werden; dies führt dann zu bestimmten Förderleistungen. Diese verwaltungstechnische Handhabung mündet in eine spezifische Begrifflichkeit, die insbesondere im Übergang von Schule in Ausbildung verwirrend scheint. So wird in den allgemeinbildenden Schulen ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ in spezifischen Förderschwerpunkten festgestellt, der nur im Kontext von Schule zu finden ist. Nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule werden der sonderpädagogische Förderbedarf und die damit verbundene Förderung in der Regel nicht weitergeführt. Viele der Betroffenen firmieren fortan als „Rehabilitanden“ oder „Schwerbehinderte“, wobei eine Schwerbehinderung auch bereits

1 Dieses Papier verwendet hauptsächlich die männliche Sprachform. Mit Schülern, Akteuren, Migranten etc. sind jedoch immer auch Frauen gemeint.



vor dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule anerkannt werden kann. Das Merkmal „Rehabilitand“ beruht auf der Zuerkennung des entsprechenden Status durch den Rehabilitationsträger, u. a. die Agenturen für Arbeit oder die Träger der Kranken-, Unfall- oder Rentenversicherung. Es berechtigt zur Wahrnehmung von „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“. Die Anerkennung einer Schwerbehinderung erfolgt davon unabhängig durch die Versorgungsämter. Die auf diese Weise praktisch definierten Personengruppen weisen zwar weite Überschneidungen auf, differieren aber zugleich erheblich (vgl. Cloerkes, Felkendorff, 2007, 39 f.). Daraus wird deutlich: In unterschiedlichen Kontexten werden Menschen Merkmale zugeschrieben, die im Bildungssystem mit einer Zuordnung zu spezifischen Maßnahmen und bei entsprechenden gesetzlichen Grundlagen mit spezifischen Leistungsansprüchen verbunden sind. Dass es sich um Zuschreibungen handelt, wird auch daran deutlich, dass mit der Ausdifferenzierung des Systems der Förderung von behinderten Menschen ganz unterschiedliche Typologien von Behinderung zum Einsatz kommen. So entwickelten sich im schulischen System unterschiedliche Förderschwerpunkte (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Sprache), im Bereich der Berufsbildungswerke werden die Rubriken Lern-, Körper-, Sinnes-, psychische, geistige und Mehrfachbehinderung unterschieden (vgl. Niehaus et al., 2012, 56; Seyd, Schulz, 2012, 78). Dabei fällt besonders auf, dass Anstiege der Quoten der Menschen mit Behinderungen insbesondere bei den unspezifischen Behinderungsarten vorliegen: „Lernbehinderung“ und „psychosoziale Behinderung“ sind Diagnosen, bei denen unmittelbar erkennbar wird, dass sie nur Bestand haben können vor dem Hintergrund eines auf bestimmte Leistungs- und Verhaltensbandbreiten abgestimmten Schul- und Beschäftigungssystems.

Vor diesem Hintergrund verwendet die Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“ einen breit angelegten Behindertenbegriff, der auch in Absatz 1, Satz 2 der UN-Behindertenrechtskonvention verwendet wird: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ Präzisierend könnte betont werden, dass in diese Definition auch jene Menschen einbezogen sind, die einen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung haben.

Auch konzeptionell und wissenschaftlich führt ein relationaler Begriff von Behinderung zu der Frage, ob nicht die Diskussion über Inklusion auf benachteiligte Gruppen insgesamt ausgeweitet werden müsste, d. h. in diesem Zusammenhang, ob nicht fehlende Bildungs- und Arbeitsmarktzugänge etwa von Zuwanderern, niedrig Qualifizierten und anderen Gruppen stets und in gleicher Weise thematisiert werden müssten. Mit „behinderte/benachteiligte Menschen“ koexistieren zwei Zuschreibungen, die zwar einige Überschneidungen, aber auch markante Unterschiede aufweisen. Die Konzepte werden begründet u. a. durch unterschiedliche

- historische Ursprünge, Entwicklungslinien und Verankerungen im Wissenschaftssystem (vgl. Oelkers, 2013),

- Gewichtungen im Hinblick auf den vermeintlichen Anteil individueller vs. sozialer Bedingtheit in der Etikettierung von Behinderung bzw. Benachteiligung,
- förderrechtliche Anbindungen (z. B. dauerhaft gestellte rechtliche Leistungsansprüche vs. temporäre Förderprogramme).

Tenorth (2013, 9) weist darauf hin, dass sich das Begriffsverständnis von Inklusion in der aktuellen Debatte schleichend verschoben hat. Demnach wird Inklusion pädagogisch nicht mehr als Beschulung aller Heranwachsenden, sondern als gemeinsame Beschulung aller verstanden. Dies bedeutet: Im Schulbereich werden Formen der äußeren Differenzierung negiert (z. B. nach Jahrgangsklassen oder leistungsdifferenzierten Gruppen) und durch Formen der inneren Differenzierung ersetzt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der im englischen Text der Behindertenrechtskonvention verwendete Begriff Inklusion („an inclusive education system“) im deutschen Text mit Integration übersetzt wurde („integratives Bildungssystem“).

Wir haben uns entschlossen, diese Frage hier nicht deklaratorisch zu entscheiden, sondern inhaltlich. Das heißt: Zunächst beziehen wir Fragen zur Inklusion auf Menschen mit Behinderungen und untersuchen, welchen Status quo wir in der Berufsbildung vorfinden, welche Mechanismen des Ausschlusses hier wirksam werden und welche Veränderungsschritte begründet werden können. Dann erst und außerhalb dieses Beitrags wird zu prüfen sein, ob wir vergleichbare Mechanismen von Exklusion bei anderen Gruppen von Benachteiligten vorfinden und ob hier entwickelte Vorschläge zur Inklusion auf diese Gruppen transferierbar sind.



2. Neue Wege der Berufsausbildung für Menschen mit Behinderungen

Der Umgang mit behinderten Menschen ist in Deutschland weitgehend bestimmt vom Leitgedanken des besonderen Schutzes und der Förderung: Junge Menschen mit Behinderungen münden nur in geringem Umfang in Regelangebote von Bildung und Beschäftigung, sondern weitgehend in besondere Lernorte und Sondereinrichtungen, die einen spezifischen Förderbedarf voraussetzen. Die Separation von jungen Menschen mit Behinderungen beruht auf einem gesellschaftlichen Verständnis, das Behinderung als individuelle Problemlage und Normabweichung wahrnimmt. Die Sonderwelt der Förderung von Menschen mit Behinderungen bietet in diesem Verständnis Schutz – etwa vor Anforderungen der geregelten Berufsbildung, deren Bewältigung man jungen Menschen mit Behinderungen nicht zutraut – und zugleich entlastet sie die reguläre Berufsausbildung von Sonderfällen.

Diese Form des Umgangs mit behinderten Menschen steht in gewissem Sinne exemplarisch für ein generelles Organisationsprinzip im Bildungsbereich. Dieses Prinzip basiert auf der Annahme, dass die beste Förderung dann stattfindet, wenn die sozialen Gruppen möglichst homogen zusammengesetzt sind. Diese Annahme hat bis in die 1960er-Jahre beispielsweise die Geschlechtertrennung in Schulklassen begründet, und sie ist bis heute ein Argument für die Mehrgliedrigkeit der Schulformen. Außerdem legitimiert sie die Separation für Menschen mit Behinderungen, Migranten, Schulabsolventen im Übergangssektor u. a. m. Die Praxis der Separation ist häufig eng verbunden mit dem Ideal der Integration: Was zuvor getrennt wurde, soll nachträglich zusammengeführt werden. Gerade im Bildungsbereich wird für den erfolgreichen Abschluss jeder Stufe – Förderschule (früher: Hilfs-, Sonderschule), Berufsvorbereitung, Sonderausbildung etc. – mit der Aussicht auf bessere Übergangsmöglichkeiten in die Welt der nicht Behinderten geworben – die sich dann für einen beträchtlichen Teil der Absolventen nicht realisieren lassen.

Mit der besonderen Förderung und der ihr zugrunde liegenden Etikettierung ist die Gefahr der Ausgrenzung verbunden, sozusagen eine Ausgrenzung durch Förderung. Bei jungen Menschen mit Behinderungen kann eine solche Gefahr zum einen dadurch wachsen, dass in den jeweiligen Sondereinrichtungen mit ihren Sondermaßnahmen besondere Lebensformen eingeübt werden, die eine Integration in das jeweilige Regelsystem zunehmend erschweren. Zum anderen wächst mit dem Verbleib in diesen Maßnahmen die Gefahr einer Stigmatisierung durch Außenstehende, die sich häufig zu einer „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ entwickelt. Dies mag beispielsweise erklären, dass die Chance minimal ist, aus Förderschulen wieder ins Regelschulsystem wechseln zu können: Die Quote liegt bundesweit bei unter 3 Prozent (vgl. Preuss-Lausitz, 2012, 42). Zugespitzt formuliert, ergibt sich daraus: Ausschluss aus der Gesellschaft und Einschluss in besondere Institutionen. Für junge Auszubildende mit Behinderungen folgt daraus eine schwierige Alternative zwischen einer Ausbildung weitgehend ohne spezifische Hilfen oder in einer vollständig kurativ definierten Umgebung. Damit soll keineswegs das hohe Engagement all derjenigen in Zweifel gestellt werden, die sich kompetent und motiviert um die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen kümmern – aber durchaus die Frage gestellt werden, ob es nicht einer Verbreiterung dieses Engagements in die Regelsysteme der Bildung bedarf.

Dieser Beitrag entwickelt eine Alternative für die Berufsausbildung. Es geht darum, dass junge Menschen mit Behinderungen so weit wie möglich die gleichen Ausbildungswege beschreiten können wie junge Menschen ohne Behinderungen.

Ausgangspunkt: Für junge Menschen mit Behinderungen sind Formen der spezifischen Förderung unverändert bedeutsam und essenziell. Die Förderung in der Berufsbildung ist jedoch so auszurichten, dass deutlich mehr Jugendliche mit Behinderungen eine betriebliche, außerbetriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren können. Dieser Anforderung muss sich die Berufsbildung schon deswegen stellen, weil die verstärkte Ausrichtung der allgemeinbildenden Schulen auf Inklusion dazu führen wird, dass Schulabsolventen mit Behinderungen aus dem allgemeinen Schulsystem ebenfalls inklusive Anschlussangebote im tertiären Bildungssektor und in der Berufsbildung nachfragen und sich nur dann auf Sondereinrichtungen verweisen lassen werden, wenn das nicht vermeidbar ist. Zugleich könnte auch nicht Behinderten durch die gemeinsame Beschulung in Zukunft das Verständnis für eine nachfolgende Separation fehlen.

Idealerweise sollte eine inklusive Berufsausbildung dann bis zum Ausbildungsabschluss führen. Dieses Ideal wird sich nicht immer erreichen lassen. Daher sollte die Ausbildung curricular so strukturiert und organisatorisch so gestaltet werden, dass auch dann, wenn Jugendliche keinen vollständigen Ausbildungsabschluss erreichen, die absolvierten Teile aus dem Ordnungsrahmen eines anerkannten Ausbildungsberufs geprüft, zertifiziert und dokumentiert werden. Auf diese Weise können Jugendliche mit Behinderungen ihre Ausbildung häufiger im Regelsystem der Berufsausbildung absolvieren. Dies korrespondiert mit einer stärkeren Inklusion im Regelsystem, das heißt, die Umsetzung stellt einen wesentlichen Beitrag für eine inklusive Berufsausbildung dar.

Diese Zielausrichtung harmoniert prinzipiell sowohl mit dem Berufsbildungsgesetz als auch mit der geltenden Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen vom 17.12.2009. So sieht § 64 BBiG/§ 42 k HwO vor, dass behinderte Menschen grundsätzlich eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach § 4 BBiG/§ 25 HwO absolvieren, im Bedarfsfall unter Zuhilfenahme eines Nachteilsausgleichs nach § 65 BBiG/§ 42 l HwO. Wie weiter unten ausgeführt wird, bleibt die Umsetzung der rechtlichen Intention jedoch in wesentlichen Bereichen fragwürdig.

Eine solche Umsetzung ist verbunden mit einer Vielzahl von Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen. Sie erfordert u. a. ein anderes Grundverständnis im Umgang mit Verschiedenheit: Nicht Fördermaßnahmen in separierten Einrichtungen und Maßnahmen, sondern Individualisierung im Rahmen von heterogenen Gruppen wäre die Richtschnur bei der Gestaltung von entsprechenden Konzepten. Zum anderen sind die Rahmenbedingungen bei der Berufsausbildung auf diese Zielsetzung auszurichten – teilweise wird dies im Rahmen der bestehenden Flexibilität des Systems möglich sein, teilweise wäre jedoch auch zu prüfen, ob nicht Veränderungen im ordnungspolitischen oder sogar rechtlichen Rahmen sinnvoll sind, um die Ziele nachhaltig zu realisieren.



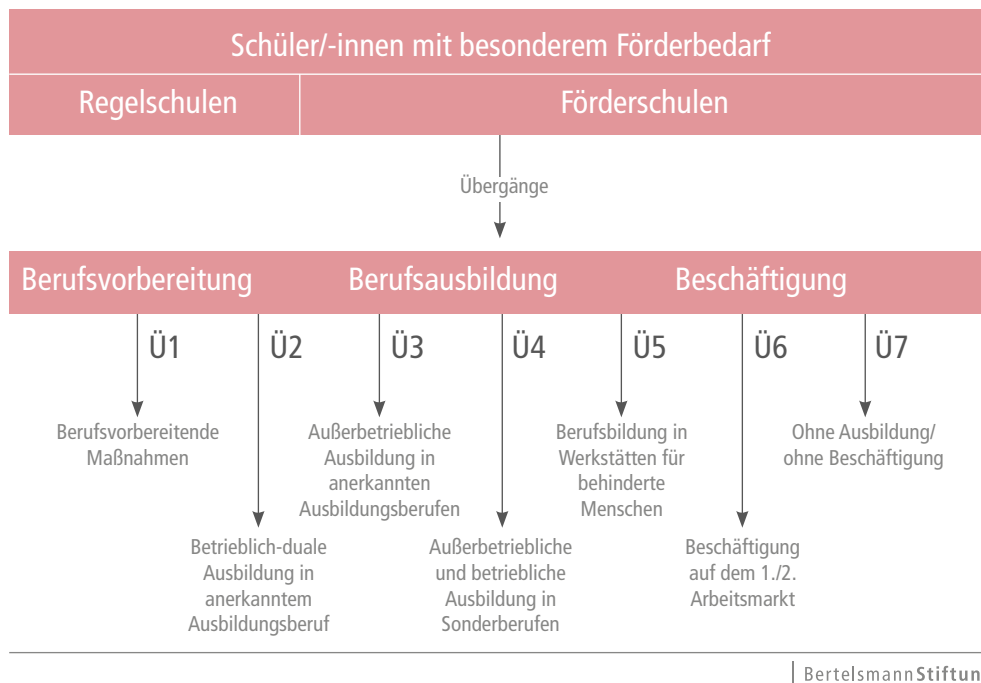
3. Übersicht: Übergänge von Jugendlichen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf

Um zum einen die Ziele weiter präzisieren, zum anderen die angestrebten Veränderungen genauer bestimmen und ausweisen zu können, erscheint ein Überblick über den Status quo der Berufsbildung für Jugendliche mit Behinderungen unverzichtbar. Ein solcher Überblick soll

- die bestehenden Wege des Übergangs von den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf skizzieren;
- die quantitativen Dimensionen für die verschiedenen Wege verdeutlichen, soweit die statistischen Grundlagen dies erlauben;
- die förderrechtlichen Anbindungen innerhalb der unterschiedlichen Wege aufzeigen.

Die folgende Übersicht bietet einen ersten Bezugsrahmen für die Übergänge der Jugendlichen mit Behinderungen aus den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf.

Abbildung 1: Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf



Neben den skizzierten sind weitere Übergangspfade möglich (z. B. in ein Studium). Aufgrund der geringen Fallzahlen sollen diese im Folgenden jedoch ausgeklammert bleiben.

Schüler mit besonderem Förderbedarf in den allgemeinbildenden Schulen

Ausgangspunkt der Betrachtung bildet die Pflichtschulzeit, die für Schüler mit besonderem Förderbedarf überwiegend in Förderschulen und bei mittlerweile mehr als 20 Prozent der Schüler mit besonderem Förderbedarf in Regelschulen stattfindet. Die sogenannte Inklusionsdebatte bezieht sich aktuell in erster Linie auf diesen Bereich des Bildungssystems: Es geht dabei um die Frage, in welcher Geschwindigkeit der überwiegende Teil der Schüler nicht in Förderschulen, sondern in (dafür personell und materiell auszustattenden) Regelschulen unterrichtet werden kann. Der Status quo in diesem Bereich lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Aus den Schulstatistiken der Länder ergibt sich, dass 6,4 Prozent der Schüler (2011/12: ca. 487.000; vgl. Klemm 2013 b, 25) als Schüler mit besonderem Förderbedarf ausgewiesen sind, etwa 44 Prozent davon im Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Niehaus et al., 2012, 19, 27). Davon lag im Schuljahr 2008 der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund bei 14,4 Prozent (vgl. Niehaus et al., 2012, 23).
- 2010 begannen ca. 3,4 Prozent der Kinder bei der Einschulung ihre Schulzeit in einer Förderschule (4,5 Prozent der Jungen und 2,3 Prozent der Mädchen). Die Zuweisungsquoten variieren zwischen den Bundesländern – in Bremen, Schleswig-Holstein und Thüringen liegen die Quoten unter 2 Prozent, in Baden-Württemberg und Bayern über 4 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2012, 63 f., 251).
- Im Bundesdurchschnitt besuchten 2011/12 ca. 25 Prozent aller Schüler mit einem diagnostizierten Förderbedarf Regelschulen (ca. 122.000) – bei einer Bandbreite von 11 Prozent bis 55 Prozent zwischen den Bundesländern; ca. 366.000 von ihnen besuchten Förderschulen. Die Inklusionsquote variiert zudem zwischen den Förderschwerpunkten. Das Spektrum reicht von 5 Prozent im Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ bis zu 43 Prozent im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ (vgl. Klemm, 2013 a, 3).
- Zwischen 2005 und 2011 hat sich die Förderquote in Deutschland von 5,7 Prozent auf 6,4 Prozent erhöht. Daraus ergibt sich: Trotz des Anwachsens eines inklusiven Unterrichts blieb das Ausmaß des Unterrichts in Förderschulen nahezu unverändert (vgl. Klemm, 2013 a, 3).
- Der Anstieg der Förderquote fiel in den vergangenen 20 Jahren in den neuen Bundesländern wesentlich stärker aus als in den alten: neue Bundesländer von 4,7 Prozent (1991) auf 7,3 Prozent (2008) – alte Bundesländer analog von 4,1 Prozent auf 4,6 Prozent (vgl. Niehaus et al., 2012, 20 f.).



- Im Jahr 2010 wurden ca. 40.000 Jugendliche aus den Förderschulen entlassen, davon ca. 9.000 mit einem Hauptschulabschluss, ca. 1.000 mit einem Real- oder höheren Schulabschluss, ca. 30.000 (75 Prozent) ohne Hauptschulabschluss (vgl. Niehaus et al., 2012, 8, 26 f., 30, 33). Gemeinsam mit den Absolventen mit Behinderungen aus den Regelschulen (wie oben skizziert: im Bundesdurchschnitt ca. 25 Prozent) verlassen derzeit jährlich mehr als 50.000 Jugendliche mit Behinderungen die allgemeinbildenden Schulen.
- 75 Prozent der Abgänger von Förderschulen bleiben ohne einen Hauptschulabschluss. 26 Prozent der Jugendlichen, die keinen Hauptschulabschluss erreichen (58 Prozent kommen aus Förderschulen), gelingt der Eintritt in eine duale Berufsausbildung. Die übrigen münden in den Übergangssektor. „Belastbare Statistiken über den weiteren Bildungsweg von Abgängern und Absolventen der Förderschulen liegen ... nicht vor.“ (Klemm, 2013 a, 4).

Berufsvorbereitende Maßnahmen

„Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeiten an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen“ (§ 1, Abs. 2 BBiG). Entsprechende Maßnahmen werden von unterschiedlichen Trägern angeboten; neben dem Berufsvorbereitungsjahr in berufsbildenden Schulen sind hier insbesondere die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) zu nennen. „Die Agentur für Arbeit kann förderungsbedürftige junge Menschen durch berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen fördern, um sie auf die Aufnahme einer Berufsausbildung vorzubereiten oder, wenn die Aufnahme einer Berufsausbildung wegen in ihrer Person liegender Gründe nicht möglich ist, ihnen die berufliche Eingliederung zu erleichtern“ (§ 51, Abs. 1 SGB III). Die BA ermittelte für das Jahr 2012 insgesamt 16.440 Jugendliche mit Behinderungen (14.700 Rehabilitanden und 1.740 schwerbehinderte Jugendliche²) in berufsvorbereitenden „Maßnahmen zur Rehabilitation“ (BvB-Maßnahmen). Davon befanden sich ca. 5.800 in allgemeinen und ca. 10.600 in Reha-spezifischen BvB-Maßnahmen (BA, 2013 b).

Ein beträchtlicher Teil der BvB-Teilnehmenden mit Behinderungen absolvieren die Maßnahme in einem der 52 Berufsbildungswerke (BBW). Bezogen auf diesen Kreis liegen genauere sozialstatistische Daten vor (vgl. Seyd, Schulz, 2012). Die Jugendlichen waren bei Eintritt in die Maßnahme im Durchschnitt 18,8 Jahre alt, ca. 36,3 Prozent sind weiblich, ca. 13,3 Prozent haben einen Migrationshintergrund. 75 Prozent der Jugendlichen in einer BBW-BvB sind in Internaten untergebracht. 30,5 Prozent sind als schwerbehindert anerkannt. Die Zahl der Abbrüche einer BvB-Maßnahme in den BBW ist sehr niedrig: Sie lag 2011 bei 3,1 Prozent (vgl. Seyd, Schulz, 2012, 61).

2 Nach § 2, Abs. 2 SGB IX sind Menschen schwerbehindert, wenn bei ihnen ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 vorliegt und sie ihren Wohnsitz, ihren gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Beschäftigung auf einem Arbeitsplatz im Sinne von § 73 SGB IX rechtmäßig im Geltungsbereich dieses Gesetzbuches haben.

Betrieblich-duale Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf

Prinzipiell können Jugendliche mit Behinderungen eine betrieblich-duale Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf aufnehmen. Sie schließen dann mit einem Ausbildungsbetrieb einen regulären Ausbildungsvertrag ab. In der Mehrzahl dieser Fälle ist davon auszugehen, dass die Ausbildungsbetriebe eine der zahlreichen öffentlichen Fördermöglichkeiten in Anspruch nehmen.

Die genaue Zahl von betrieblichen Ausbildungsverträgen mit behinderten Jugendlichen zu erfassen, ist nicht möglich, da das Merkmal „Behinderung“ keinen Bestandteil der Berufsbildungsstatistik bildet (BIBB, 2012, 40, 137). Zudem existieren keine Zahlen über den Übergang von Jugendlichen aus einer Förderschule in eine betrieblich-duale Ausbildung. Dazu tritt die Möglichkeit, dass eine in der allgemeinbildenden Schule diagnostizierte Behinderung nicht notwendigerweise auch nach Abschluss der Schule noch bestehen muss. Selbst bei einem Fortbestehen der Behinderung wird der sonderpädagogische Förderbedarf in der Regel nicht weiter ausgewiesen. (Eine Ausnahme ist etwa die Fortschreibung des Förderbedarfs, wenn volljährigen Förderschulabgängern der Übergang in eine Förderberufsschule ermöglicht werden soll.) Stattdessen wird zwischen Rehabilitanden und Schwerbehinderten unterschieden (vgl. Kapitel 1).

Gleichwohl existieren Annäherungswerte, zum einen in Form von Ableitungen aus der Ausbildungsstellenmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA), zum anderen aus den Zahlen aus dem Anzeigeverfahren zur Ausgleichsabgabe für die Beschäftigung schwerbehinderter Menschen. So haben im Berichtsjahr 1.10.2012 bis 30.9.2013 insgesamt 561.168 junge Menschen die BA bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle eingeschaltet, davon waren 4.913 schwerbehindert (BA, 2012). Hinzu kommt eine statistisch nicht bezifferte Zahl von Rehabilitanden. 2008/2009 nahmen insgesamt 14.057 behinderte junge Menschen eine geförderte Berufsausbildung auf, davon aber lediglich 1.404 in einer regulären betrieblichen Berufsausbildung (BMAS, 2011, 39).

Arbeitgeber mit jahresdurchschnittlich monatlich mindestens 20 Arbeitsplätzen sind gehalten, auf wenigstens 5 Prozent der Arbeitsplätze schwerbehinderte Menschen zu beschäftigen (§ 71, Abs. 1 SGB IX). Kommen sie dieser Beschäftigungspflicht nicht nach, entrichten sie für jeden unbesetzten Pflichtarbeitsplatz für schwerbehinderte Menschen eine Ausgleichsabgabe (§ 77, Abs. 1 SGB IX). Ein schwerbehinderter Mensch, der beruflich ausgebildet wird, wird einem schwerbehinderten Mitarbeiter gleichgestellt und zudem auf zwei, in besonderen Fällen auf drei Pflichtarbeitsplätze für schwerbehinderte Menschen angerechnet (§ 76, Abs. 2 SGB IX). Aus der Beschäftigungsstatistik zum Anzeigeverfahren wird ersichtlich, dass insgesamt 6.191 schwerbehinderte und ihnen gleichgestellte Jugendliche und junge Erwachsene bei beschäftigungspflichtigen Arbeitgebern ausgebildet und nach § 76, Abs. 2 SGB IX angerechnet wurden (vgl. BA, 2013 a).

Arbeitgeber können für die betriebliche Ausbildung von behinderten und schwerbehinderten Menschen durch Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung oder zu einer vergleichbaren Vergütung gefördert werden. Bei behinderten Menschen beträgt der Zuschuss bis zu 60 Prozent, bei schwer-



behinderten Menschen bis zu 80 Prozent der Ausbildungsvergütung, in Ausnahmefällen wird die Ausbildungsvergütung komplett übernommen (§ 73 SGB III). Im Jahr 2012 wurden Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung für behinderte Auszubildende in 6.439 Fällen, für schwerbehinderte Menschen in 2.864 Fällen geleistet (BA, 2013 b).

Die Ausführungen illustrieren die Schwierigkeiten einer statistischen Erfassung von Menschen mit Behinderungen in einer betrieblich-dualen Ausbildung. Legt man die Bestandszahl von Personen zugrunde, für deren Ausbildung die Arbeitgeber Zuschüsse erhalten, so kann im Jahr 2012 von 4.151 Neueintritten in eine betrieblich-duale Ausbildung ausgegangen werden (vgl. BA, 2012).

Die Bundesagentur für Arbeit wendete im Jahr 2011 für die berufsfördernde Erstausbildung für Behinderte ca. 284 Millionen Euro auf. Dazu kommen insgesamt ca. 1,806 Milliarden Euro an Bildungsausgaben für berufsfördernde Bildungsmaßnahmen für Behinderte, die nicht exakt auf die berufliche Erstausbildung oder die Weiterbildung aufteilbar sind (vgl. BIBB, 2012, 260). Auch die Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen ist in hohem Maße an besondere Institutionen gebunden: Etwa 20.000 Plätze stellen Berufsförderungswerke (bfw), berufliche Trainingszentren für psychisch behinderte Menschen und die Werkstätten für behinderte Menschen.

Innerhalb der betrieblich-dualen Ausbildung (und auch innerhalb der im nächsten Abschnitt aufgenommenen Formen einer außerbetrieblichen Berufsausbildung) ist unter dem Aspekt einer inklusiven Berufsbildung ein besonderer Fokus auf die beruflichen Schulen zu werfen. In diesem Rahmen stellt sich die gleiche Frage wie im allgemeinbildenden Schulbereich: Besuchen die Auszubildenden mit Behinderungen Regel- oder Sonderberufsschulen? Die Berufsbildungswerke unterhalten nur zum Teil eigene Berufsschulen, die nicht konfessionell gebundenen Einrichtungen in der Regel nicht: sie kooperieren dann mit staatlichen Berufsschulen.

Außerbetriebliche Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf

Neben der ungeforderten oder geförderten betrieblich-dualen Berufsausbildung sind staatlich geförderte Formen der außerbetrieblichen Berufsausbildung möglich. Auch in diesem Bereich fällt es nicht immer leicht, die unterschiedlichen Fördermaßnahmen präzise zuzuordnen und in ihren quantitativen Dimensionen eindeutig zu bestimmen.

Ein wesentliches Instrument der Bundesagentur für Arbeit in diesem Bereich stellt die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) dar (§ 76 SGB III). Dieses Instrument besteht für „förderungsbedürftige junge Menschen“, darunter fallen auch junge Menschen mit Behinderungen. 2012 haben insgesamt 5.000 Menschen mit Behinderungen an einer BaE teilgenommen (Bestand: 4.500 Rehabilitanden, 500 schwerbehinderte Menschen) bzw. sind knapp 2.000 Menschen neu eingemündet (1.772 behinderte Menschen, 237 schwerbehinderte Menschen) (BA, 2013 b; Daten der Vorjahre: Niehaus et al., 2012, 53).

An die quantitativen Dimensionen der außerbetrieblichen Berufsausbildung kann man sich über die Statistiken zu den Belegungen in den Berufsbildungswerken weiter nähern. In den Berufsbildungswerken wurden 2011 insgesamt 4.480 Neueintritte in eine Ausbildung gezählt, davon mündeten 50,5 Prozent in die Ausbildung für einen Regel- und 49,5 Prozent für einen Sonderberuf ein (vgl. Seyd, Schulz, 2012, 7, 64). Die meistbesetzten Ausbildungsberufe waren dabei Bürokaufmann, Hauswirtschaftshelfer, Gartenbaufachwerker, Bürokraft, Beikoch, Metallwerker/-bearbeiter, Fachlagerist, Holzbearbeiter und Verkäufer (vgl. Seyd, Schulz, 2012, 10). Ausbildungsanfänger waren im Durchschnitt 20,4 Jahre alt, ca. 36,8 Prozent davon weiblich, ca. 15,6 Prozent weisen einen Migrationshintergrund auf, 68 Prozent der Auszubildenden in Berufsbildungswerken (BBW) sind in Internaten untergebracht. 23,9 Prozent sind als schwerbehindert anerkannt (vgl. Seyd, Schulz, 2012). Die Zahl der Ausbildungsabbrüche in den BBW ist sehr niedrig, sie lag 2011 bei 1,7 Prozent (vgl. Seyd, Schulz, 2012, 61).

Mit ca. 90 Prozent entsprechen die Bestehensquoten bei der Kammerprüfung für die Auszubildenden aus den BBW in etwa den Gesamtquoten. Ca. 58 Prozent der Absolventen finden unmittelbar den Einstieg in das Berufsleben, davon ca. 70 Prozent im gelernten Beruf. Ein Jahr nach der Ausbildung sind ca. 62 Prozent der Absolventen in Arbeit (vgl. BBW, 2013). In einer Studie ermittelte das Institut der deutschen Wirtschaft die Kosten für eine Berufsausbildung am BBW mit ca. 120.000 Euro. Angesichts der Übergangszahlen in das Berufsleben und den damit verbundenen Rückflüssen an Steuer- und Sozialversicherungszahlungen bzw. nicht erforderlichen Transferleistungen wird eine Amortisation dieser Kosten bereits nach zehn Jahren bzw. eine Rendite von 11,7 Prozent über das Erwerbsleben errechnet (vgl. Neumann et al., 2010).

Während die Berufsausbildung früher zumeist abgeschirmt in den BBW oder bei anderen außerbetrieblichen Trägern durchgeführt wurde, kristallisieren sich in der Folge von Modellprojekten (vgl. Schulz, Seyd, 2012; Galiläer, 2012) auch Ausbildungsformen mit bedeutenden Anteilen an betrieblichen Ausbildungsphasen heraus. So werden im Rahmen von verzahnten, modularisierten Ausbildungen und Formen der Verbundausbildung flexible Modelle praktiziert, in denen außerbetriebliche und betriebliche Ausbildungsphasen mit organisatorischer und didaktischer Unterstützung des BBW zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss geführt werden (vgl. BBW, 2012, 5 ff.) Diese Entwicklungen lassen sich als Konturen für eine inklusive Berufsbildung aufnehmen und weiterentwickeln.

Außerbetriebliche und betriebliche Berufsausbildung in Sonderberufen

Nach § 64 BBiG bzw. § 42k HwO sollen behinderte Menschen prinzipiell in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. Dabei sind ihre besonderen Verhältnisse zu berücksichtigen, so insbesondere bei der Gestaltung der zeitlichen und sachlichen Gliederung der Ausbildung, der Dauer von Prüfungszeiten, der Zulassung von Hilfsmitteln und der Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter (z.B. Gebärdendolmetscher für hörbehinderte Menschen) (§ 65 BBiG, § 42l



HwO). Darüber hinaus sieht § 66 BBiG (analog § 42 m HwO) als Sonderform vor, dass die zuständigen Stellen für „behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt“, besondere Ausbildungsregelungen treffen können. Die Ausbildungsinhalte sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden.

Vor diesem Hintergrund wurden in der Vergangenheit bei den zuständigen Stellen mehr als 900 Einzelregelungen (davon die Hälfte aktiv genutzt) im Sinne von Sonderberufsausbildungen zum Fachpraktiker entwickelt, die nur in geringem Maße standardisiert sind. 58 Prozent der sogenannten Sonderberufe sind im Vergleich zu den entsprechenden Regelberufen theoriegemindert. Übergangsmöglichkeiten mit Anrechnungen von Lerninhalten in Regelberufe sind nur bei 38 Prozent der Fachpraktiker-Ausbildungen geregelt (vgl. Vollmer, Frohnenberg, 2008). Die Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen (2009) empfiehlt, die Dauer der Sonderausbildung beim Übergang in eine Vollausbildung „in angemessenem Umfang“ anzurechnen. Die Umsetzungspraxis zu dieser Empfehlung folgt Ermessensentscheidungen der zuständigen Akteure; in welchem Umfang ihr gefolgt wird, ist nicht bekannt.

Im Jahr 2012 befanden sich insgesamt 34.734 Auszubildende in Sonderausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO (BIBB 2012, 36 ff.), 9.916 Jugendliche mündeten neu in Sonderausbildungen ein (BA, 2013 b, 47). Ein überproportional hoher Anteil befindet sich im Bereich der Hauswirtschaft (BIBB, 2012, 136). Eine kleine, aber statistisch nicht erfasste Zahl von behinderten Jugendlichen absolviert die Sonderausbildung in Betrieben.

Ein vertiefter Blick auf die Entwicklung und Struktur der Zahlen über Sonderausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO verdeutlicht, dass die Einmündung von Jugendlichen nicht nur von ihren Ausbildungsvoraussetzungen abhängt, sondern auch von den jeweiligen Bedingungen des Ausbildungsmarktes. So ist zum einen erkennbar, dass in Zeiten einer besseren Versorgungslage die Einmündungen in Sonderausbildungen abnehmen, in Zeiten des angespannten Ausbildungsmarktes wird die umgekehrte Tendenz deutlich. Es wird davon ausgegangen, dass „Verwaltungen bei einem massiven Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen, wie er insbesondere Mitte der 2000er-Jahre herrschte, die Bestimmungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO offensiver auslegen, um auch über diesen Weg Ausbildungsmöglichkeiten zu eröffnen“ (BIBB, 2012, 40). Zudem fallen die – wiederum durch die Bedingungen des Ausbildungsmarktes erklärbaren – regionalen Disparitäten in der Zuweisung in Sonderausbildungen auf. Während der Anteil von Sonderausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO an der Gesamtzahl aller Ausbildungsverträge in Westdeutschland im Jahr 2011 bei 1,6 Prozent lag, betrug er in Ostdeutschland 4,2 Prozent (vgl. BIBB, 2012, 38). Wie schon beim Konstrukt der Ausbildungsreife zeigt sich auch in diesem Kontext – entgegen der Intention von BBiG bzw. HwO – folgende Situation: Ein nur individuell zugeschriebenes Merkmal wird je nach Marktbedingungen sehr unterschiedlich zugewiesen und kann für die Betroffenen zu problematischen Stigmatisierungen oder in Sackgassen führen.

Berufsbildung in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)

WfbM sind „Einrichtungen zur Teilhabe und zur Eingliederung in das Arbeitsleben für Menschen, die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können“ (Heyder, Klocke, 2012, 156). 2012 befanden sich 19.752 Jugendliche im Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen (BMBF, 2013, 39).

Für 2006 liegt eine Quantifizierung der Zugangswege zu WfbM vor. Danach kommen 40 Prozent aus Schulen, 24 Prozent aus Arbeitslosigkeit, 7 Prozent aus BvB-Maßnahmen, 9 Prozent über andere identifizierte Wege und 19 Prozent über nicht erfasste Wege in die WfbM (Detmer et al., 2008, 72).

Mit dem SGB IX wurde 2001 der bis dahin verwendete Begriff „Arbeitstraining“ in WfbM durch die Bezeichnung „berufliche Bildung“ ersetzt. Die berufliche Bildung in WfbM unterscheidet sich aber in wesentlichen Punkten von einer Berufsausbildung im dualen System: Sie dauert nur 24 Monate; der Lernort Berufsschule ist zumeist nicht verankert; die angestrebten Kompetenzprofile sind nicht standardisiert und daher vielfältig und beliebig; es fehlen die für eine Berufsausbildung typischen Ordnungsmittel. In WfbM „erworbene fachliche (Teil-)Kompetenzen sind ... nur eingeschränkt auf die Kompetenzprofile anerkannter Berufe beziehbar. Bemühungen um konzeptionelle Brücken zum ‚regulären‘ System der beruflichen Bildung sind bis heute die Ausnahme“ (Heyder, Klocke, 2012, 159). In diesem Bereich tätige Träger wie z. B. die Union Sozialer Einrichtungen sowie die „Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen“ streben vor diesem Hintergrund an, die berufliche Bildung in WfbM schrittweise mit der Berufsausbildung im dualen System zu verknüpfen (vgl. Heyder, Klocke, 2012, 163). Dabei wurden u. a. die folgenden Empfehlungen formuliert (Heyder, Klocke, 2012, 157 f.): Ausrichtung an den anerkannten Berufsausbildungen durch Binnendifferenzierung und Personenorientierung; Einsatz von förderdiagnostischen Instrumenten; Individualisierung des Bildungsprozesses; Modularisierung der Bildungsinhalte; individuelle Lernfortschrittsdokumentation. Die WfbM qualifizieren vorrangig für den eigenen Bedarf. Zahlen zu Übergängen von einer erfolgreichen zweijährigen Qualifizierung in WfbM in den ersten Arbeitsmarkt sind nicht dokumentiert.

Beschäftigung auf dem ersten oder zweiten Arbeitsmarkt

Nach Ende der Schulzeit besteht eine weitere Form des Übergangs in der Einmündung in eine Beschäftigung, sei es auf dem ersten Arbeitsmarkt oder auf dem zweiten Arbeitsmarkt im Rahmen von Werkstätten für behinderte Menschen. 2011 waren insgesamt 932.000 schwerbehinderte Beschäftigte bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldet. Am 1.1.2012 waren in WfbM 297.293 Personen beschäftigt (Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen, 2012).



In den vom Statistischen Bundesamt veröffentlichten „Schulstatistiken“ sind keine Daten zum Verbleib der Schulabgänger enthalten. Über Geschäftsstatistiken der BA kann der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt allenfalls mittelbar und facettenhaft betrachtet werden, etwa durch Daten aus der Ausbildungsstellenmarktstatistik oder der Förderstatistik.

In der Ausbildungsstellenmarktstatistik werden u. a. gemeldete Bewerber für Berufsausbildungsstellen und die Art des Verbleibes ausgewiesen. Von den im Berichtsjahr 2011/12 gemeldeten 561.783 Bewerbern für Berufsausbildungsstellen sind 28.254 in Erwerbstätigkeit eingemündet. Darunter befanden sich 4.821 schwerbehinderte Bewerber für Berufsausbildungsstellen, von denen 151 eine Erwerbstätigkeit aufnahmen. Eine weitergehende Differenzierung nach einer Beschäftigung im ersten bzw. zweiten Arbeitsmarkt erfolgt an dieser Stelle nicht. Daten zu Rehabilitanden sind nicht vorhanden.

In der Förderstatistik weist die BA u. a. Einmündungen in WfbM aus (Eintritte in Eingangsverfahren/Berufsbildungsbereich für den Fall, dass sie zuständiger Reha-Träger ist). Der Übergang Schule/WfbM lässt sich auch hier nicht direkt abbilden. Es ist nur eine Differenzierung nach Erst- und Wiedereingliederung möglich. Der Ersteingliederung sind Personen zuzuordnen, die erstmalig in das Ausbildungs- oder Erwerbsleben integriert werden sollen. Es handelt sich dabei insbesondere um Schulabgänger an der ersten Schwelle zum Ausbildungs-/Arbeitsmarkt, aber auch um Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung oder mit weniger als dreijähriger Berufspraxis. Unter dieser Prämisse ergibt sich folgender Sachstand: 2012 gab es 14.543 Eintritte in die Maßnahme „Eingangsverfahren/Berufsbildungsbereich WfbM“, darunter 11.139 in der Ersteingliederung (vgl. BA, 2013 b).

Ohne Beschäftigung

Insbesondere Jugendliche mit schweren Behinderungen beginnen im Anschluss an ihre Schulzeit unter Umständen weder eine Ausbildung noch eine Beschäftigung.

Generell gilt: Die stabile Verfassung des Arbeitsmarktes in den vergangenen Jahren hat sich positiv auch auf das Arbeitslosigkeitsrisiko von jungen Menschen mit Behinderungen ausgewirkt. Die Abnahme der Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderungen ist zwar weniger stark ausgeprägt (2009: 14,6 Prozent. 2012: 14,1 Prozent) als der Rückgang der Arbeitslosigkeit insgesamt (2009: 10,5 Prozent. 2012: 8,8 Prozent). Allerdings ging die Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderungen in der Altersgruppe von 25 bis 55 Jahren überproportional zurück. Über alle Altersgruppen hinweg ist der Anteil der Fachkräfte bei schwerbehinderten Arbeitslosen etwas höher (2012: 56,4 Prozent) als bei nicht schwerbehinderten Arbeitslosen (2012: 51,5 Prozent). Schwerbehinderten Arbeitslosen gelingt es trotzdem seltener als nicht schwerbehinderten, eine Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt aufzunehmen – Schwerbehinderte werden allerdings auch nicht so häufig arbeitslos und ihre Arbeitslosenquote reagiert relativ gedämpft auf konjunkturelle Einflüsse (BA, 2013 a, 5 ff.). Jedoch dauert ihre Arbeitslosigkeit signifikant länger als die von nicht Be-

hinderten (BA, 2013 a, 10). Das mag damit zusammenhängen, dass der Anteil der Neueinstellungen von Menschen mit Behinderungen in den Unternehmen nach wie vor sehr gering ist. Bei einer hohen Zahl beschäftigter Schwerbehinderter entstand erst während des Berufslebens in einem Beschäftigungsverhältnis eine Behinderung (Fietz et al., 2011). Das lässt umgekehrt darauf schließen, dass bereits behinderte Schul- oder Ausbildungsabsolventen große Probleme bei der Einmündung in den ersten Arbeitsmarkt haben.

„Im Jahresdurchschnitt 2012 suchte fast die Hälfte (86.000) der 176.000 schwerbehinderten Arbeitslosen nach einer Tätigkeit auf Fachkräfteebene (Anforderungsniveau 2), 14.000 (8 Prozent) wollten in einem hoch qualifizierten Beruf (Anforderungsniveau 3 und 4) arbeiten und 63.000 (36 Prozent) haben eine Tätigkeit auf Helferebene (Anforderungsniveau 1) gesucht. Von den 86.000 schwerbehinderten Arbeitslosen, die nach einer Tätigkeit auf Fachkräfteebene suchten, wollten 19.000 in Objektschutzberufen (überwiegend als Pförtner) arbeiten, 12.200 suchten nach einer Tätigkeit in Büro- oder Sekretariatsberufen, 8.300 im Bereich Gebäudetechnik (weit überwiegend Hausmeister Tätigkeiten) und 7.100 in Berufen der Metallbearbeitung, Mechatronik und Elektronik“ (BA, 2013 a, 9).

In der Geschäftsstatistik der BA kann der Zugang an Arbeitslosen nach der Herkunftsstruktur abgebildet werden. Zu den Ausprägungsformen gehört u. a. der Zugang aus „Schule/Studium/schulischer Berufsausbildung“. Eine weitere Differenzierung erfolgt an dieser Stelle nicht. 2012 waren 7.772.906 Zugänge in Arbeitslosigkeit zu verzeichnen, darunter 219.195 aus „Schule/Studium/schulischer Berufsausbildung“. Bezogen auf schwerbehinderte Menschen waren es 367.353 bzw. 3.117. Bezogen auf den Zugang von Rehabilitanden sind entsprechende statistische Auswertungen nicht möglich. Es ist lediglich eine Differenzierung nach Ersteingliederung (2012: 43.117 Zugänge) und Wiedereingliederung (2012: 22.744 Zugänge) möglich (BA, 2013 c).

Synoptische Zusammenführung der quantitativen Dimensionen

Auch wenn die quantitativen Dimensionen in den einzelnen Übergangsbereichen aufgrund von fehlenden bzw. fragmentarischen Statistiken mehr oder weniger unscharf bleiben, lassen sich aus den skizzierten Zusammenhängen grob die folgenden Dimensionen bestimmen³:

- Jährlich verlassen derzeit etwas mehr als 50.000 Jugendliche mit Behinderungen die allgemeinbildenden Schulen, davon ca. 40.000 aus einer der zahlreichen Förderschulen.

³ Die Zahlen stellen Verdichtungen der in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Näherungswerte dar.



- Die für den Bereich Berufsbildung relevanten Übergänge sind jährlich grob wie folgt besetzt:

Berufsvorbereitende Maßnahmen (Ü1)	16.400
Betrieblich-duale Berufsausbildung (Ü2)	ca. 3.500
Außerbetriebliche Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen (Ü3)	ca. 5.000
Außerbetriebliche Berufsausbildung in Sonderberufen (Ü4)	9.900

Die Zahlen bleiben u. a. aus den folgenden Gründen unscharf:

- Die statistischen Auswertungen beziehen sich auf unterschiedliche Jahrgänge.
- Bei der Einmündung von Jugendlichen in den Übergangssektor können neue Etikettierungen von Behinderungen auftreten. Insbesondere im Bereich der berufsvorbereitenden Maßnahmen ist zu vermuten, dass zahlreiche Jugendliche in das Berufsvorbereitungsjahr mit der Zuschreibung einer Lernbehinderung einmünden.
- Der Ausweis einer Behinderung wird von den betroffenen Jugendlichen (bzw. ihren Eltern) bewusst vermieden, um mögliche Stigmatisierungen zu vermeiden.
- Eine unbekannte Zahl von Schulabsolventen mit einem Förderbedarf „verschwindet“ (zunächst) in Bereiche jenseits von Berufsvorbereitung oder Berufsausbildung.

4. Empirische Befundlage zur Wirksamkeit inklusiver Bildungskonzepte

Eingangs wurde darauf hingewiesen, dass in der aktuellen Inklusionsdebatte primär normative Bekenntnisse und weniger empirische Erkenntnisse die Diskussion tragen. „Das Versprechen der Inklusionsbefürworter lautet nun, dass ihre Form der Beschulung nicht nur die bildungssysteminterne Differenzierung der Lerngruppen nach Personenmerkmalen, z. B. der ‚Behinderung‘ oder der Herkunft, vermeidet, sondern mit der dabei gewählten Form der Binnenorganisation des Bildungssystems für alle davon Betroffenen auch bessere Ergebnisse erzielt“ (Tenorth, 2013, 13). Es stellt sich die Frage, durch welche (empirischen) Belege dieser Anspruch begründet werden kann.

Für die Berufsbildung sind keine Studien bekannt, die zur Aufklärung der Sachverhalte beitragen könnten. Demgegenüber liegen für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen insbesondere international einige Befunde vor, die in einem synoptischen Beitrag von Möller (2013) pointiert zusammengefasst werden. Die Vergleichbarkeit der sich auf verschiedene Länder beziehenden Studien ist nur begrenzt möglich, da u. a. Art und Ausgestaltung der Inklusionsmaßnahmen (sogenanntes Treatment) sowie Definition und Diagnostik von Förderbedarf divergieren.

Die Ergebnisse sollen in knapper Form entlang von erkenntnisleitenden Fragen dargestellt und in einem Gesamtfazit zusammengefasst werden.

(1) Wie wirkt sich Inklusion auf schulische Leistungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus?

Die Studien zur Leistungsentwicklung zeigen überwiegend positive, wenn auch geringe Wirkungen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden (Möller, 2013, 24). In den Studien handelt es sich zumeist um Schüler mit eher leichten kognitiven Einschränkungen aus dem Förderschwerpunkt Lernen. Die Ergebnisse stehen im Einklang mit den Befunden aus den Untersuchungen von Hattie (2009).

(2) Wie wirkt sich Inklusion auf psychosoziale Variablen (z. B. Selbstkonzept) der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus?

Insgesamt überwiegen die Studien, die schwache negative Wirkungen insbesondere auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes zeigen, wenn Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult werden. Bei anderen Variablen (z. B. soziale Integration in die Klasse) ist die Befundlage weniger klar (vgl. Möller, 2013, 27). Die Befunde werden häufig mit dem ‚Big fish in a little pond‘-Effekt erklärt. Demnach kann in leistungsheterogenen Klassen die Präsenz zahlreicher leistungsstarker Schüler bei den Schülern mit Förderbedarf zu einer negativeren Selbsteinschätzung führen, während dies in Förderschulen nicht oder in einem geringeren Maße der Fall ist.



(3) Wie wirkt sich Inklusion auf schulische Leistungen und auf psychosoziale Variablen der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aus?

Ein generelles Fazit fällt in beiden Bezügen schwer; insgesamt wird jedoch ausgewiesen: Die Belege unterstützen nicht, dass Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Nachteile haben, wenn sie gemeinsam mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Klasse unterrichtet werden (vgl. Möller, 2013, 28 f.).

Gesamtfazit

„Für die Inklusion sprechen die insgesamt leicht besseren schulischen Leistungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ... Schwierig ist bei der Inklusion die Aufrechterhaltung insbesondere des leistungsbezogenen Selbstkonzepts der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. ... Dagegen scheint die Inklusion für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf keine bedeutsamen Nachteile zu haben. Dies gilt sowohl für die kognitive als auch für die psychosoziale Entwicklung. ... (Dabei) ist zu bedenken, dass die Maßnahmen, die hier als Inklusion zusammengefasst werden, recht unterschiedlich sind wie auch die beteiligten Subgruppen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die meisten Studien beziehen sich auf Schüler mit leichten bis mittleren intellektuellen Defiziten“ (Möller, 2013, 29). Im Gesamtfazit ergibt sich aus der empirischen Befundlage: Nur wenig spricht gegen die Einführung inklusiver Beschulung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen. Aufkommenden Schwierigkeiten könnte ggf. mit geeigneten Maßnahmen begegnet werden – insofern ist bedeutsam, wie die Inklusion umgesetzt wird.

5. Ziele und Gestaltungsfelder einer inklusiven Berufsbildung

In der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“ stehen im Handlungsfeld „Inklusion“ die Gestaltung der Rahmenbedingungen auf der berufsbildungspolitischen Ebene und die der betrieblichen Umsetzung im Vordergrund. Das umfasst beispielsweise Fragen der Professionalisierung des Bildungspersonals im Regelsystem, der Konzipierung von Unterstützungsnetzwerken für die Zusammenarbeit zwischen Sonder- und Regeleinrichtungen des Berufsbildungssystems sowie die Analyse des ordnungspolitischen Reformbedarfs.

So wichtig Programme und Projekte sind, die auf der Ebene der praktischen Bildungsarbeit oder der Ebene der unmittelbaren Gestaltung der praktischen Rahmenbedingungen einer inklusiven Ausbildung arbeiten, die Initiative „Chance Ausbildung“ zielt im Handlungsfeld „Inklusion“ auf einen anderen Punkt: Es geht um die Umstellung bildungspolitischer Vorgaben und Leitlinien mit dem Ziel, dass eine Berufsausbildung in Betrieben und in Regelberufen für Menschen mit Behinderungen zum Normalfall und der Verweis auf Sonderwege zur Ausnahme wird. Ausgehend von den skizzierten Übergängen von den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf (vgl. Abbildung in Kap. 3) können die Maximen der Initiative „Chance Ausbildung“ spezifischer bestimmt werden:

- Die Förderung in der Berufsbildung ist so auszurichten, dass deutlich mehr Jugendliche mit Behinderungen eine betriebliche, außerbetriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren können. Die Ausbildung für Menschen mit Behinderungen sollte zu den gleichen Abschlüssen wie jene für Menschen ohne Behinderung führen, die Wege jedoch flexibler auf die besonderen Voraussetzungen abgestimmt sein.
- Idealerweise sollte eine inklusive Berufsausbildung bis zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Dieses Ideal kann nicht immer erreicht werden. Daher sollte die Ausbildung curricular so strukturiert und organisatorisch so gestaltet werden, dass auch dann, wenn Jugendliche keinen vollständigen Ausbildungsabschluss erreichen, die absolvierten Teile aus dem Ordnungsrahmen eines anerkannten Ausbildungsberufs geprüft, zertifiziert und dokumentiert werden.
- Die Ausbildung in berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie in sogenannten Sonderberufen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO sollte nach einheitlich definierten Bausteinen aus einem anerkannten Ausbildungsberuf erfolgen.
- Die Werkstätten für behinderte Menschen sollten schrittweise in die Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf einbezogen werden.



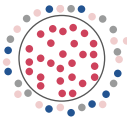
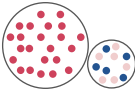

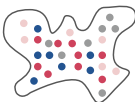
- Betriebe sollten stärker gefördert werden, sich an der Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen zu beteiligen. Dazu sollten die verfügbaren Formen einer Unterstützung betrieblicher Ausbildungsleistungen weiterentwickelt und noch passgenauer auf den Bedarf der Betriebe ausgerichtet werden.
- In didaktischer Hinsicht erfordert die Umsetzung dieses Ziels ein anderes Grundverständnis im Umgang mit Verschiedenheit. Nicht Fördermaßnahmen in separierten Einrichtungen und Maßnahmen, sondern Förderung und Individualisierung im Rahmen von heterogenen Ausbildungsgruppen müssen die Richtschnur neuer Konzepte und ein Qualitätsmerkmal der Ausbildung werden. Hierzu ist die sonderpädagogische Expertise des Lehr- und Ausbildungspersonals aus den verschiedenen Lernorten von hoher Bedeutung.
- Die bisherigen Einrichtungen für die Berufsbildung von Jugendlichen mit Behinderungen sind in ihrer Ausrichtung, ihren Kompetenzen und wirtschaftlichen Grundlagen so umzubauen, dass sie als Förder- und Kompetenzzentren verstärkt auch unterstützende Dienstleistungen für ausbildende Unternehmen und Berufsschulen erbringen und somit insbesondere die betrieblich-duale Ausbildung von Menschen mit Behinderungen aktiv unterstützen können.
- Die Datenlage insbesondere im Hinblick auf die Zugangs- und Anschlusswege der Maßnahmen, in die Jugendliche mit Behinderungen nach der allgemeinbildenden Schule einmünden, ist sehr lückenhaft. Es sind daher sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene aussagekräftige statistische Grundlagen zu schaffen, die eine zielgruppenspezifische Gestaltung von Maßnahmen einer inklusiven Berufsbildung unterlegen und anleiten können.

6. Von der Programmatik zur Implementierung einer inklusiven Berufsbildung

Im Grundsatz sollte über diese Zielausrichtung breite Zustimmung bestehen. So heißt es beispielsweise im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention: „Ziel ist es, vorrangig eine berufliche Integration oder Ausbildung mit allgemeinen Förderleistungen zu erreichen. Nur wenn dies nicht erreichbar ist, sollten behindertenspezifische Förderangebote erfolgen. ... Die Bundesagentur für Arbeit will dazu beitragen, den Anteil behinderter Jugendlicher in betrieblichen Ausbildungen deutlich zu steigern. Bei behinderten Jugendlichen in außerbetrieblicher Ausbildung sollen verstärkt Ausbildungsstrukturen geschaffen werden. Der Anteil der betrieblichen Ausbildung soll um ein Viertel gesteigert werden“ (BMAS, 2011, 38, 41).

Vertiefter Diskussionsbedarf besteht über die Wege zur Implementierung dieser Zielsetzungen. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn auch förderrechtliche Impulse für neue Formen der Kooperation zwischen Behinderteneinrichtungen und Regelangeboten der Berufsbildung hergestellt werden sollen und wenn berufsbildungsrechtliche Veränderungen zu erwägen sind.

Abbildung 2: Prinzipien von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion in der Schul- und Berufsbildung

Form gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderungen	Erklärung	Beispiel allgemeinbildende Schulen	Beispiel berufliche Bildung
Exklusion 	Ausschluss aus dem System	Befreiung von der Schulpflicht	Keine Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsmöglichkeit
Separation 	Aussondern von Menschen, die von der Norm abweichen	Förderschulen	Beschäftigung in Werkstätten für behinderte Menschen (keine Ausbildungsmöglichkeit)
Integration 	Einbindung ins System, jedoch als Sonderweg	Integrationsklassen	Ausbildung von Menschen mit Behinderungen zu „Fachpraktikern“ (nach §§ 66 BBiG/42 HwO)
Inklusion 	Zugehörigkeit aller Menschen; Systemanpassung an individuelle Voraussetzungen	Inklusive Schule	Ein flexibilisiertes System, das jedem Jugendlichen die Chance auf eine Berufsausbildung ermöglicht
Zusammenstellung: Aline Hohbein			BertelsmannStiftung



Mit dem Konzept der Inklusion verbinden sich in der bildungspolitischen Debatte u.a. gesellschaftspolitische und rechtliche Programmatiken. Gesellschaftspolitisch erfasst „Inklusion“ das Postulat, die Gesellschaft so zu gestalten, dass Menschen mit unterschiedlichen Eigenschaften, Voraussetzungen und Interessen daran teilhaben können. Dieses Postulat zielt auf den generellen Umgang mit Diversität – nicht nur auf den mit behinderten Menschen, trifft bei diesen aber auf eine besonders kontrastierende Realität. Auf dieser noch prinzipiellen Ebene der Diskussion werden verschiedene Formen des Umgangs mit Behinderungen unterschieden und werden dabei die Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion in einen Zusammenhang gestellt.

Rechtlich findet dieses Postulat bereits seit Langem eine Verankerung. Ausgehend von dem Gleichstellungsgebot in Artikel 3 (Absatz 3, Satz 2) des Grundgesetzes leitet es eine moderne Vorstellung von Sozialpolitik, wie sie an verschiedenen Stellen in den Leitvorstellungen des SGB IX („Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“) bzw. SGB III („Teilhabe am Arbeitsleben“) programmatisch niedergelegt ist. Eine neue Dimension hat die Debatte durch die UN-Behindertenrechtskonvention erhalten, die im Jahr 2007 von Deutschland unterzeichnet wurde und 2009 in Kraft getreten ist. Die Konvention besagt in Artikel 24, dass bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung die Vertragsstaaten sicherstellen, „dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“ (Art. 24, Abs. 5) .

Artikel 19 („Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft“) postuliert für Menschen mit Behinderungen die gleichen Wahlmöglichkeiten wie für andere Menschen in der Gemeinschaft und verpflichtet die Vertragsstaaten, „wirksame und geeignete Maßnahmen (zu treffen), um Menschen mit Behinderungen den vollen Genuss dieses Rechts und ihre volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern“. Das Ziel bei der Hilfe ist Teilhabe, spezialisierte Hilfen sind nachrangig. Regelinstitutionen sollen sich öffnen. Behinderteneinrichtungen können sie dabei unterstützen – statt Sonderwelten für Menschen mit Behinderungen aufzubauen.

In welcher Geschwindigkeit, in welchem Umfang und in welcher Ausbreitung eine inklusive Berufsbildung realisiert und nicht nur programmatisch postuliert wird, ist letztlich eine Frage der gesellschaftlichen Priorisierung und Ressourcenverteilung. Unabhängig von der Frage der Intensität bei der Umsetzung ist jedoch mit dem Postulat der Inklusion eine Richtung gewiesen, die sich von der in der Berufsbildung bisher praktizierten Separation von Ausbildungsaspiranten mit Behinderungen grundlegend unterscheidet.

Die Diskussion über Inklusion von Menschen mit Behinderungen führt zu zahlreichen Anschlussfragen – etwa der Frage, ob die Kopplung von Unterstützung mit besonderen Wohnformen aufzugeben ist, wie barrierearm der Lebensalltag von Verkehrswegen bis zur Informationstechnologie zu gestalten ist oder wie Menschen mit Behinderungen der Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt geebnet werden kann. Über eine Inklusionsrhetorik hinaus werden praktische Fragen der Inklusion im Bildungswesen und hier insbesondere im Berufsbildungswesen sowie in der Arbeitsmarktpolitik bislang jedoch erst ansatzweise thematisiert.

Die Ziele der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“ werden nicht durch neue Institutionen und Akteure umgesetzt werden können. Es geht darum, die Einrichtungen, die sich heute bereits der beruflichen Bildung und Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen verpflichtet wissen, auf die Ziele der Initiative hin zu orientieren und ihnen konzeptionelle Unterstützung anzubieten.

Die Bildung und Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen ist zu großen Teilen in festen Strukturen, vor allem in spezifischen Einrichtungen im Umfeld der öffentlichen, kirchlichen und privaten Wohlfahrtsorganisationen institutionalisiert. Diese Einrichtungen verfügen über ausgeprägte Erfahrungen zu behinderungsspezifischen Fragen bei der Berufsausbildung. In diesem Bereich wirken unterschiedliche Akteure in einem komplexen politischen Handlungsfeld zusammen, so u. a.

- Rehabilitationsträger (insbesondere Bundesagentur für Arbeit, Deutsche Rentenversicherung, Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe, Arbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe),
- Rehabilitations-Leistungsträger (vertreten durch die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e. V., die Arbeitsgemeinschaft der Berufsförderungswerke e. V., die Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. und die Bundesarbeitsgemeinschaft ambulante berufliche Rehabilitation e. V.),
- Zusammenschlüsse der freien Wohlfahrtspflege (insbesondere Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e. V., Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V., Deutscher Caritasverband, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V., Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk der EKD),
- Bundesministerien (insbesondere BMAS, BMBF, BMWI),
- Bundesinstitut für Berufsbildung und entsprechende Institute der Länder,
- Landesministerien und Kultusministerkonferenz,
- kommunale Zusammenschlüsse (insbesondere Deutscher Städtetag, Deutscher Landkreistag, Deutscher Städte- und Gemeindebund),
- Interessenvertretungen der Wirtschaft und der Sozialpartner (insbesondere BDA, BDI, ZDH, DIHK, DHKT, DGB),
- Fachgesellschaften (insbesondere Deutsche Akademie für Rehabilitation, Deutsche Vereinigung für Rehabilitation, Deutsche Gesellschaft für Rehabilitationswissenschaften),



- Integrations- und/oder Versorgungsämter bzw. die ihnen zugeordneten Integrationsfachdienste in den Bundesländern,
- Ausbildungspakte von Bund und Ländern.

Auf der Praxisebene werden die Ausbildungsleistungen durch zahlreiche Träger an unterschiedlichen Lernorten angeboten (vgl. Neumann et al., 2010, 35 ff.). Ein zentraler Akteur in der Berufsvorbereitung und der Erstausbildung behinderter Jugendlicher sind die Berufsbildungswerke (BBW). Sie bilden an 52 Standorten ca. 15.000 junge Menschen in mehr als 240 Berufen aus. Getragen werden die BBW in der Regel von gemeinnützigen Organisationen, finanziert werden sie bzw. die Maßnahmen größtenteils durch die Bundesagentur für Arbeit (vgl. Seyd, Schulz, 2012, 39 f.; Neumann et al., 2010, 27 ff.). BBW sind abzugrenzen von Berufsförderungswerken (BFW), deren Zielgruppe erwachsene Arbeitnehmer darstellen, die aufgrund von Krankheit oder Unfall ihren bisherigen Beruf nicht mehr ausüben können. In BFW sollen Umschulung und Weiterbildung, in Ausnahmefällen bei ungelerten Arbeitnehmern auch eine Erstausbildung erfolgen. Bundesweit halten die BFW 28 Einrichtungen mit ca. 12.000 Plätzen vor (vgl. Biermann, 2012, 16).

In der Initiative gilt es, die bestehenden Kompetenzen zu nutzen, zugleich aber die Einrichtungen in größerem Maße als bisher gegenüber der betrieblichen Bildung und für die Ausbildung in Regelberufen zu öffnen. Es geht also nicht darum, die betrieblich-duale Ausbildung gegen Berufsbildungswerke, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen und andere Akteure abzusichern, sondern darum, bestehende Ambitionen und kompatible Zielsetzungen der verschiedenen Akteure aufzunehmen und für die Initiative nutzbar zu machen. Beispielsweise zeigen Konzepte in den BBW sowie die in Modellprojekten erprobte „verzahnte Ausbildung“ bzw. modularisierte Ausbildungsstrukturen eine hohe Kompatibilität mit den hier verfolgten Zielsetzungen.

Ein erster wesentlicher Schritt im Rahmen der Implementierung besteht vor diesem Hintergrund darin, die gemeinsamen Ziele und Interessen zu präzisieren und im Rahmen einer Stakeholder-Analyse zu verdichten. Konfrontative Konzepte sollen insofern vermieden werden. Es geht zunächst darum, Konsens über Ziele und Implikationen einer inklusiven Ausbildung herzustellen und – in einem zweiten Schritt – um die Definition neuer Rollenverteilungen der bestehenden Akteure.

Die Umsetzung einer inklusiven Berufsausbildung ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die nur mit der Unterstützung aller Verantwortungsträger gelingen kann. Die Voraussetzungen dafür sind in Deutschland gegeben: Über lange Jahre aufgebaute Kompetenzen zur beruflichen Bildung von Menschen mit Behinderungen, eine Institutionalisierung der Berufsbildung, die auf einem Grundkonsens aller beteiligten Akteure beruht, und nicht zuletzt eine Wirtschaft, die sich die Förderung von Inklusion leisten kann. Es geht jetzt darum, diese Voraussetzungen zu nutzen und dafür eine neue Arbeitsteilung zu etablieren. Die soziale Partnerschaft ist eine tragende Säule in der deutschen Berufsbildung – für die Bewältigung der Herausforderungen einer inklusiven Berufsausbildung wird sie sich neu bewähren müssen.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld.
- BBW (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke) (2012). Berufsbildungswerke – Ihr Partner für qualifizierte Nachwuchskräfte. Berlin.
- BBW (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke) (2013). Berufliche Rehabilitation in den Berufsbildungswerken, Teilnehmer-Nachbefragung 2011–2012. Berlin.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2012). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013). Berufsbildungsbericht 2013. Berlin.
- Biermann, H. (2012). Qualifizierung von Risikogruppen. In: Biermann, H.; Bonz, B. (Hrsg.). Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung (12–35). Reihe: Berufsbildung konkret, Bd. 11. Hohengehren.
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2012). Arbeitsmarkt in Zahlen – Ausbildungsstellenmarkt, Bewerber und Berufsausbildungsstellen in Deutschland, September 2013.
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2013 a). Der Arbeitsmarkt in Zahlen – Beschäftigungsstatistik – Schwerbehinderte Menschen in Beschäftigung (Anzeigeverfahren SGB IX) Deutschland 2011. Nürnberg.
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2013 b). Arbeitsmarkt in Zahlen – Förderstatistik: Teilnehmer in ausgewählten arbeitsmarktpolitischen Instrumenten. Personengruppe: schwerbehinderte, Stand März 2013, Datenstand Juni 2013
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2013 c). Geschäftsstatistik der Bundesagentur für Arbeit. August 2013. Nürnberg.
- Bleidick, U. (2006). Behinderung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik (79–81). 2. Aufl. Stuttgart.
- Cloerkes, G.; Felkendorff, K. (2007). Institutionalisierung von Behinderung. In: Cloerkes, G. unter Mitwirkung von Felkendorff, K.; Markowitz, R. (2007). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., erweiterte und bearbeitete Auflage. Heidelberg. S. 39–76.
- Detmer, W.; Gehrman, M.; König, F. et al. (2008). Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Studie der Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik im Auftrag des BMAS. Berlin.
- Fietz, B.; Gebauer, G.; Hammer, G. (2011). Die Beschäftigung schwerbehinderter Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt. Einstellungsgründe und Einstellungshemmnisse – Akzeptanz der Instrumente zur Integration. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung in Unternehmen des Landes Bremen. Bremen.
- Galiläer, L. (2012). Ausbildung behinderter Jugendlicher mit Ausbildungshemmnissen. In: Biermann, H.; Bonz, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung (173–181). Reihe: Berufsbildung konkret. Bd. 11. Hohengehren.



- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London, New York.
- Heyder, S.; Klocke, D. (2012). Zur beruflichen Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen. In: Biermann, H.; Bonz, B. (Hrsg.): *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung* (156–164). Reihe: *Berufsbildung konkret*. Bd. 11. Hohengehren.
- Klemm, K. (2013 a). Stellungnahme. Öffentliches Fachgespräch zum Thema „Stand der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Bildungsbereich in Deutschland“ am 20.3.2013 im Deutschen Bundestag (Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung). A-Drs. 17(18)373 a.
- Klemm, K. (2013 b). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.). *Inklusion* (15–37). *Schulmanagement-Handbuch* 146. München.
- Neumann, M.; Lenske, W.; Werner, D.; Hekman, B. (2010). *Kosten und Nutzen der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen oder funktionalen Beeinträchtigungen – eine gesamtwirtschaftliche Analyse*. Köln.
- Niehaus, M.; Kaul, T.; Friedrich-Gärtner, L.; Klinkhammer, D.; Menzel, F. (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Arbeit und Beruf*. Reihe: *Berufsbildungsforschung* Bd. 14. Bonn, Berlin.
- Oelkers, J. (2013). *Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik*. In: Müller, H.-R.; Bohne, S.; Thole, W. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge* (219–240). Beiträge zum 23. Kongress der DGfE. Opladen, Berlin, Toronto.
- Preuss-Lausitz, U. (2012). *Inklusion: Modewort oder Hoffnungsträger?* *Pädagogik*. Heft 9, 41–45.
- Seyd, W.; Schulz, K. (2012). *Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen und Ausbildungen in Berufsbildungswerken*. Hamburg.
- Schulz, K.; Seyd, W. (2012). *Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken*. In: Biermann, H.; Bonz, B. (Hrsg.): *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung* (165–172). Reihe: *Berufsbildung konkret*. Bd. 11. Hohengehren.
- Tenorth, H.-E. (2013). *Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas*. In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.). *Inklusion* (6–14). *Schulmanagement-Handbuch* 146. München.
- WfbM (Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen) (2012). *Anzahl der wesentlichen Behinderungsarten in den Mitgliedswerkstätten zum 1.1.2012*. Frankfurt am Main.
- Vollmer, K.; Frohnenberg, C. (Hrsg.) (2008). *Die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen unter Berücksichtigung qualitativer und quantitativer Kriterien und Fragestellungen*. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, H. 103. Bonn.

Über die Autoren



Prof. Dr. Dieter Euler studierte Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik und Sozialphilosophie in Trier, Köln und London. Seit Oktober 2000 ist Prof. Euler Inhaber des Lehrstuhls für „Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement“ an der Universität St. Gallen. Zuvor war er an der Universität Potsdam (1994–1995) und an der Universität Erlangen-Nürnberg (1995–2000) tätig.

Prof. Euler nimmt zahlreiche Funktionen in internationalen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Organisationen wahr. Ein Schwerpunkt seiner international ausgerichteten Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten liegt in der Reform von Berufsbildungssystemen.



Prof. Dr. Eckart Severing studierte Soziologie und Politikwissenschaft in Erlangen und wurde 2000 in Hamburg habilitiert. Er lehrt an der Universität Erlangen-Nürnberg, ist Geschäftsführer des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg und Berlin und ist Mitglied der Geschäftsleitung des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft. Eckart Severing wirkt in einer Reihe von Gremien und Organisationen der Berufsbildung mit. U. a. ist er Mitglied der Vorstandes der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Arbeit sind Strukturen der Berufsbildung, europäische Berufsbildungspolitik und das informelle berufliche Lernen und seine Zertifizierung.

Danksagung

Für wichtige Diskussionsbeiträge zu den Entwurfsfassungen dieses Papiers danken die Autoren den folgenden Personen: Martin Baethge (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen), Ruth Enggruber (Fachhochschule Düsseldorf), Aline Hohbein (Bertelsmann Stiftung), Christian Rauch (Bundesagentur für Arbeit), Wolfgang Seyd (Universität Hamburg) und Kirsten Vollmer (Bundesinstitut für Berufsbildung).



Die Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“

Mit der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“ setzt sich die Bertelsmann Stiftung für Reformen ein, um jedem jungen Menschen die Chance auf eine berufliche Ausbildung zu eröffnen.

An der Initiative beteiligen sich die Bundesagentur für Arbeit und zwölf Ministerien aus den folgenden acht Bundesländern: Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein. In einem Dialogprozess und mit wissenschaftlicher Begleitung arbeiten die Beteiligten gemeinsam an Vorschlägen für ein chancengerechteres und leistungsfähigeres System der Berufsausbildung. Sie setzen sich insbesondere dafür ein, dass

- der Zugang zur Berufsausbildung besonders für junge Menschen mit Startschwierigkeiten erleichtert wird;
- das System der Berufsausbildung insgesamt flexibler wird, um der Heterogenität der jungen Menschen gerecht zu werden und jedem die Chance zu geben, eine Ausbildung aufzunehmen und abzuschließen;
- die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Ausbildungsgängen und -formen sowie zwischen Berufsausbildung und Hochschulbildung verbessert wird.

Bis Ende 2016 hat sich die Initiative drei Schwerpunktthemen gesetzt. Zunächst arbeiten die Beteiligten an der Verbesserung der Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Behinderungen (Inklusion). Als zweites Thema steht die Erleichterung des Übergangs zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf dem Programm (Durchlässigkeit). Drittens geht es um die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland und um die Besetzung von Ausbildungsplätzen durch Zuwanderung (Integration).

Flankierend arbeitet das Projektteam in der Bertelsmann Stiftung an einem Ausbildungsbericht, mit dem die Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland bewertet werden sollen. Außerdem beschäftigt es sich mit der Frage, wie das Erfolgsmodell duale Berufsausbildung auch für andere Länder nutzbar gemacht werden kann.

Mehr Informationen unter:

www.chance-ausbildung.de

Summary

In 2009 Germany ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Although article 24 of the convention calls for an inclusive education system at all levels, the efforts in Germany to comply with the convention have so far been limited to the general education system. Inclusion in other areas of education has been given much less attention. This paper takes a closer look at inclusion in vocational education and training in Germany. It analyses the opportunities and barriers for persons with disabilities in the transition from school to work, and identifies areas for political action.

Traditionally, the organizing principle in the education system in Germany has been to create homogenous groups of students. Students with disabilities have therefore long been educated in other schools to give them the best support in line with their special needs. This pattern translates into vocational education.

Since the statistics on vocational education do not cover disabilities, it is difficult to assess how inclusive the system of vocational education in Germany truly is. This paper combines data from various sources for an estimate: From the 50,000 young persons with disabilities who leave school each year, only around 3,500 take up a regular company-based apprenticeship. Another 5,000 take up state-sponsored vocational training in accredited professions. 9,900 young persons with disabilities take up specially designed vocational training according to § 66 of the Vocational Training Act and § 42 of the Handicrafts Regulation Act. Whereby the certificates are less accepted on the labour market. The largest share of school leavers –16,400– take a preparatory course for vocational training. However, the subsequent success of these courses in securing an apprenticeship has not been identified as yet.

To make vocational education in Germany more inclusive, a greater share of young people with disabilities should be enabled to take up vocational training in accredited professions either in companies or in full-time vocational schools. This requires more and better structured state support for companies who take on young persons with disabilities as apprentices, as well as vocational schools equipped to deal with these students.

For those who do not manage to start a regular apprenticeship the option for higher qualification should be possible. Specially designed vocational training courses should be focused on modules relevant to accredited professions. These modules can be individually certified. That way it is easier for persons with disabilities to obtain a certificate in an accredited profession later.

Impressum

© 2014 Bertelsmann Stiftung

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
Fax +49 5241 81-81999
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich

Frank Frick
Clemens Wieland
Claudia Burkard

Lektorat

Katja Lange, richtiggut.com

Grafikdesign

Nicole Meyerholz, Bielefeld

Foto

Veit Mette, Bielefeld

Druck

Druckerei RIHN, Blomberg

DOI 10.11586/2017019



Das für diese Broschüre verwendete
Papier ist FSC®-zertifiziert.

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh

Frank Frick

Director
Programm Lernen fürs Leben
Telefon +49 5241 81-81253
frank.frick@bertelsmann-stiftung.de

Clemens Wieland

Senior Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Telefon +49 5241 81-81352
clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de

Claudia Burkard

Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Telefon +49 5241 81-81570
claudia.burkard@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de

www.chance-ausbildung.de