

Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen

Strategien
Instrumente
Erfahrungen

Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen

Strategien
Instrumente
Erfahrungen

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

- Band 70 Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen.
Strategien, Instrumente, Erfahrungen
- Herausgeber Günther G. Goth, Eckart Severing
- Autoren Lutz Galiläer, Bernhard Ufholz, Michael Breitsameter, Inka Kielhorn, Walter Krug, Rainer Lentz, Björn Hagen, Ottmar Waterloo, Wolfgang Seyd, Margot Baur
- Verlag © W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld 2015
- Gesamtherstellung W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: 0521 91101-11, Telefax: 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de
- Förderhinweis Das dieser Publikation zugrunde liegende Projekt „Ausbildung behinderter Jugendlicher mit Ausbildungsbausteinen in Netzwerken von Unternehmen, Berufsbildungswerken, Bildungswerken der Wirtschaft und Berufsschulen (TrialNet)“ wird vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) gefördert aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages.

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

Die Autoren, der Verlag und der Herausgeber haben sich bemüht, die in dieser Veröffentlichung enthaltenen Angaben mit größter Sorgfalt zusammenzustellen. Sie können jedoch nicht ausschließen, dass die eine oder andere Information auf irrtümlichen Angaben beruht oder bei Drucklegung bereits Änderungen eingetreten sind. Aus diesem Grund kann keine Gewähr und Haftung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben übernommen werden.

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

Gefördert durch:



Bundesministerium
für Arbeit und Soziales

Printed in Germany

ISBN Print: 978-3-7639-5531-2

ISBN E-Book: 978-3-7639-5532-9

Bestell-Nr. 6004468

aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages

Inhalt

Einleitung	5
<i>L. Galiläer</i>	
A. Berufliche Erstausbildung für junge Menschen mit Behinderung	
1 Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung – von der Eingliederung auf Sonderwegen zur Inklusion?	11
<i>L. Galiläer</i>	
2 Inklusion in der beruflichen Bildung – der Beitrag der Berufsbildungswerke	45
<i>M. Breitsameter, I. Kielhorn, W. Krug, R. Lentz</i>	
B. Lernort Betrieb	
3 Lernort Betrieb in der ambulanten beruflichen Rehabilitation – das Projekt TrialNet in der kooperativen betrieblichen Ausbildung	85
<i>B. Hagen, O. Waterloo</i>	
4 Die Rolle des Lernorts Betrieb in der rehaspezifischen Ausbildung	101
<i>W. Seyd</i>	
5 Ausbildung jugendlicher Rehabilitanden in und mit Betrieben – Erfahrungen aus dem Projekt TrialNet	127
<i>L. Galiläer, B. Ufholz</i>	
C. Neue konzeptionelle Ansätze in der beruflichen Ausbildung	
6 Ausbildungsbausteine und Kompetenzorientierung in der Ausbildung jugendlicher Rehabilitanden – Qualitätsverbesserungen im Rahmen etablierter Strukturen ..	159
<i>L. Galiläer</i>	
7 Zertifizierung von Teilqualifikationen – Erfahrungen aus dem Projekt TrialNet	219
<i>L. Galiläer, B. Ufholz</i>	

8	Die Bedeutung des Deutschen Qualifikationsrahmens für die künftige Qualifizierung von Rehabilitanden	251
	<i>M. Baur</i>	

	Autorenverzeichnis	275
--	-------------------------------------	------------

Einleitung

Die von der UN-Behindertenrechtskonvention angestoßene Diskussion über die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung bezieht sich – neben der schulischen Bildung – immer stärker auch auf die Berufsbildung und das Beschäftigungssystem.

Die Herausforderungen für die Verwirklichung von Inklusion im Bereich der beruflichen Bildung sind nicht gering zu schätzen: Abgänger/innen von Förderschulen, Jugendliche mit schlechten schulischen Voraussetzungen oder Verhaltensauffälligkeiten und eben anerkannten Formen von Behinderung kommen nur schwer in den Genuss einer regulären, also betrieblichen Ausbildung. Nicht zuletzt deshalb existieren spezialisierte und dabei notwendig separierende Unterstützungssysteme der Beschulung, der außerbetrieblichen Ausbildung und der geschützten Teilhabe am Arbeitsleben. Es gibt gesonderte Ausbildungsregelungen für Jugendliche mit Behinderung, deren Arbeitsmarktrelevanz zumindest in einigen Bereichen infrage steht, und generell erweist sich der Übergang in das Berufsleben für Jugendliche mit Einschränkungen oder anerkannter Behinderung als steinig und langwierig.

In den letzten Jahren hat es zahlreiche Bemühungen gegeben, die Situation zu verbessern, insbesondere seit der Ratifizierung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009. Der Status dieser Konvention als geltendes Recht hob Inklusion nicht zuletzt wegen der damit verbundenen transnational verankerten Umsetzungs- und Rechenschaftspflicht auf die politische Tagesordnung und schob gleichzeitig engagiert und kontrovers geführte Debatten in vielen gesellschaftlichen Bereichen an. Am prominentesten ist sicherlich die auch in der allgemeinen Öffentlichkeit geführte Diskussion über die künftige Rolle des Förderschulsystems. Viele der in den letzten Jahren initiierten Reforminitiativen sind Bestandteil des „Nationalen Inklusionsplans“ der Bundesregierung. Analog dazu gibt es Aktionspläne und Initiativen auf Ebene der Länder und Kommunen, von Betroffenenverbänden, Sozialversicherungsträgern, vonseiten der Sozialpartner, der Bundesagentur für Arbeit und anderer Institutionen.

Ein Teil dieser Bestrebungen ist das Projekt „TrialNet – Ausbildung von jugendlichen Rehabilitanden mit Ausbildungsbausteinen“, das vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales von 2009 bis 2015 gefördert wurde. Das Projekt hat sich vor dem Hintergrund des schwierigen Zugangs Jugendlicher mit Behinderung in die betriebliche Ausbildung die Ziele gesetzt, mehr Ausbildungsbetriebe für diese Gruppe zu gewinnen, Formen der außerbetrieblichen Ausbildung näher an das reguläre Ausbildungsgeschehen anzubinden und dafür neue berufspädagogische Konzepte wie Ausbildungsbausteine und handlungsorientierte Kompetenzfeststellungen einzusetzen und zu erproben.

Das Projekt TrialNet ist der Entstehungskontext dieses Sammelbandes. Der erste Beitrag von Lutz Galiläer stellt die aktuellen Erkenntnisse und Daten über den Übergang Schule – Beruf von Förderschülern und über die Ausbildung jugendlicher Rehabilitanden/innen dar. Ausgehend davon wird erläutert, welche institutionellen und fachlich-pädagogischen Veränderungen die Forderung nach Inklusion in der beruflichen Ausbildung einschließt.

Michael Breitsameter, Inka Kielhorn, Walter Krug und Rainer Lentz blicken vor dem Erfahrungshintergrund der Berufsbildungswerke als besondere Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation junger Menschen (§ 35 SGB) auf Teilhabe und Inklusion in der beruflichen Ausbildung. Ausgehend vom biopsychosozialen Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) rücken die Autoren den Zusammenhang von sozialer und beruflicher Teilhabe ins Blickfeld und diskutieren den Beitrag der Berufsbildungswerke zu Inklusion im Geflecht verschiedener Einflussfaktoren.

Björn Hagen und Ottmar Waterloo stellen den Lernort Betrieb in der ambulanten beruflichen Rehabilitation vor. Neben der Situation junger Menschen mit Behinderung in der betrieblichen Ausbildung werden auf der Grundlage von Erfahrungen aus dem TrialNet-Projekt Folgerungen für die betriebliche Praxis dargestellt. Diese beinhalten beispielsweise den Abbau des Fachkräftemangels durch Erweiterung betrieblicher Ausbildungsmöglichkeiten oder die Anerkennung von Bausteinen in der Ausbildung junger Menschen mit Behinderung.

Wolfgang Seyd, vor seiner Emeritierung Professor am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg und aus-

gewiesener Kenner der beruflichen Rehabilitation in Deutschland, beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit der Rolle des „Lernorts Betrieb“ in der außerbetrieblichen Ausbildung. Dafür skizziert er mit Bezug auf die Historie der außerbetrieblichen Ausbildung von Rehabilitanden/innen die unterschiedlichen Erfahrungen mit dem „Lernort“ Betrieb. Zur Sprache kommen dabei verschiedene Modelle der Lernortkooperation (einschließlich des „trialen“ Ansatzes) sowie wichtige Erfahrungen aus Modellversuchen der letzten Jahre (u. a. VAmB – verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken).

Die folgenden drei Beiträge von Lutz Galiläer und Bernhard Ufholz stellen die Ergebnisse des Projekts TrialNet dar, erstens zum Thema „Lernort Betrieb“, zweitens zu „Ausbildungsbausteinen und Kompetenzorientierung in der Ausbildung“ und drittens zu „handlungsorientierten Leistungsfeststellungen“ und der Zertifizierung ihrer Ergebnisse. Im ersten dieser drei Artikel werden vor allem die Resultate der Befragung am Projekt beteiligter Betriebe vorgestellt. Diese wurden zu mehreren Aspekten um Antwort gebeten, z.B. zu ihren Motiven für die Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung, zu ihren Erfahrungen mit dem Thema Behinderung und zur Kooperation mit den ausbildenden Einrichtungen. Der Artikel über Ausbildungsbausteine und Kompetenzorientierung in der Ausbildung beginnt mit einer Zusammenfassung des Reformkonzepts Modularisierung, geht kurz auf die Erfahrungen mit bausteinförmiger Qualifizierung in der beruflichen Rehabilitation ein und schildert dann ausführlicher das Baustein-Konzept des Projekts TrialNet und die Erkenntnisse, die bei seiner Umsetzung gewonnen wurden. Die Konzeption handlungsorientierter Leistungsfeststellungen und die Zertifizierung der Ergebnisse stehen im Mittelpunkt des dritten Beitrags mit Ergebnissen des Projekts TrialNet. Nach einer Einführung in das Thema Prüfungen und Zertifizierung in der beruflichen Bildung stellen die Autoren zunächst Ziele und Konzepte im Projektkontext vor, um dann die damit gemachten Erfahrungen zu schildern.

Margot Baur als Vertreterin einer zuständigen Stelle für hauswirtschaftliche Berufe (Arbeits- und Dienstleistungsdirektion Rheinland-Pfalz) bezieht im abschließenden Beitrag zwei Themen aufeinander, nämlich die abgestufte, an Teilqualifikationen orientierte berufliche Qualifizierung von jugendlichen Rehabilitanden/innen einerseits und

den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) andererseits. Sie legt dar, wie unter Verwendung eines kompetenzorientierten, am DQR ausgerichteten Teilqualifikationsmodells die hauswirtschaftlichen Qualifikationen und Berufsabschlüsse zum einen transparenter und damit nachvollziehbarer gemacht werden können, was die Vermittlung der Absolventen/innen auf dem Arbeitsmarkt verbessern würde. Zum anderen erhöhten sich durch eine schrittweise und in ihren Zwischenschritten auch anerkannte Ausbildung von Rehabilitanden/innen deren Chancen, die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, was als wichtiger Beitrag zu einer „maßgeschneiderten Teilhabe an der Ausbildung“ zu verstehen ist.

A.

**Berufliche Erstausbildung
für junge Menschen mit Behinderung**

1 Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung – von der Eingliederung auf Sonderwegen zur Inklusion?

Lutz Galiläer

1.1 Einleitung

Mit der in Deutschland 2009 erfolgten Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (auch „UN-Behindertenrechtskonvention“, kurz: BRK) und den daraus abgeleiteten Aktivitäten auf Bundes- und Landesebene ist das menschenrechtlich begründete Gebot der „vollen und wirksamen Teilhabe“ von Menschen mit Behinderung in der Öffentlichkeit präsent und findet breite Zustimmung. Jenseits der Auseinandersetzungen über die Bedeutung von Inklusion – gerade im Unterschied zum bisherigen Leitkonzept Integration – besteht Konsens darüber, dass behinderte Menschen frei von Diskriminierung und ohne Barrieren Zugang zu allen wichtigen Lebensbereichen und entsprechenden Ressourcen haben sollen. Inklusion im Sinne der UN-Konvention impliziert darüber hinaus, dass „Behinderung“ nicht einfach einen physiologisch oder psychologisch beschreibbaren Sachverhalt darstellt, sondern in der gesellschaftlichen Realität „entsteht“, nämlich aus der „Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren“ (BRK, Präambel). Ausgehend davon wird Behinderung in der menschenrechtlichen Perspektive der Konvention als ein Aspekt der Vielfalt menschlichen Daseins – neben Rasse, Geschlecht, Hautfarbe, Religion und anderen – verstanden, den es zu akzeptieren und zu respektieren gilt. In diesem Sinn stellt die Forderung nach Inklusion nicht einfach ein neues Paradigma für den gesellschaftlichen Umgang mit „behinderten Menschen“ dar, die bisher aus verschiedenen Gründen – die zu analysieren sich durchaus lohnte – diskriminiert, ausgegrenzt oder benachteiligt wurden (siehe

Mürner/Sierck 2012). Vielmehr postuliert die Konvention weitreichende gesellschaftliche Veränderungen im Sinne einer „Humanisierung der Gesellschaft im Ganzen“ (Bielefeldt 2009, S. 16; siehe auch Aichele 2010).

Was bedeutet Inklusion in der beruflichen Erstausbildung?

In der UN-Konvention werden vor allem Prinzipien, Handlungsfelder und Ziele ausgeführt. Wege und Mittel, diese Prinzipien zu verwirklichen und die Ziele zu erreichen, sind meist nur sehr allgemein benannt und beschrieben. Angesichts der weltweiten Adressierung der Konvention kann das auch nicht verwundern. Aus den Aussagen in den Artikeln „Bildung“, „Arbeit und Beschäftigung“, „Habilitation und Rehabilitation“ (Artikel 24, 26, 27) lassen sich für die berufliche Erstausbildung, die in der Konvention nicht explizit genannt ist, unter anderem diese Ziele konkretisieren:

- barrierefreie Übergänge Schule – Ausbildung – Beschäftigung
- betriebliche Ausbildung im dualen System
- Beschulung in Regelschulen
- wohnortnahe Ausbildung
- Wahlmöglichkeiten (Berufe, Formen der Unterstützung usw.)
- individuelle Förderung

In Deutschland treffen diese zum Teil nicht neuen Forderungen auf ein hoch entwickeltes, institutionalisiertes und spezialisiertes System der beruflichen Rehabilitation. Es existiert ein flächendeckendes, planmäßig ausgebautes Netz von Einrichtungen (Berufsbildungswerke, kurz: BBW, Berufsförderungswerke, kurz: BFW, Werkstätten für behinderte Menschen, kurz: WfbM). Hinzu kommen zahlreiche Reha-Einrichtungen bzw. Träger, die neben anderem auch in der Berufsvorbereitung und Erstausbildung tätig sind, bspw. Integrationsfachdienste sowie Einrichtungen, die auf bestimmte Beeinträchtigungen spezialisiert sind (z.B. Berufliche Trainingszentren). Die rechtlichen Grundlagen für Ansprüche auf Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben bilden das Neunte Buch Sozialgesetzbuch (SGB IX) und das Dritte Buch Sozialgesetzbuch (SGB III).

Die Diskussion über die Weiterentwicklung der beruflichen Rehabilitation unter dem Gesichtspunkt Erstausbildung wurde schon vor Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention geführt, ist aber durch diese stark befeuert worden. Darin werden vor allem folgende Punkte thematisiert (vgl. Galiläer 2009; 2010; 2011):

- der schwierige Übergang an der sog. ersten Schwelle (Schule – Beruf)
- die vorwiegend institutionell ausgerichtete Förderung (anstelle flexibler, personenbezogener Leistungen)
- die Separierung der Jugendlichen mit Behinderung in einem abgeschotteten Fördersegment (vorwiegend außerbetrieblich)
- die Ausbildung außerhalb anerkannter Ausbildungsberufe (nach § 66 BBiG/§ 42m HwO)
- die stärkere Berücksichtigung des Wunsch- und Wahlrechts
- die Berücksichtigung sozialer Kontextfaktoren bei der Bedarfsfeststellung.

Im Anschluss an die Debatte über inklusive Bildung im allgemeinbildenden Schulsystem spielen inzwischen auch in der Berufsbildung Fragen der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nicht behinderten Jugendlichen, der Qualifikation des Bildungspersonals (z.B. Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder, kurz: ReZA) und eine veränderte Rolle der zuständigen Stellen („Inklusionskompetenz bei Kammern“) eine Rolle. Die Diskussion darüber, wie Inklusion zu verwirklichen ist, hat gerade erst begonnen. Klar scheint zu sein, dass die Überwindung von Ausgrenzung, der Abbau von Barrieren aller Art und die Förderung der Wertschätzung von Heterogenität nur im Zuge eines langfristigen Prozesses gelingen können, der viele kleinschrittige Veränderungen und eine gesamtgesellschaftliche „Bewusstseinsbildung“ einschließt. Angesichts gewachsener institutioneller Strukturen, der Komplexität des Systems und des Umfangs an finanziellen Mitteln, die für berufliche Rehabilitation aufgewendet werden, kann es allerdings nicht ausbleiben, dass dieser Prozess von Interessen – der Politik, der Kostenträger, der institutionellen Leistungserbringer, der Betroffenenverbände und anderer Akteure – geprägt ist. So gilt etwa die Infragestellung institutioneller Strukturen und die Aktivierung

des sozialen Raumes den einen als notwendiger Umbau der Gesellschaft, wie er durch die Konvention angeregt wird. Andere sehen darin eher die Instrumentalisierung des Inklusionskonzepts für die Einsparung öffentlicher Mittel durch eine „Verschlankung“ der Hilfsysteme und die Verlagerung von Zuständigkeiten. In der beruflichen Ausbildung steht einmal mehr der Lernort Betrieb und damit die Vermeidung außerbetrieblicher Fördermaßnahmen im Fokus der Reformdiskussion.

In diesem Artikel wird – jenseits der abstrakten Frage nach der Notwendigkeit von institutionellen (Sonder-)Strukturen – der Status quo der Ausbildung von jungen Menschen mit Behinderung beschrieben. Die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Inklusion im Bereich der beruflichen Erstausbildung werden dabei im Überblick dargestellt. Um ein vollständiges Bild geben zu können, wird neben der Erläuterung der verschiedenen Ausbildungsformen auch der Personenkreis differenziert und ein Blick auf die Schnittstelle Schule – berufliche Ausbildung geworfen. Am Schluss des Beitrags werden mögliche Reformoptionen erörtert.

1.2 Jugendliche mit Behinderung – ein heterogenes Konstrukt

Ob ein/e Jugendliche/r im berufsschulpflichtigen Alter bzw. ein/e Schulabgänger/in, der/die eine Ausbildung im dualen System anstrebt, als behindert gilt, ist das Ergebnis einer (sozial-)rechtlichen Statuszuweisung. Die relevanten schul- und sozialrechtlichen Kategorisierungen definieren allerdings jeweils Personengruppen, die nicht identisch sind (Felkendorff 2007, S. 37 f.). Maßgeblich für die Einstufung als „Rehabilitand/in“ sind die Anerkennung einer Schwerbehinderung und/oder die Zuerkennung des entsprechenden Förderstatus durch die Agentur für Arbeit (auf Antrag), der zu „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“ berechtigt. Diese Zuerkennung erfolgt bspw. im Rahmen der Berufsberatung als „Einzelfallentscheidung“ auf Basis von medizinischen, psychologischen und anderen Gutachten (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 164). Das Merkmal

„Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ gibt es nur im Schulsystem.¹ Dies bedeutet u. a., dass Jugendliche, die mit „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“ gefördert werden, nicht notwendigerweise Abgänger von Förderschulen sind. So liegt etwa in den Berufsbildungswerken der Anteil der Förderschulabgänger in der Berufsvorbereitung inzwischen unter 40 Prozent (vgl. Seyd/Schulz 2012, S. 228). Die Schwankungen zwischen einzelnen Einrichtungen sind dabei sehr hoch: 0 bis 82 Prozent (vgl. ebenda). In der Ausbildung und bezogen auf die „mitgebrachten“ Abschlüsse dominiert in Berufsbildungswerken der Hauptschulabschluss (mit 40 Prozent), gefolgt vom Förderschulabschluss (23 Prozent) und der mittleren Reife (knapp 20 Prozent) (vgl. ebenda). Über andere „besondere Maßnahmen zur Ausbildungsförderung Reha“, besondere Maßnahmen zur Förderung der Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung (Reha-bMA, z. B. in kooperativer Form) gibt es keine derartigen Angaben in den veröffentlichten Statistiken der Bundesagentur für Arbeit.

Um allgemeine und besondere Leistungen zur Förderung der Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben zu beziehen (§§ 97 ff. SGB III), sind die Feststellung und der Nachweis einer Schwerbehinderung oder eine Gleichstellung für Jugendliche wiederum nicht erforderlich.² Unter den knapp 170.000 Rehabilitanden/innen, die im Dezember 2008 von der Bundesagentur im Bereich „Ersteingliederung“ in einem „Reha-Verfahren“ gefördert wurden (ca. 154.000 davon unter 25 Jahre), waren nur ca. 33.000 mit einem Grad der Behinderung (GdB) von über 30 (Bundesagentur für Arbeit 2009a, siehe auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung a. a. O.).³ 2013 gab es insgesamt

1 2013 gab es 37.108 Absolventen von Förderschulen, von denen 72,5 Prozent die Schule ohne und 24,6 Prozent mit Hauptschulabschluss verlassen haben (KMK 2014, S. 23). Über die Anzahl der Abgänger sonderpädagogisch geförderter Schüler aus allgemeinen Schulen gibt die KMK-Statistik keinen Aufschluss.

2 „Behinderte Jugendliche und junge Erwachsene“ ohne nachgewiesenen Grad der Behinderung werden seit 2004 mit dem „Gesetz zur Förderung der Ausbildung und Beschäftigung schwerbehinderter Menschen“ schwerbehinderten Menschen für die „Zeit einer Berufsausbildung in Betrieben oder Dienststellen“ gleichgestellt, um die Fördermöglichkeiten für die Jugendlichen und für Arbeitgeber auszuweiten (Bundesgesetzblatt Jg. 2004 Teil I Nr. 18, Bonn, 28.04.2004).

3 Dieses Strukturmerkmal wird in späteren Jahren in der BA-Statistik nicht mehr ausgewiesen.

rund 41.339 Zugänge von Rehabilitanden/innen in die verschiedenen allgemeinen und besonderen Maßnahmen der Ersteingliederung (u. a. besondere Maßnahmen zur Ausbildungsförderung, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen; Bundesagentur für Arbeit 2013a).

Es ist also nicht einfach, zu überblicken und zu bestimmen, wer zum Personenkreis der „Jugendlichen mit Behinderungen“ in der Ausbildung zählt. Die verfügbaren Schul-, Förder-, Berufsbildungs- und Beschäftigungsstatistiken lassen es nicht zu, „die Wege junger Menschen mit Behinderung von der Schule in das Maßnahmen-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem zu analysieren“ (Niehaus/Kaul 2012, S. 62). Die folgende Grafik stellt die wesentlichen Möglichkeiten des Verbleibs von Schülertlassen mit Behinderung dar.

Schwerbehinderte Jugendliche, Abgänger von Förderschulen oder sonderpädagogisch geförderte Abgänger von Regelschulen können theoretisch auch ohne Förderung durch einen Leistungsträger eine



Abb. 1: „Verbleibsmöglichkeiten“ von Förderschulabsolventen nach Schulabgang

betriebliche Ausbildung durchlaufen. Quantitative Angaben dazu sind auf Basis der verfügbaren Berufsbildungs- und Förderstatistiken allerdings nicht möglich (vgl. Vollmer/Heister 2013, S. 210; Niehaus/Kaul 2012, S. 45).

Wenn von der Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen gesprochen wird, so sind hier im Folgenden die von der Bundesagentur für Arbeit mit allgemeinen und rehaspezifischen Ausbildungsleistungen geförderten jugendlichen Rehabilitanden/innen gemeint. Diese Gruppe ist äußerst heterogen. In ihr befinden sich Jugendliche, die von Förderschulen kommen und in verschiedenen Schwerpunkten gefördert wurden (z.B. Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung), des Weiteren Jugendliche mit einer anerkannten Schwerbehinderung oder ihnen Gleichgestellte sowie schließlich jugendliche Haupt- oder Real-schulabgänger ohne anerkannten Grad der Behinderung. Die Abgrenzung zur Gruppe der „sozial Benachteiligten“ ist unscharf.

Exkurs: Stigmatisierung und Behinderung durch Förderung?

Ulrich (2002) hat am Beispiel der Gruppe der Benachteiligten erläutert, wie ein gesellschaftliches oder „strukturelles“ Problem – zu wenige betriebliche Ausbildungsplätze – in eine problematische Eigenschaft von Personen umgedeutet wird, die dann forthin als Ursache des Missstands gilt und behandelt wird. Nach Ulrich schreiben also „verwaltende Stellen“ (ebenda, S. 1) Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden, einen „Devianzstatus“ zu („sozial benachteiligt“), der ihre besondere Förderung rechtfertigt. Damit haftet jedoch ein Stigma an diesen Jugendlichen, welches zu weiterer Marginalisierung führt. Aus dem gleichsam in guter Absicht vergebenen „Etikett“ wird ein Komplex von damit assoziierten Persönlichkeitsmerkmalen (leistungsschwach, auffällig, unmotiviert), was zu negativen Konsequenzen für die Individuen und die Gesellschaft führt.

Wie verhält es sich nun bei Menschen mit Behinderung? Sozialrechtlich ist Behinderung als „deviant“ bestimmt: nämlich als zeitlich definierte Abweichung von dem für das Lebensalter typischen Zustand (körperlich, geistig, seelisch), die in beeinträchtigter Teilhabe

am Leben in der Gesellschaft resultiert (§ 2 SGB IX) oder resultieren könnte. Im Behinderungsverständnis der UN-Konvention wird von einem Normzustand abgesehen und das Verhältnis von Menschen mit bestimmten Eigenschaften und ihrer sie behindernden Umwelt als solches in den Fokus gerückt.

Diese Relativität von Behinderung – dass also ein bestimmtes Merkmal nicht per se eine beeinträchtigende Wirkung hat – zeigt sich auch in der Berufsbildung, zum Beispiel an regionalen und geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Förderung von Menschen mit Behinderung (mehr Förderfälle in den östlichen Bundesländern, deutlich mehr Jungen als Mädchen; siehe Buchmann/Bylinski 2012, S. 153), in der schwierigen Abgrenzung von Lernbeeinträchtigung und Lernbehinderung oder daran, dass die Anforderungen an Ausbildungsaspiranten/innen auch von der jeweiligen Nachfrage-Angebots-Relation auf dem Ausbildungsstellenmarkt abhängen. Es lohnt sich also, dieses Verhältnis und die wichtigen Faktoren dabei jeweils genauer zu betrachten. Die offenbar sehr elementare Konflikthaftigkeit des Verhältnisses von individuellen Eigenschaften zur „Umwelt“ wird nämlich erst dann verständlich, wenn klar ist, aufgrund welcher Maßstäbe ein beeinträchtigendes Merkmal in der Wechselwirkung mit der Umwelt behindernd wirkt. Nach welchen Kriterien oder Maßstäben und bezogen worauf gilt jemand oder gelten bestimmte Merkmale als abweichend, ungeeignet, besonders förderbedürftig usw.? Diese Frage scheint der blinde Fleck einer Inklusionsdebatte zu sein, die Themen wie institutionelle Strukturen, die Vorzüge und Nachteile von homogenen und heterogenen Lerngruppen oder „Barrieren in den Köpfen“ in den Mittelpunkt stellt.

1.3 Übergänge mit Handicaps

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ist eine kritische Statuspassage. Wenn es gelingt, in eine betriebliche Ausbildung einzumünden, stellt der spätere Übergang in Beschäftigung eine deutlich geringere Hürde dar als bei außerbetrieblichen Formen der Ausbildung oder wenn gar kein Berufsabschluss erworben wurde (vgl.

Krekel/Ulrich 2009). Jugendliche mit schlechten schulischen Bildungsvoraussetzungen – wozu die Mehrheit der Förderschulabsolventen zählt – bleiben hingegen dauerhaft ohne Berufsabschluss, wenn sie längere Zeit in verschiedenen teilqualifizierenden Bildungsgängen nacheinander verbringen, die Ausbildung abbrechen oder die Suche nach einem Ausbildungsplatz ganz aufgeben (Gaupp u. a. 2008, S. 31 ff.).

So gelingt nur jedem vierten Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss der direkte Einstieg in eine Ausbildung; gut 75 Prozent münden in das Übergangssystem ein (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 104). Aus den Untersuchungen der letzten Jahre (Basendowski/Werner 2010; Ginnold 2008; Hofmann-Lun 2011; Niehaus/Kaul 2012) lassen sich – stark vereinfachend und mit dem Fokus auf dem Förderschwerpunkt Lernen – folgende Aussagen über die nachschulischen Bildungsverläufe von Förderschulabsolventen/innen ableiten: Ein Großteil der Absolventen/innen (70–90 Prozent) durchläuft eine oder mehrere berufsvorbereitende Maßnahmen und mündet dann überwiegend in außerbetriebliche Ausbildungen ein. Der direkte Übergang in Ausbildung gelingt eher selten. In der Studie von Basendowski/Werner (2010), einer Befragung von 519 Absolventen/innen (Förderschwerpunkt Lernen) im Nordosten Baden-Württembergs, befinden sich 30 Monate nach Schulabgang ca. 70 Prozent in Ausbildung, davon 80 Prozent außerbetrieblich. Im Verlauf dieser zweieinhalb Jahre stiegen 22 Prozent der Jugendlichen aus der jeweiligen Förderung aus oder brachen die Ausbildung ab. Bei ca. 10 Prozent gelingt letztlich keine Integration in Ausbildung oder eine andere Fördermaßnahme (vgl. ebenda, S. 82). Ginnold (2008) nennt in ihrer qualitativ und auf Berlin ausgerichteten Studie für den gleichen Förderschwerpunkt zum Teil deutlich geringere Integrationsquoten (vgl. S. 251 ff.).

Der Übergang von der Schule in Ausbildung oder in Tätigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt ist also für Abgänger/innen von Förderschulen besonders schwierig. Die Ursachen dafür liegen auf mehreren Ebenen:

- Das formale Qualifikationsniveau ist niedrig. 72,5 Prozent der Absolventen/innen verlassen die Förderschule ohne Hauptschulabschluss (vgl. KMK 2014, S. 23).

- Förderschulabsolventen/innen mit und ohne (Hauptschul-) Abschluss konkurrieren mit Absolventen/innen der Hauptschulen um ein sehr schmales Segment von Ausbildungsplätzen.
- Die Entscheidungsprozesse und Förderbedingungen an der sogenannten „ersten Schwelle“ sind komplex und unübersichtlich. Davon sind nicht nur die sonderpädagogisch geförderten Jugendlichen überfordert, sondern häufig auch ihre Eltern.

Auch im Hinblick auf die Vorbereitung des Übergangs ergeben sich im Fall der Förderschulabgänger/innen erhebliche Herausforderungen. Denn der Anspruch von Berufsorientierung geht heute über die Vermittlung berufskundlicher Information und die Ermöglichung praktischer Einblicke in Berufsfelder hinaus. Berufsorientierung zielt auf grundlegende Kompetenzen zur Lebensbewältigung und die Ausprägung eines realistischen Selbstbildes: „Berufsorientierung soll zur individuellen, zielgenauen Berufs- und Lebenswegplanung motivieren und befähigen. Die Einsicht in die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens gehört ebenso dazu wie die Entwicklung von Selbsthilfestrategien, um gebotene Chancen wahrnehmen und nutzen zu können“ (BIBB 2005, S. 2). Die Verwirklichung dieser Aufgabe wird durch Faktoren erschwert, die vor allem mit dem sozialstrukturellen Hintergrund der Schüler/innen in Förderschulen⁴ und den stigmatisierenden Wirkungen des Schulbesuchs zusammenhängen. Zu diesen Faktoren gehören das Fehlen eines positiven Selbstkonzepts, unrealistische Berufswünsche, fehlende soziale Netzwerke, geringe Motivation oder gar Resignation sowie die zum Teil schwierige Kooperation mit Eltern und die unzureichende Information der Lehrkräfte an Förderschulen über außerschulische Förderungs- und Ausbildungsmöglichkeiten (vgl. Ernst 2002; Ginnold u. a. 2009; Pfahl 2011). Wichtig ist auch, dass Orientierungs- und Übergangsaktivitäten notwendigerweise darauf ausgerichtet sein müssen, einen Teil der jugendlichen Absolventen/innen auf ein Leben am Rande oder in Nischen des Arbeitsmarktes vorzubereiten.

4 So schreibt etwa Wocken (2005): „Die Förderschule ist eine Schule der Armen, der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger“ (S. 65).

Es sind also vor allem vier Merkmale, die den Übergang Schule – Beruf für Förderschulabsolventen/-innen prägen (siehe auch Galiläer 2010):

- mehrheitlich kein direkter Einstieg in das duale System der Berufsausbildung
- tendenziell hohe Verweildauer im Übergangssystem
- außerbetriebliche Ausbildungen vorherrschend
- Ausbildung häufig in gesondert geregelten Berufen

Initiativen auf Bundesebene (BMBF-Programm „Berufsorientierung, Initiative „Bildungsketten“) und Landesebene (z.B. „Neues Übergangssystem Schule – Beruf NRW“) ebenso wie die zahlreicher werdenden Konzepte, die auf konzeptioneller Ebene die Tendenzen zu einer stärkeren Individualisierung, systematischen Verzahnung und Standardisierung sowie kommunalen Steuerung des Übergangsmanagements anstreben, setzen an den hinlänglich bekannten Problemfeldern an. Implementierungsstand und Wirkungshorizont der Bildungsketteninitiative und die lückenhafte Evaluation lassen Einschätzungen zur künftigen Gestaltung des Übergangsgeschehens noch nicht zu. Die bisherigen Erfahrungen zeigen allerdings, dass die Förderkonditionen und Umsetzungsbedingungen an den Schulen und bei den beteiligten Trägern optimiert werden müssen, damit die Konzepte und Standards ihre Wirkungen entfalten können (vgl. Forschungskonsortium 2012; Kooperationsverbund JSA 2011).

1.4 Die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt

Die Über- und Zugangsproblematik von Jugendlichen mit Behinderung wird durch strukturelle Faktoren des Ausbildungsmarktes verschärft. Dazu zählen:

- hoher Verdrängungsdruck vor allem in Zeiten eines knappen Angebots an Ausbildungsstellen (vor allem in den Jahren 2000 ff.)
- eingeschränkte Berufswahlmöglichkeiten (behinderungsbedingt sowie durch gesondert geregelte Berufe)

- steigende Anforderungen in vielen Berufsfeldern
- geringe Chancen auf schulische Berufsausbildungen

Das Berufsspektrum verschiebt sich strukturell bedingt hin zu Dienstleistungsberufen, und die Anforderungen an die Leistungsvoraussetzungen der potenziellen Auszubildenden wachsen (Plicht 2008). Viele Tätigkeitsfelder, für die ein Fachkräftemangel erwartet wird, bleiben Jugendlichen mit Behinderung verschlossen. Denn schon den Absolventen/innen von Haupt- und zum Teil von Realschulen gelingt es kaum, Zugang zu den entsprechenden Ausbildungen zu bekommen, etwa zu klassischen Industriebberufen, Erziehungs-, Gesundheits- und Pflegeberufen oder anderen Ausbildungen des wachsenden Dienstleistungssektors (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 110 ff.). Neben den gesondert geregelten Berufen, die tendenziell stigmatisierend wirken, sind Jugendliche mit Behinderung also mehrheitlich auf ein nur schmales Segment einfacher Berufe verwiesen. Dort stehen sie zudem im Wettbewerb mit Absolventen/innen vor allem von Hauptschulen (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 103 ff. und 2014, S. 99 ff.).

Das bedeutet: Die Schwierigkeiten von benachteiligten Jugendlichen – also schlechte sozioökonomische Ausgangsbedingungen, (partielle) Exklusion aus dem dualen System und diskontinuierliche Ausbildungsverläufe – zeigen sich für Jugendliche mit Behinderung in einer deutlich schärferen Akzentuierung (siehe für aktuelle Meinungen: Enggruber u. a. 2014; Severing/ Euler 2014).

1.5 Berufliche Ausbildung von jungen Menschen mit Behinderung

Das Berufsprinzip (siehe Abschnitt 1.5.1) und die Dualität der Lernorte (siehe Abschnitt 1.5.2) sind zentrale Merkmale der Berufsausbildung in Deutschland. Für Jugendliche mit Behinderung, genauer: Jugendliche mit dem Förderstatus „Rehabilitand“, bestehen hinsichtlich dieser Charakteristika signifikante Unterschiede zum Gros der Auszubildenden im dualen System.

1.5.1 Ausbildung innerhalb und außerhalb anerkannter Ausbildungsberufe

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) als rechtliche Grundlage der Berufsausbildung regelt auch die Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. Dass Ausbildung ausschließlich in anerkannten Ausbildungsberufen erfolgen soll, gilt prinzipiell auch für diese Gruppe (vgl. § 64 BBiG). Sollte dies wegen „Art und Schwere der Behinderung“ nicht möglich sein, erstellen die zuständigen Stellen auf Antrag besondere Ausbildungsregelungen, deren Inhalte aus anerkannten Ausbildungsberufen abgeleitet werden und die sowohl den Neigungen und Fähigkeiten des behinderten Menschen als auch der „Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes“ entsprechen sollen (§ 66 BBiG, analog § 42m HwO). 2012 gab es 9.915 Neuabschlüsse in diesem Regelungsbereich, der Bestand lag bei etwa 30.000 Ausbildungsverträgen. Der Anteil an allen neu abgeschlossenen Verträgen betrug 1,8 Prozent (West: 1,7 Prozent; Ost: 4,4 Prozent). Nach dem Anstieg von 1993 (1,4 Prozent) bis 2005 (2,7 Prozent) liegt der Anteil im Bundesgebiet seither bei ca. 2 Prozent, wobei in den östlichen mehr als doppelt so viele Ausbildungsverträge in gesondert geregelten Berufen abgeschlossen werden wie in den westlichen Bundesländern (Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, S. 154 f. sowie Datenreport 2014, S. 43).⁵ Die Berufsbereiche Land- und Hauswirtschaft sind überproportional in diesem Segment vertreten.

Ordnungspolitisch wird seit einigen Jahren über den Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) eine Systematisierung, Vereinheitlichung und Profilierung dieser Ausbildung außerhalb anerkannter Berufe vorangetrieben. Seit 2006 widmeten sich mehrere Hauptausschuss-Empfehlungen der Thematik (2006; 2009; 2012 ff.). Die Ziele

- der einheitlichen „Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO“,

⁵ Da in der Berufsbildungsstatistik keine personenbezogenen Daten zur Behinderung erhoben werden, lässt sich nicht angeben, wie viele Jugendliche etwa mit einer Schwerbehinderung innerhalb oder außerhalb anerkannter Ausbildungsberufe ausgebildet werden.

- exemplarischer Musterregelungen für einzelne Berufe sowie
- des Curriculums für die „Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)“

bestehen darin,

- die „Benachteiligung von behinderten Menschen in Ausbildung, Umschulung und Prüfung“ (HA-Empfehlung 2006) durch Einheitlichkeit und Transparenz zu verhindern,
- die gesondert geregelte Ausbildung an die reguläre Ausbildung zu koppeln (bspw. die Aktualität der Inhalte oder Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit betreffend) (vgl. Vollmer 2011),
- das Ausbildungspersonal zu professionalisieren,
- Qualität zu sichern und natürlich
- Inklusion zu verwirklichen (vgl. HA-Empfehlung 2012, Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation – Reza).

Kritik an den Sonderregelungen gibt es vor allem aus der Berufspädagogik. Unter anderem werden das eingeschränkte Berufswahlspektrum, der Anlerncharakter, die regionale Begrenztheit, die geringe Standardisierung der Qualifikation und die fehlende tarifliche Anerkennung genannt (vgl. Biermann 2005, S. 176; Schier 2005, S. 161). Zu ergänzen ist die tendenziell stigmatisierende Wirkung einer solchen Ausbildung. Qualitätsprobleme in der Ausbildung, wie sie branchenspezifisch in der Vergangenheit bereits aufgetreten sind (vgl. Krupop 2010, S. 47), sind sicher auch eine Folge der geringen Standardisierung der Ausbildungsinhalte und des Fehlens verbindlicher Rahmenlehrpläne. Dass in diesen Berufen Ausgebildete von geringer Beschäftigungssicherheit und tendenziell prekären Lebensverhältnissen betroffen sind, lässt sich vermuten – empirische Befunde dazu stehen allerdings aus. Ob und inwieweit die oben skizzierten Regulierungen die Nachteile gesondert geregelter Ausbildungen aufheben werden, ist derzeit schwer einzuschätzen.

Für die Ausbildung in anerkannten Berufen sehen die gesetzlichen Grundlagen (§ 65 BBiG/§ 421 HwO) Regelungen zum Nachteilsausgleich vor, z.B. verlängerte Prüfungszeiten oder Assistenz durch Dritte, um „die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen zu berücksichtigen“ (§ 65 Abs. 1 BBiG). Das BIBB konstatiert in die-

sem Zusammenhang schon seit Längerem eine eher geringe Verbreitung und Anwendung dieser Möglichkeiten, schließt daraus auf Informations- und Unterstützungsbedarf bei den zuständigen Stellen und hat nicht zuletzt deshalb und mit Blick auf die Forderungen der UN-Konvention das Handbuch überarbeitet (vgl. Vollmer/Frohenberg 2014).

1.5.2 Lernorte in der Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung

Die Bundesagentur für Arbeit folgt bei der beruflichen Rehabilitation dem anerkannten Grundsatz moderner Rehabilitationskonzepte: „So speziell wie nötig, so normal wie möglich.“ Dieser Grundsatz basiert unter anderem auf den allgemeinen Prinzipien der Normalisierung, Selbstbestimmung und Teilhabe sowie dem Vorrang von Prävention (vgl. Biermann 2008, S. 17). Diesen Prinzipien entsprechend favorisiert die Bundesagentur für Arbeit spätestens seit der Einführung des SGB III in ihrem Lernortkonzept und später im „arbeitnehmerorientierten Integrations- und Vermittlungskonzept“ (vgl. BA 2013b) allgemeine vor besonderen Leistungen, betriebliche vor außerbetrieblichen Maßnahmen, wohnortnahe vor Internatsmaßnahmen und Regelausbildungen vor behindertenspezifischen Ausbildungsgängen (vgl. Faßmann 2005, S. 188 ff.; BA 2013b). Als Kriterien der Auswahl von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben kommen „Art und Schwere der Behinderung“, „Eignung und Neigung“, „Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit“, „Erfolgsaussichten“, „ortsnahe Leistungserbringung“ und „Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes“ zur Anwendung. Die folgende Grafik zeigt die wichtigsten Lernorte von geförderten Rehabilitanden/innen im Überblick.

Lernort Betrieb

In gewisser Weise gegenläufig zur Präferenz der Bundesagentur für Arbeit für betriebliche, ambulante und wohnortnahe Teilhabeleistungen ist seit den 1990er-Jahren ein kontinuierlicher Rückgang der Zahl

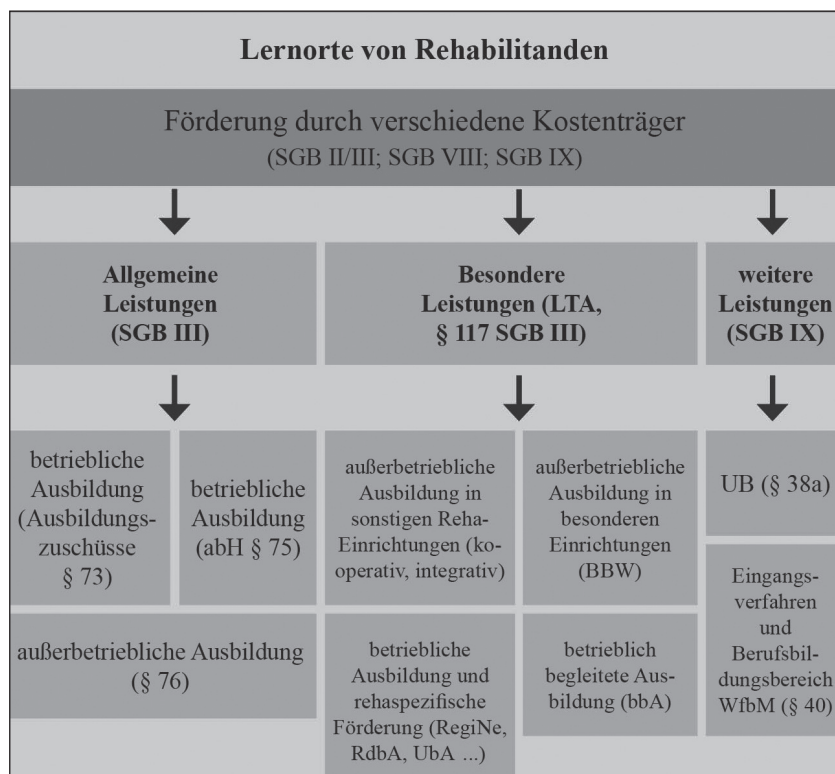


Abb. 2: Lernorte von Rehabilitanden/innen

der Jugendlichen, deren betriebliche Ausbildungen mit allgemeinen Leistungen gefördert werden, zu registrieren. Wurden im Jahr 1992 rund 22.000 und 2002 ca. 9.000 Jugendliche überwiegend am Lernort Betrieb ausgebildet (einschließlich außerbetrieblicher Phasen) und mit allgemeinen Leistungen gefördert, so waren es 2008 nur noch 2.050 (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009b; Faßmann 2005, S. 193; Ginnold 2008, S. 92).⁶ Da Auswertungen nach Lernorten inzwischen nicht mehr zur Verfügung stehen, kann man ersatzweise die Zahl der Ausbil-

⁶ Allerdings stieg gleichzeitig auch die Zahl der Fälle, in denen der Lernort aufgrund von Änderungen der statistischen Erhebung nicht zugeordnet werden konnte.

dungszuschüsse⁷ heranziehen, um Aufschluss über betriebliche Ausbildungsverhältnisse von (schwer-)behinderten Jugendlichen zu geben (siehe nachstehende Tabelle).

Jahr	2011	2012	2013
AZ-Fälle (Zugänge)	3.119	3.074	2.963

Tab. 1: Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung behinderter und schwerbehinderter Menschen (Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2014a)

Mit Blick auf die Gesamtzahl der Rehabilitanden/innen, die jährlich von der Bundesagentur mit allgemeinen oder rehaspezifischen Leistungen zur Ausbildung gefördert werden⁸, lässt sich festhalten, dass die außerbetriebliche Ausbildung der Regelfall für diese Gruppe ist. Die Forderung, angesichts dessen den „Betrieb als beruflichen Lernort für Jugendliche mit Behinderungen zurückzugewinnen“ (Faßmann u.a. 2003, S. 26), gibt es schon seit über zehn Jahren – erfüllt wurde sie bisher nicht.

Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen

Wesentliche Träger der außerbetrieblichen Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung sind Berufsbildungswerke und vergleichbare Einrichtungen (nach § 35 SGB IX) sowie sonstige Reha-Einrichtungen (z. T. auch als „sonstige Träger“ bezeichnet). Die Zuordnungen zu den verschiedenen Lernorten (siehe Abbildung 2) erfolgen dem Prinzip nach gemäß dem individuellen Förderbedarf, den der zuständige Leistungsträger ermittelt (für die berufliche Erstausbildung ist das in der Regel die Bundesagentur für Arbeit) (vgl. BA 2012b sowie Faßmann 2005, S. 188 ff.).

⁷ Leistung an Arbeitgeber gem. § 73 SGB III, vormals §§ 235a, 236.

⁸ Im Jahr 2013 befanden sich durchschnittlich 34.540 jugendliche Rehabilitanden/innen in besonderen Maßnahmen zur Ausbildungsförderung (§ 117 SGB III) und durchschnittlich 3.484 in allgemeinen außerbetrieblichen Ausbildungen (§ 76 SGB III; vgl. BA 2014b).

Berufsbildungswerke (BBW) sind besondere Einrichtungen im Sinne des Neunten Sozialgesetzbuches: Sie erbringen Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben dann, wenn „Art oder Schwere der Behinderung oder die Sicherung des Erfolges die besonderen Hilfen dieser Einrichtungen erforderlich machen“ (§ 35 Abs. 1 SGB IX). Die 52 BBW verteilen sich gemäß einem aus dem Jahr 1967 fortgeschriebenen „Netzplan“ über die gesamte Bundesrepublik. Charakteristische Leistungsmerkmale von BBW sind:

- medizinische, psychologische, soziale und andere Fachdienste,
- Ausbildungskapazitäten (Ausbilder/innen, Werkstätten, Übungsfirmen etc.),
- sozialpädagogisch betreute Wohnformen und Freizeitangebote sowie
- z. T. integrierte Förderberufsschulen.

Die Mehrzahl der BBW bildet Jugendliche mit intellektuellen, körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen aus; ein Teil ist auf Sinnesbehinderungen oder psychische Erkrankungen spezialisiert (siehe BMAS 2008 sowie den Beitrag von Breitsameter u. a. in diesem Band). Etwa zwei Drittel der Jugendlichen wohnen während der Ausbildung innerhalb oder außerhalb der Einrichtung in verschiedenen betreuten Wohnformen. Nach den Ergebnissen der seit 2004 durchgeführten Erhebung von Daten neu eingetretener BvB- und Ausbildungsteilnehmer/innen ist der Altersdurchschnitt der Ausbildungsanfänger/innen gestiegen (2004: 19,1 Jahre; 2011: 19,9 Jahre). Auch der Anteil psychisch Behinderter ist gestiegen (2004: 35 Prozent; 2011: 55 Prozent). Abgenommen hat im gleichen Zeitraum die Zahl derjenigen, die in sonderergeregelten Berufen ausgebildet werden (2004: 58 Prozent; 2011: 49,5 Prozent) (vgl. Seyd/Schulz 2012, S. 63 ff.).

Die Mehrzahl der BBW haben in den letzten drei bis vier Jahren eine z. T. erhebliche Abnahme bei den Belegungen hinnehmen müssen. Mögliche Gründe dafür sind u. a. eine zumindest lokale Entspannung des Ausbildungsstellenmarktes, eine auch dadurch ermöglichte verstärkte Nutzung ambulanter Maßnahmen durch den Hauptkostenträger und der demografisch bedingte Rückgang der Schülerzahlen insgesamt. Berufsbildungswerke als quasi stationäre und sehr kostenaufwendige Erbringer von Rehabilitationsleistungen haben keinen