

Martin Baethge

Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen

Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014

Im Beitrag werden zunächst die theoretischen Grundlagen des Schwerpunktthemas des nationalen Bildungsberichts 2014 „Bildung von Menschen mit Behinderungen“ herausgestellt: Dies ist zum einen das der UN-Behindertenrechtskonvention und der Weltgesundheitsorganisation WHO folgende relationale Begriffsverständnis von Behinderung als soziale Konstruktion der Wechselbeziehung zwischen individueller Beeinträchtigung und dem gesellschaftlichen Umgang mit ihr. Zum anderen wird das für alle Bildungsbereiche in Deutschland geltende historische Erbe einer institutionellen Separierung jedweder Form von Behinderten(aus)bildung dargestellt. Im weiteren erörtert der Beitrag die gegenwärtige Situation der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen entlang der Aspekte Diagnostik, Ausbildungsangebote, Kompetenzen des Personals sowie Ressourcen und ihre Verteilung nach inkludierten und nicht-inkludierten Ausbildungsangeboten. Abschließend wird erläutert, welche Veränderungsaktivitäten für eine Inklusion realisierende institutionelle Umgestaltung im Berufsbildungssystem erforderlich werden. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, wie die Umsteuerung von Ressourcen ohne Verlust vorhandener Kompetenzen zu bewerkstelligen ist, was zugleich eine zentrale politische Herausforderung darstellt.

1 Einleitung

Das Schwerpunktthema des nationalen Bildungsberichts 2014 „Bildung von Menschen mit Behinderung“ verdankt sich dem Beitritt der Bundesrepublik zur UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009, mit dem sich Bund und Länder verpflichten sicherzustellen, „dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inclusive M. B.], hochwertigen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (Art. 24 Abs. 2 b UN-Behindertenrechtskonvention); zu den weiterführenden Schulen ist auch die Berufsausbildung zu zählen.

Die Selbstverpflichtung zur Inklusion trifft in Deutschland auf ein historisch gewachsenes Bildungssystem, das stark segmentiert ist und das Ziel einer optimalen Förderung von Kindern und Jugendlichen durch institutionelle Differenzierung und Homogenität der Gruppenzusammensetzung zu erreichen versucht. Dies führte zu einem stark hierarchisierten All-

gemeinbildungssystem, zur Trennung von Allgemein- und Berufsbildung und zur institutionellen Separierung der Bildung von Kindern mit Behinderungen.¹ In der Allgemeinbildung steht für das Prinzip der Separierung die Einrichtung von Förderschulen. In der Berufsbildung zeigt sich dies in der Auslagerung der Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen in Berufsbildungswerke und Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) u. a., die in der Regel von Freien Trägern betrieben werden.

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung erkannte relativ früh, dass die Realisierung einer inklusiven Bildung im Kern eine sehr weitgehende institutionelle Umgestaltung des heutigen Bildungssystems bedeutet. Was eine solche institutionelle Umgestaltung allerdings an konkreten Veränderungen in den verschiedenen Bereichen des Bildungs- und Ausbildungssystems mit sich bringen würde, war keineswegs von vornherein klar. Diese Ausgangssituation bildete nun die Grundlage für die Arbeit am Schwerpunktthema, die sich auf folgende zentrale Aspekte des institutionellen Umgangs mit Menschen mit Behinderungen im Bildungs- und Ausbildungssystem bezieht: diagnostische Verfahren zur Feststellung von Behinderungen, Bildungsangebote und ihre Nutzung, Personal und seine Kompetenzen, finanzielle Ressourcen und die mit ihnen verbundenen Auswirkungen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 160).

Die Arbeit stieß auf eine für den Berufsbildungsbereich in doppelter Weise defizitäre Datenlage: Einerseits kommt zum allgemeinen Datenmangel in dem für Deutschland relativ frischen Inklusionsthema (vgl. HILLENBRAND 2013, S. 359 ff.) in der Berufsausbildung hinzu, dass Behinderung als Personenmerkmal keine Kategorie der Berufsbildungsstatistik ist. Andererseits erweist sich die Sonderpädagogik in der Berufsbildung eher als eine normative denn als eine empirische Wissenschaft, die Auskunft über die Situation von Auszubildenden mit Behinderungen geben könnte (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DGfE 2009; BOJANOWSKI 2012).

2 Jugendliche mit Behinderungen in der Berufsausbildung: Definitions- und Erfassungsprobleme

Entgegen der in der deutschen Politik und Gesetzgebung traditionell dominierenden Kategorie von Behinderung als individuelles Personenmerkmal folgt der Bildungsbericht im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 1) einem sozialen Begriffsverständnis von Behinderung, das diese als relationale Kategorie von individuellen Beeinträchtigungen und gesellschaftlichen Barrieren im Umgang mit ihnen begreift. Dementsprechend kommt der Frage nach den sozialen Definitionskriterien von Behinderung/Beeinträchtigung zentrale Bedeutung

1 POWELL/BIERMANN haben in einer Expertise für die Bildungsberichterstattung auf den engen Zusammenhang von Sonderschuleinrichtungen für Behinderte und starker Hierarchisierung und Organisation des Bildungssystems nach „Kriterien von Begabung und Leistungsfähigkeit“ hingewiesen und führen als Beispiele für solche Bildungssysteme u. a. Deutschland und Belgien an (vgl. POWELL/BIERMANN 2013, S. 11). Vgl. auch WERNING/REISER 2008, S. 508 ff.

zu. In Deutschland spielen bei der gesellschaftlichen Definition von Behinderung und dem Umgang mit Menschen mit Behinderungen zwei Punkte eine große Rolle: erstens die gesetzlichen Regelungen für die Anerkennung einer Behinderung, die zum Bezug spezifischer Leistungen Voraussetzung ist; zweitens die Bereitstellung institutioneller Angebote für jeweils festgestellte Formen von Behinderung (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 158). Im Beitrag ist zunächst auf den ersten Punkt – die gesetzlichen Regelungen und die in ihnen festgelegten Anerkennungsprozeduren – einzugehen (vgl. a und b), bevor im nächsten Kapitel die institutionellen Angebote, ihre Nutzung und Probleme thematisiert werden (vgl. 3.).

a) Die grundlegenden Voraussetzungen für den Bezug von Leistungen auch in der Berufsausbildung sind im Sozialgesetzbuch (§ 2 Abs. 1 SGB IX) formuliert, wonach Behinderung als individuumsbezogenes Merkmal vorliegt, wenn bei Menschen „ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“. Für die Berufsausbildung wird diese generelle Definition in den Bestimmungen zur Teilhabe am Arbeitsleben im SGB III dahingehend präzisiert, dass Menschen als behindert gelten, bei denen die „Art oder Schwere ihrer Behinderung“ ihre Aussichten am Arbeitsleben teilzuhaben, nicht nur vorübergehend wesentlich mildern und die „deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, einschließlich lernbehinderter Menschen“ (§ 19 Abs. 1 SGB III).

Auch wenn im Gesetzestext ausdrücklich „lernbehinderte Menschen“ in den Leistungsanspruch einbezogen werden, genügt ein während der Schulzeit festgestellter „sonderpädagogischer Förderbedarf“ nicht zur Aufnahme in den Leistungsbezug nach SGB III. Es bedarf einer neuen Begutachtung durch den Träger der beruflichen Rehabilitation, für die Berufsausbildung vor allem durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) oder – quantitativ in deutlich geringerem Ausmaß – die Renten- und Unfallversicherung. Die Entscheidung trifft die Reha-Beratung der BA (bzw. Unfallversicherung) in der Regel auf Basis von sozialmedizinischen oder gegebenenfalls psychologischen Fachgutachten. Das Gesetz konstituiert nur Leistungsansprüche; ob sie erfüllt werden und jemand als behindert eingeordnet wird, ist Sache der Fachdiagnostik. Hierbei zeigt sich bezogen auf die Arten der Behinderung in der beruflichen Ersteingliederung eine im Großen und Ganzen ähnliche Zuordnung wie in der allgemeinbildenden Schule bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung: Fast drei Fünftel der Jugendlichen mit Behinderungen sind eher der unter die „unspezifischen Behinderungsarten“ fallenden „Lernbehinderung“² zuzuordnen (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 4; WERNING/REISER 2008, S. 535). 16 Prozent weisen eine „geistige Behinderung“ und 15 Prozent eine „psychische Behinderung“ auf. Alle anderen dieser Jugendlichen werden „Formen

2 EULER/SEVERING (2014, S. 4) zählen „Lernbehinderung“ ebenso wie „psychosoziale Behinderung“ zu den „unspezifischen Behinderungsarten“, „bei denen unmittelbar erkennbar wird, dass sie nur Bestand haben können vor dem Hintergrund eines auf bestimmte Leistungs- und Verhaltensbandbreiten abgestimmten Schul- und Beschäftigungssystems“.

körperlicher und anderer organischer Behinderungen“ zugeordnet (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 165).

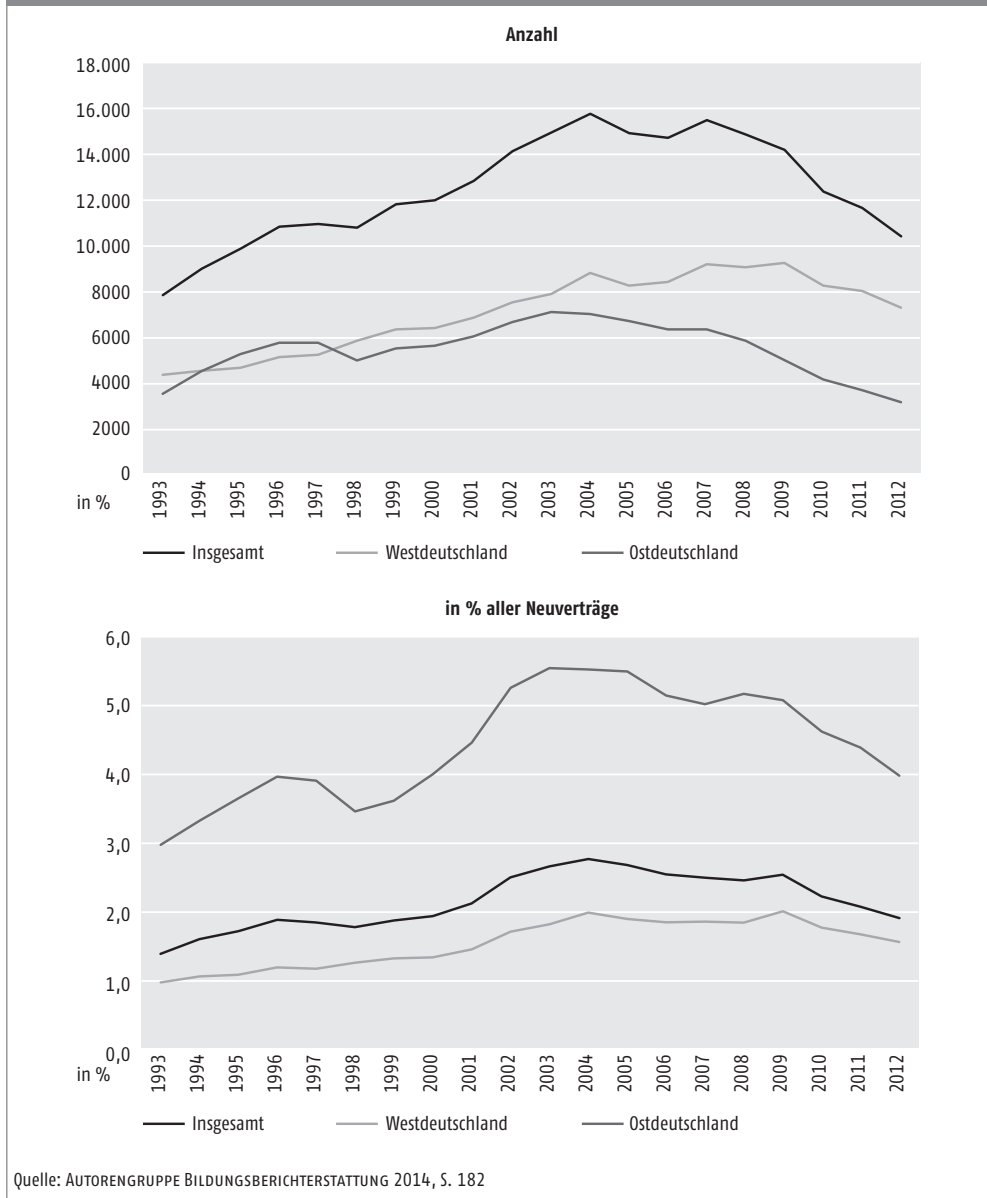
Wie valide und für Berufsbildungsprozesse aussagekräftig diese amtliche Diagnostik ist, die Rechtsansprüche und „Entscheidungen über institutionelle Platzierungen“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 199) sowie die Bereitstellung von Ressourcen legitimieren soll, kann im Bildungsbericht nicht untersucht werden. Seine Autorinnen und Autoren setzen aber ein deutliches Fragezeichen mit Blick darauf, ob diese Art von Diagnostik, die politisch unverzichtbar bleibt, ausreicht, um inklusive Ausbildungsprozesse organisieren zu helfen. Darauf wird am Ende des Beitrags noch einmal eingegangen.

b) Die zweite für die Berufsausbildung von Menschen mit Behinderungen wichtige gesetzliche Grundlage bildet das Berufsbildungsgesetz BBiG (§§ 64 bis 66), in dem der Nachteilsausgleich bei der Durchführung von Ausbildungen und Prüfungen sowie Sonderausbildungen für Jugendliche mit Behinderungen geregelt werden. Zwar präferieren sowohl SGB III als auch BBiG die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen in anerkannten, vollqualifizierenden Ausbildungsgängen des Regelsystems. Da dies jedoch nicht immer möglich erscheint, sieht das BBiG Sonderberufsausbildungsgänge in „Berufen für Menschen mit Behinderungen“ (§ 66 BBiG und § 42 m Handwerksordnung HwO) vor, die in der Regel auf zwei Jahre verkürzt und „theoriereduziert“ sind. Jugendliche mit anerkannter Behinderung (s. o.) können bei der zuständigen Stelle (Kammer) einen Antrag stellen, über den die Kammer entscheidet. Auch hier vollzieht sich ein Zuordnungsprozess, der lebensperspektivische Auswirkungen hat.

Bei dieser Zuordnung, die weniger kompliziert als die Diagnostik bei individuellen Beeinträchtigungen erscheint, lassen sich die Ergebnisse im Zeitverlauf über 20 Jahre regional differenziert nach alten und neuen Bundesländern rekonstruieren. Die Schwankungen im Zeitverlauf nach den beiden Ländergruppen zeigen Auffälligkeiten, die Zweifel an einer eindeutigen und validen Zuordnungspraxis wecken: An der Zeitreihe über die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG) von 1993 bis 2012 fällt zum einen auf, dass der stärkste Anstieg der Neuzugänge in etwa mit der Zeit der größten Ausbildungsplatzengpässe zusammenfällt und dass zum anderen über den ganzen Betrachtungszeitraum der Anteil der Neuverträge bei den Berufen nach §§ 66 ff. BBiG in den neuen Bundesländern annähernd drei Mal so hoch ist wie in den alten Bundesländern (vgl. Abb. 1). Die Schlussfolgerung, dass sich die institutionelle Definition von Behinderungen (hier seitens der Kammern) nicht nur nach individuellen Beeinträchtigungsmerkmalen, sondern auch nach konjunkturellen und regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes richtet, liegt nahe.³

3 Der Umstand, dass die Quote der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in den neuen Bundesländern während der letzten zwanzig Jahre immer merklich über derjenigen der alten Länder lag, mag bei den Differenzen der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen mitspielen, bestätigt aber das Gewicht regionaler Faktoren und Gewohnheiten bei der Zuordnung.

Abbildung 1: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG und § 42 m HwO) 1993 bis 2012 nach Ländergruppen



Beide Auffälligkeiten – der antizyklische Anstieg der Berufsausbildungen für Menschen mit Behinderungen in der starken Ausbildungsmarktkrise und die überproportional häufige Entscheidung für diese Berufe in den neuen Bundesländern – signalisieren Unklarheiten im

Umgang mit den Kriterien der Zuordnung zu Berufen für Menschen mit Behinderungen und provozieren die Frage, ob es nicht eine große Grauzone zwischen Behinderung und sozialer Benachteiligung gibt, die es angezeigt erscheinen lässt, die Inklusionsförderung auch rechtlich verbindlich auf Formen sozialer Benachteiligung auszudehnen. Diese Überlegung lässt sich auch mit dem Befund internationaler Vergleichsstudien stützen, nach denen die Mehrheit von Sonderschülern und -schülerinnen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Haushalten stammt, wobei Kinder ethnischer Minderheiten noch einmal überrepräsentiert sind (vgl. POWELL/BIERMANN 2013, S. 8).

Die Forderung, die Inklusionskategorie auf alle benachteiligten Gruppen auszudehnen, findet sich vor allem in Beiträgen aus der Sonderpädagogik (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2009; BOJANOWSKI 2012). Die Frage, „ob nicht die Diskussion über Inklusion auf benachteiligte Gruppen insgesamt ausgeweitet werden müsse“ (EULER/SEVERING 2014, S. 4), bedeutet nicht, sozial Benachteiligte als Behinderte zu stigmatisieren, sondern ihren beruflichen Entwicklungschancen eine ähnliche rechtliche Verbindlichkeit einzuräumen, wie sie mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention für Menschen mit Behinderungen vorgesehen ist. Die von J. G. ULRICH auf dem AGBFN-Workshop geäußerte Gefahr, dass mit der Konzentration der politischen Diskussion auf Inklusion im Sinne von Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention die Probleme der Mehrheit benachteiligter Jugendlicher aus dem politischen Blick geraten könne, ist ernst zu nehmen. Mehr noch – eine solche Vereinseitigung würde dem Geist der UN-Behindertenrechtskonvention insgesamt zuwider laufen.

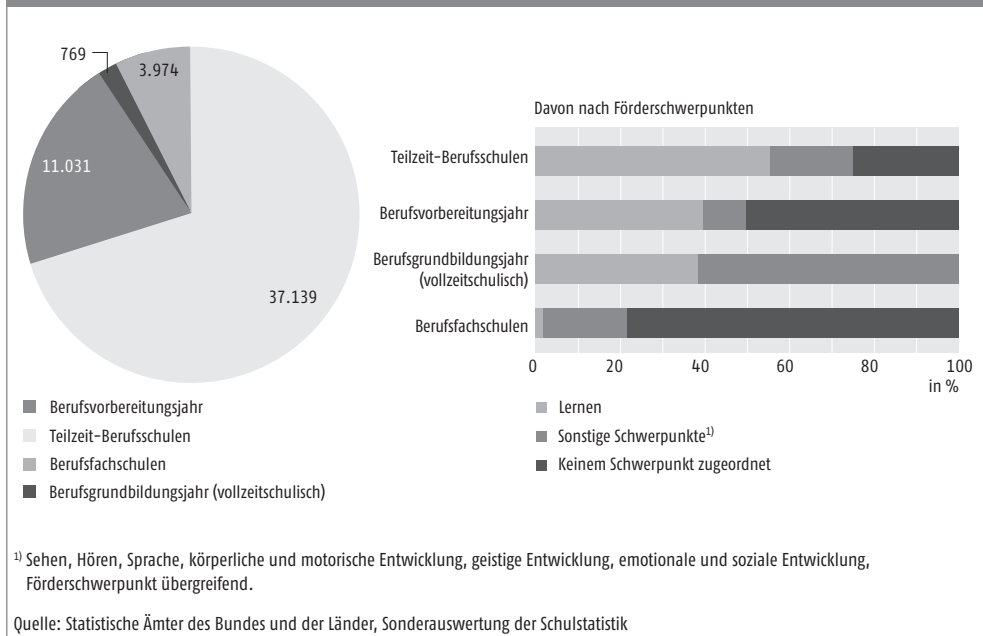
Dass im nationalen Bildungsbericht dennoch eine gewisse Engführung auf Menschen mit Behinderungen im Sinne von Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention vorgenommen wird, trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass es zunächst darum geht, gesetzlich fixierte Leistungsansprüche von Menschen mit Behinderungen in ihren Umsetzungsproblemen auszuleuchten und für sie Lösungsperspektiven zu erarbeiten. Das umfassendere Problem der „Inklusion benachteiligter Jugendlicher“ bleibt auf der politischen Tagesordnung, erfordert aber andere gesetzliche Grundlagen.

3 Institutionelle Angebote für Auszubildende mit Behinderungen: ihre Nutzung und ihre Probleme

Allein schon einen verlässlichen datengestützten Überblick über Auszubildende mit Behinderungen und ihre Verteilung auf unterschiedliche Ausbildungsinstitutionen zu gewinnen, erscheint kaum möglich – nicht zuletzt weil in unterschiedlichen Statistikquellen verschiedenartige Behinderungskategorien verwendet werden. Die Schulstatistik weist Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung aus, die Reha-Statistik klassifiziert nach Grad und Art der Behinderung. Als Bezugspunkte bieten sich der Analyse der Behinderung in der Berufsausbildung drei Datenquellen an, von denen zwei auf den gesetzlichen Bestimmungen im SGB III und im BBiG fußen: Zum einen sind dies Daten der Rehabilitationsstatistik

der BA, zum anderen Daten über neu abgeschlossene Ausbildungsverhältnisse in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG). Als dritte Quelle ist die Berufsschulstatistik zu nennen.

Abbildung 2: Berufsschülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischer Förderung im Schuljahr 2012/13 nach Schularten und Förderschwerpunkten



Nach der Schulstatistik befanden sich im Schuljahr 2012/13 knapp 53.000 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in den Berufs- und Berufsfachschulen: der größte Teil (70 %) in den Teilzeitberufsschulen (darin auch die Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag), was etwa drei Prozent der entsprechenden Schülerpopulation entspricht. Etwa ein Fünftel besucht das Berufsvorbereitungsjahr sowie acht Prozent die Berufsfachschule (vgl. Abb. 2). Die Verteilung nach Förderschwerpunkten macht noch einmal die mangelnde Spezifik der Zuordnungsdiagnostik sichtbar, wenn fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler dem Schwerpunkt Lernen und nur geringfügig weniger keinem Schwerpunkt zugeordnet sind.

Für die Inklusionsfrage wäre die Aufteilung der Auszubildenden auf die Lernorte und die Ausbildungsverhältnisse wichtig. Diese ist anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht abzubilden. Mithilfe der Ausbildungsmarktstatistik der BA lässt sich aber die Teilmenge der Auszubildenden für Jugendliche mit Behinderungen (nach § 66 BBiG und § 42 m HwO) in ihrer jüngeren Entwicklung darstellen.

Tabelle 1: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG und § 42 m HwO) 2009 bis 2012 (Anzahl)

Jahr	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge Ende September	Ausbildungsstellenangebot ¹⁾	Ausbildungsstellen-nachfrage (erweiterte Definition) ²⁾
	Anzahl		
2009	13.929	14.058	15.660
2010	11.799	11.838	12.852
2011	11.199	/ ³⁾	11.970
2012	9.915	9.966	10.791

¹⁾ Neuverträge und bis 30.09. unbesetzt gebliebene, bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Stellen.

²⁾ Neuverträge und unversorgte und alternativ eingemündete (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) Bewerberinnen und Bewerber bei aufrecht erhaltenem Vermittlungswunsch.

³⁾ Wert konnte aus Datenschutzgründen nicht berichtet werden.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik (einschließlich Daten der zugelassenen kommunalen Träger), Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (2013), Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 20.09.2012

3.1 Ausbildungsorte

Der Zustrom zu den zumeist zweijährigen „Fachpraktiker“-Ausbildungen in den § 66 BBiG-Berufen, gemessen an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen, geht zwischen 2009 und 2012 ebenso um 30 Prozent zurück wie das Angebot selbst. Während der ganzen Zeit bleibt das Angebot deutlich hinter der Nachfrage zurück (etwa 10 % – vgl. Tab. 1). Die Ausbildung nach § 66 BBiG findet überwiegend in den bundesweit 52 Berufsbildungswerken oder vergleichbaren Einrichtungen, nur zu einem kleinen Teil (ca. 10 %) in Betrieben⁴ statt. Damit erfolgt das Gros der Ausbildungen von Menschen mit Behinderungen in Sondereinrichtungen, also nicht inkludiert.

Ausbildung in Berufsbildungswerken bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass Jugendliche nur in Sonder- und nicht in anerkannten Regelberufen ausgebildet würden. Nach SEYD/SCHULZ (2011, S. 47) hat sich die Ausbildung in den Berufsbildungswerken seit 2004 leicht zugunsten der Regelberufe verschoben, wobei aber 2010 die Sonderberufe mit 54 Prozent der Ausbildungsverhältnisse noch die Mehrheit bilden.

⁴ Die genaue Größenordnung lässt sich nicht ermitteln. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2011) konstatiert, dass von den 14.047 geförderten Neuverträgen mit Behinderten 2008/2009 nur 1.404 in einer betrieblichen Ausbildung durchgeführt wurden. Legt man die Zahl der Zuschüsse der BA zur Ausbildungsvergütung an Betriebe für Auszubildende mit Behinderungen zugrunde, ergeben sich für 2012 etwa 3.100 Neueintritte (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 182 passim).

Die Angebot-Nachfrage-Relation in den § 66 BBiG-Berufen (vgl. Tab. 1) ist eine erste Information über eine Angebotslücke in der Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen. Die tatsächliche Lücke dürfte sehr viel größer sein, lässt sich allerdings gegenwärtig nur über eine Modellrechnung annäherungsweise sichtbar machen: Wird als Bedarf die potenzielle Nachfrage der Abgänger und Absolventen von Förderschulen ohne Hauptschulabschluss betrachtet, so ergibt sich für 2012 eine Zahl von knapp 30.000 (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 273), der ein Angebot von knapp 10.000 Ausbildungsstellen gegenüber steht. Dies würde bedeuten, dass die Angebotslücke erheblich größer ist als in Tabelle 1 abgebildet. Legt man die Schätzung von EULER/SEVERING (2014) zugrunde, nach der jährlich etwa 50.000 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung Deutschlands Schulen verlassen, wäre die unaufgeklärte Lücke zwischen Angebot und potenzieller Nachfrage noch größer.

Schaut man auf soziale und berufliche Merkmale, so zeigen die im Bildungsbericht referierten Daten, dass die Verteilung nach Geschlecht in den Ausbildungsverhältnissen für Menschen mit Behinderungen entsprechend den Relationen in der allgemeinbildenden Schule zwei Drittel männliche und ein Drittel weibliche Auszubildende aufweist. Männer sind in diesen Ausbildungen noch stärker als in der dualen Ausbildung überrepräsentiert.

Nach schulischer Vorbildung münden seit Jahren etwas mehr als ein Viertel (2012: 26%) der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in eine Ausbildung für Menschen mit Behinderungen (§ 66 BBiG und § 42 m HwO). Ähnlich stabil ist die Quote der Neuzugänge mit Hauptschulabschluss, die im Jahr 2012 bei 3,5 Prozent lag. Auch sonstige und nicht zuzuordnende Abschlüsse, hinter denen oft ausländische Jugendliche stehen, stellen mit fast fünf Prozent in 2012 noch ein etwas größeres Kontingent an diesen Ausbildungen, während Jugendliche mit mittlerem Abschluss mit 0,1 Prozent (2012) nicht ins Gewicht fallen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 183, 327). Diese Quoten lassen jedoch nicht den Schluss zu, dass die § 66 BBiG-Berufe in erster Linie Berufe für Schulabsolventen ohne Hauptschulabschluss wären. Nicht sie, sondern die Jugendlichen mit Hauptschulabschluss stellen mit 57 Prozent 2012 die Mehrheit der Zugänge zu diesen Berufen, während die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss auf knapp 40 Prozent kommen und die restlichen vier Prozent sich auf Jugendliche mit mittlerem oder einem sonstigen Abschluss verteilen.

3.2 Ausbildungsbereiche

Die Ausbildungsneuverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen verteilen sich sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Ausbildungsbereiche. Interessant sind dabei weniger die Anteile der jeweiligen Ausbildungsbereiche an der Gesamtheit der Neuzugänge zu den § 66 BBiG-Berufen als vielmehr die Quote der § 66 BBiG-Berufe am Gesamt der Neuverträge eines Ausbildungsbereichs. Dem 70-Prozent-Anteil des großen Ausbildungsbereichs Industrie/Handel und Handwerk an den Neuverträgen im Jahr 2012 entspricht im IHK-Bereich eine

Quote von nur 1,3 Prozent und im Handwerk von 1,9 Prozent. Umgekehrt entspricht dem restlichen 30-Prozent-Anteil der beiden Ausbildungsbereiche Hauswirtschaft und Landwirtschaft (die Freien Berufe bilden nicht in den § 66 BBiG-Berufen aus) eine Quote von 60 Prozent in der Hauswirtschaft und elf Prozent in der Landwirtschaft; beide Quoten sind seit 1995 deutlich angestiegen. Man kann zusammenfassend festhalten, dass die Bereiche Hauswirtschaft und Landwirtschaft im Durchschnitt eine unverhältnismäßig größere Belastung in der Ausbildung von Menschen mit Behinderung tragen als die anderen Ausbildungsbereiche (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 182 ff.).

3.3 Professionalisierung des Ausbildungspersonals

Man kann es als Erbe der institutionellen Separierung der Behindertenausbildung ansehen, dass auch die Kompetenzentwicklung des Ausbildungspersonals im Hauptzweig der Berufsausbildung, im dualen System, nicht betriebsintern oder betriebsbezogen stattgefunden hat. Die wissenschaftliche Professionalisierung des Personals erscheint hier noch weniger ausgeprägt als in der betrieblichen Ausbildung insgesamt. Nur dürfte das Professionalisierungsmanko bei der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen noch größere Probleme aufwerfen. Der Hauptausschuss des BiBB hat diese Lücke erkannt und 2012 ein „Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)“ verabschiedet. Danach ist für das in der Behindertenausbildung im Betrieb tätige Personal der Nachweis von Kompetenzen in den Bereichen „Reflexion der betrieblichen Ausbildungspraxis, Psychologie, Pädagogik/Didaktik, Rehabilitationskunde, interdisziplinäre Projektarbeit, Arbeitskunde/Arbeitspädagogik, Recht, Medizin“ verpflichtend (BIBB 2013, S. 211; VOLLMER 2013). Der Qualifizierungsumfang soll (verpflichtend maximal) 320 Stunden betragen.

Im Bildungsbericht wird die Verabschiedung des Rahmencurriculums als wichtiger erster Schritt zur besseren Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals gewürdigt. Zugleich freilich wird kritisch auf das Problem hingewiesen, dass die Sicherstellung und Verbindlichkeit dieser Zusatzqualifikation beeinträchtigt werden könne, weil eine formale Prüfung nicht vorgesehen ist und Sonderregelungen möglich sind. Danach kann bei Betrieben vom Nachweis rehabilitationspädagogischer Zusatzqualifikation abgesehen werden, wenn die Qualität der Ausbildung auf andere Weise, z. B. durch die „Unterstützung durch eine geeignete Ausbildungseinrichtung“ sichergestellt werden kann (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 191).

Auch zur Beantwortung der Frage, wie die Kompetenzprofile des Personals bei den anderen Ausbildungsträgern für die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen, den Berufsschulen und den Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken aussehen, mangelt es an belastbaren Daten. Zwar wird für die Berufsbildungswerke von den Vergaberichtlinien der BA der Einsatz von Lehrkräften mit einer berufs- und sonderpädagogischen Qualifikation ge-

fordert. Wie und wieweit dieser Forderung in den Institutionen Rechnung getragen wird, sei unklar, konstatiert die AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG in ihrem Bildungsbericht (vgl. ebd., S. 190).

Für die Berufsschullehrerausbildung bieten einige Universitäten zwar Sonderpädagogik für Berufsschulen für das Zweit- oder ein Zusatzfach an. Wieweit es genutzt wird und in den Berufsschulen zur Anwendung kommt, entzieht sich der Kenntnis. Aus einzelnen empirischen Studien ist bekannt, dass in Berufsschulen vor allem im Zusammenhang mit der Berufsvorbereitung von benachteiligten Jugendlichen ein hoher Bedarf an sonderpädagogischer Kompetenz artikuliert wird, seine Befriedigung aber oft der individuellen Initiative überlassen wird (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2013, S. 78 ff.).

3.4 Finanzierung

Da es keine genaue Erfassung der Zahl der Ausbildungsverhältnisse und ihrer Verteilung auf unterschiedliche Träger gibt, lässt sich auch über die finanzielle Seite der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen nur Begrenztes und Ausschnitthaftes sagen. Angesichts dieser Lage konzentriert sich die AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014) auf die Ausgaben für Erstausbildung und Weiterbildung nach SGB II und III, die von der Bundesagentur für Arbeit in einer Aufbereitung zur Verfügung gestellt worden ist. Bei dem Ausgabentableau kann es nicht um eine detaillierte Auflistung von Einzelaspekten und Verwendungszwecken der Ausgaben gehen, da zum Teil Fördermittel vermischt ausgewiesen werden (z. B. solche für Lebensunterhalt von Menschen mit Behinderungen mit solchen für den Bildungsprozess, oder solche für Ausbildung mit Ausgaben für Weiterbildung).

Entsprechend der Hauptlinie der Argumentation nach den Bedingungen inklusiver Bildung wird danach gefragt, wie weit die Mittel der BA eher in eine inklusive oder nicht-inklusive Berufsausbildung geflossen sind, da die Mittel immer auch die institutionellen Settings, in die sie hineinfließen, stützen. Insgesamt hat die BA 2012 – mit leicht rückläufiger Tendenz seit 2005 – knapp 2,7 Milliarden Euro für die Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderung aufgewendet, zum überwiegenden Teil für Berufsausbildung und Berufsvorbereitung (vgl. Tab. 2). Der größte Teil – mit 896 Millionen Euro über die Hälfte – der Teilnahmekosten für die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen flossen 2012 den Berufsbildungswerken und den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) zu. Nur ein minimaler Anteil, gerade einmal ein Prozent der Teilnahmekosten entfiel auf Betriebe. Die Verteilung zeigt, dass der überwiegende Anteil der Ausbildungsteilnahmekosten an nicht-inklusive Einrichtungen gegangen ist. Bei etwa einem Fünftel der Teilnahmekosten, die für „sonstige Maßnahmen – überbetrieblich“ aufgewandt worden sind, ist unklar, ob sie als Ergänzung zu einer betrieblichen (also inklusiven) Ausbildung oder ebenfalls nicht-inklusive genutzt worden sind. Die Verteilung der BA-Ausgaben deutet an, dass es bei der Frage der Inklusion immer auch in starkem Maß um materielle Interessen von Institutionen geht.

Tabelle 2: Ausgaben der BA und des BMAS für Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen 2005 und 2012 nach Bildungszweck, Finanzierungsquelle und Kostenarten (in Mio. Euro)

Bildungszwecke/Finanzierungsquelle/Kostenarten	2005	2012
Ausbildung insgesamt	2.441.6	2.156.7
Finanzierung aus Beitragsmitteln der BA insgesamt	2.392	2.089
Darunter		
▶ Ausgaben für individuelle Ausbildungsbeihilfen	618,0	567,0
▶ Teilnahmekosten für Ausbildung von Menschen mit Behinderung insgesamt	1.773.5	1.521.8
Darunter		
▶ Lehrgangsgebühren für Teilnehmer/-innen mit Behinderung an berufsvorbereitenden Maßnahmen	98.3	41,0
▶ Teilnahmekosten für Maßnahmen in Berufsbildungswerken	504.6	466.0
▶ Teilnahmekosten für Maßnahmen in WfbM	406.5	430.2
▶ Teilnahmekosten in sonstigen Maßnahmen (betrieblich)	24.4	15.7
▶ Teilnahmekosten in sonstigen Maßnahmen (überbetrieblich)	518.913	318.067
▶ Berufsförderungswerke	179.7	76.6
Weiterbildung insgesamt	252.5	105.9
Aus- und Weiterbildung insgesamt	2.694.2	2.262.7
Finanzierung aus Beitragsmitteln der BA	2.627.8	2.176.3
Finanzierung aus Steuermitteln	66.4	86.4

Zahlen gerundet
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. 336

4 Perspektiven für eine auf Inklusion zielende Politik in der Berufsausbildung

Vor dem Hintergrund der Problemanalyse lassen sich die im Bildungsbericht allgemein für alle Bildungsstufen formulierten Herausforderungen für eine Inklusionspolitik genauer auf die Berufsausbildung spezifizieren. Als eine übergreifende Voraussetzung betont der Bildungsbericht die Notwendigkeit, dass sich in Politik, Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen die gewachsenen Selbstverständnisse in Richtung auf das dem Bericht und der UN-Behindertenrechtskonvention zugrunde liegende relationale Konzept von Behinderung als soziale Konstruktion wandeln müssten (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 198). Allein eine solche Veränderung der öffentlichen Semantik zu Menschen mit Behinderungen zu erreichen, ist bis auf Weiteres eine Daueraufgabe für alle involvierten Akteursgruppen.

Die institutionelle Umgestaltung eines traditionell auf institutionelle Differenzierung, Spezialisierung und Separierung ausgerichteten Bildungswesens beinhaltet für die Berufsausbildung eine Reihe von konkreten Veränderungen:

- ▶ Zunächst ist mehr Klarheit über die aktuelle Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Behinderungen zu schaffen. Hierzu gehört vorrangig, eindeutige und institutionenübergreifende Kriterien der Zuordnung zu schaffen, damit nicht in einem Fall „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (Schulen, Berufsschulen) und in einem anderen „Schwer-“ oder „Schwerstbehinderung“ den begrifflichen Zuordnungsbezug abgibt. Allerdings scheint das Problem begrifflicher Eindeutigkeit aktuell nur begrenzt lösbar zu sein, weil sich in den beteiligten Institutionen Leistungsansprüche von Jugendlichen mit pädagogischen Aspekten kreuzen, je nach dem, wofür eine Institution vorrangig zuständig ist (z. B. Arbeitsagentur für materielle Unterstützungs- und gegebenenfalls Vermittlungsleistungen, Schulen und Berufsbildungswerke für pädagogische Ausbildungsorganisation).
- ▶ Eng im Zusammenhang mit der Eindeutigkeit und Validität von Zuordnungskriterien steht die grundlegende Frage der Diagnostik, der im Bildungsbericht eine zentrale Bedeutung für Inklusion zugesprochen wird. Der Bericht votiert dafür, die bisher im Vordergrund stehende „Platzierungsdiagnostik“ für individuelle Leistungsansprüche nicht nur weiter zu professionalisieren, sondern sie durch eine „Lernvoraussetzungs- und Lernverlaufsdiagnostik“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014), die auf die bestmögliche individuelle Förderung zielt, zu ergänzen. Für alle Bildungsinstitutionen, insbesondere aber für die Berufsausbildung, erfordert dies neue Kompetenzen sowohl des Ausbildungspersonals in der dualen Ausbildung als auch des Vermittlungspersonals im Übergangsmanagement.
- ▶ Inklusion erfordert mehr und bessere vollqualifizierende berufsbildende Angebote im Regelsystem für Jugendliche mit Behinderungen, wenn die Selbstverpflichtung in BBiG und SGB zum Vorrang staatlich anerkannter Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderungen eingelöst werden soll. Dabei liegt eine wesentliche Aufgabe darin, dass die unterschiedlichen an der Ausbildung beteiligten Institutionen klären, wo welche Auszubildenden am besten inkludiert werden und wo „Sondereinrichtungen für temporären oder auch dauerhaften Besuch beibehalten werden sollen“ (ebd., S. 198). Für betriebliche Angebote im Hauptsektor der Berufsausbildung, dem dualen System, dürfte diese Frage noch schwerer zu beantworten sein als bei Schulen. Für sie könnte sich zudem für längere Zeit eine Kooperation mit Berufsbildungswerken oder Werkstätten für behinderte Menschen anbieten.
- ▶ Die vom Bildungsbericht für alle Bildungsbereiche als zentral angesehene bessere Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals, zu der vor allem sonderpädagogische und psychologisch-diagnostische Kompetenzen zählen, trifft in der (dualen) Berufsausbildung wahrscheinlich auf den Bereich, der aus seiner eigenen Geschichte und der Tradition der Behindertenausbildung heraus besonders wenig Erfahrung im pädagogischen Umgang mit Jugendlichen mit Behinderungen hat. „Ein qualifiziertes und zum Umgang mit Heterogenität motiviertes Personal auf allen Ebenen des Bildungssystems wird neben der Klärung des Einsatzes unterschiedlicher pädagogischer Spezialisierungen und der Finanzierung des einbezogenen Personals für das Gelingen des anstehenden Umgestal-

tungsprozesses eine notwendige Voraussetzung darstellen“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 199). Diese Voraussetzung zu gewährleisten, wird in allen Bildungseinrichtungen nicht leicht sein. Für Betriebe aber wird sie bei ihrer großen Heterogenität nach Branchen und Betriebsgrößen vermutlich besonders schwierig sein. Der Rückgriff auf externe Kompetenz und der Aufbau multiprofessioneller Teams auf betrieblicher und überbetrieblicher Ebene könnten Perspektiven bei der Lösung der Probleme darstellen. Zudem ist inklusionsbezogene Kompetenz nicht allein als ein personenbezogenes, sondern auch als ein institutionenbezogenes Merkmal zu betrachten.

Der Kern des institutionellen Umbaus zu einem inklusiven Berufsbildungssystem besteht in der Umschichtung von Aufgaben, Ressourcen und Kompetenzen aus den Sondereinrichtungen in die Regelausbildung, die wahrscheinlich nur über eine Umgestaltung des Gesamtkomplexes von Regel- und Sonderausbildung erreichbar sein wird. Dass diese politische Herausforderung eines Institutionenumbaus nicht leicht zu bewältigen ist, liegt nicht zuletzt darin begründet, dass alle Institutionen ein starkes Interesse an sich selbst entwickeln, an die Sicherung ihres Bestands, ihrer Aufgaben, Verfahren, Kompetenzen, insgesamt ihrer materiellen Grundlagen. Um welche materiellen Größen es dabei im konkreten Fall geht, wird annäherungsweise an der Verteilung der BA-Mittel deutlich (vgl. Tab. 2).

Die Aufgabe, die Politik bei der institutionellen Umgestaltung im Sinne der Inklusion zu leisten hat, besteht darin, die Ressourcen so neu zu arrangieren und die separierten und inkludierten Ausbildungseinrichtungen so zusammenzuführen, dass die beträchtlichen Kompetenzen in der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen, die in den Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken u. a. aufgebaut worden sind, nicht verloren gehen, sondern in betrieblicher und vollzeitschulischer Ausbildung eine inklusive Ausbildung unterstützen können. Die Politik hätte die bei einem solchen institutionellen Wandlungsprozess zu erwartenden Interessendivergenzen auszubalancieren und müsste helfen, Blockaden aufzulösen. Solche Blockaden können auch im Bereich der Politik selbst liegen, denkt man etwa an die Systematik öffentlicher Haushalte, die nicht zur Barriere für Inklusion werden darf (wenn beispielsweise Bildungs- und Sozialtats neu koordiniert werden müssen).

Wegen der in Deutschland sehr engen Verbindung von Berufsausbildung und Beschäftigungssystem/Arbeitsmarkt kann die Inklusionsforderung und -debatte nicht an der Berufsausbildung haltmachen, sondern muss den Arbeitsmarkt und die betriebliche Arbeitsorganisation in der Zeit nach der Ausbildung mit einbeziehen. Man kann bezweifeln, ob sich Inklusion ohne eine auf die Beschäftigung erweiterte Inklusionsperspektive in einem dualen Ausbildungssystem erfolgreich einführen lässt. Damit aber sind noch einmal komplizierte neue Fragen aufgeworfen, die der Bildungsbericht in dem begrenzten ihm zur Verfügung stehenden Rahmen noch nicht abhandeln konnte.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Die NRW-Perspektive. Bielefeld 2013
- BOJANOWSKI, Arnulf: Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. (Ms). Hannover 2012
- BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin 2011
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Impulspapier im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“ Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014
- HILLENBRAND, Clemens: Inklusion Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2013) 09, S. 359–369
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas; FRIEDRICH-GÄRTNER, Lene; KLINKHAMMER, Dennis; MENZEL, Frank: Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Arbeit und Beruf. Berufsbildungsforschung Bd. 14. Bonn und Berlin 2012
- POWELL, Justin; BIERMANN, Julia: Inklusive Bildung Global: Aktuelle Entwicklungen und *good practice* Beispiele. Stellungnahme für den Bildungsbericht Deutschland 2014. (Ms.) Luxemburg 2013
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DGfE: Memorandum: Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungspolitischer Sicht. Bonn 2009
- STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER: Sonderauswertung der Schulstatistik 2012/13, Wiesbaden
- VOLLMER, Kirsten: Inklusion – Welche Chancen und Risiken bietet die „Konjunktur“ einer (neuen?) Begrifflichkeit für die berufliche Bildung behinderter Menschen? Ein pointierter Problemaufriss. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2013) 09, S. 351–358
- WERNING, Rolf; REISER, Helmut: Sonderpädagogische Förderung. In: CORTINA, Kai; BAUMERT, Jürgen; LESCHINSKY, Karl; MAYER, Ulrich; TROMMER Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 505–539

© 2016 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

BAETHGE, Martin: Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen.
Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014.
In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung:
Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 43-57



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>