

# Unterstützte oder geschützte Beschäftigung? Vielfalt, Angemessenheit und Nutzen beruflicher Eingliederung – Eignung als Exklusionsfaktor?

Iris Beck

## 1. Berufliche Bildung und berufliche Eingliederung als Lebenschancen

Der Begriff der Lebenslage bezeichnet den äußeren, strukturell vorgegebenen Handlungsspielraum, den „die gesellschaftlichen Umstände dem einzelnen zur Entfaltung und Befriedigung seiner wichtigen Interessen bieten. Sie (die Lebenslage, Verf.) stellt damit den Gesamtinbegriff der sozialen Chancen des einzelnen dar“<sup>1</sup>. Die Handlungsspielräume werden auch als Dimensionen der Lebenslage beschrieben und konstituieren sich auf der einen Seite durch Ressourcen und Bedingungen des Umfelds, auf der anderen durch die des Individuums. Ressourcen werden zu solchen und als solche erst verfügbar über Austauschprozesse mit der sozialen und ökologischen Umwelt; dafür müssen sie im Umfeld auch tatsächlich vorhanden und zugänglich sein; auf Seiten des Individuums wiederum muss die Möglichkeit der Nutzung gegeben und ein Interesse an ihr entfaltet sein. Der Handlungsspielraum stellt somit eine Chancenstruktur – ein strukturelles Pendant der Umweltpartizipation – zur Entfaltung und Befriedigung wichtiger Bedürfnisse der Lebensführung dar<sup>2</sup>. Der Begriff der Lebenschancen ist der Kernbegriff des Lebenslagenkonzepts, das von dem Sozialpolitiktheoretiker *Gerhard Weisser*<sup>3</sup> in den 1950er Jahren formuliert, von dessen Schülerin *Ingeborg Nahnsen* aufgegriffen wurde und dann Eingang in politische Programme fand. Eine aktive, dynamische Sozialpolitik als Ge-

- 
- 1 *Nahnsen*, Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes, in: *Osterland* (Hrsg.), *Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential*, Frankfurt am Main 1975, S. 148.
  - 2 *Beck/Grevig*, *Lebenswelt, Lebenslage*, in: *Beck/Grevig* (Hrsg.), *Lebenslage, Lebensbewältigung*. Band 5 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik, Stuttgart 2012, S. 15-59.
  - 3 *Weisser*, Beiträge zur Gesellschaftspolitik, in: *Katterle/Siegfried et al.* (Hrsg.), *Sammelband*, Göttingen 1978.

sellschaftspolitik<sup>4</sup> sucht soziale Ungleichheit zu bekämpfen, die sich insbesondere an prekären Lebenslagen wie Armut oder Behinderung zeigt. Neben der Sicherung des bekannten „Existenzminimums“ geht es dabei um die „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“. Die Ansprüche daran beziehen sich auf ein materielles, aber auch ein kulturelles, soziales und politisches Teilhaberecht. So sind die „besonderen Lebenslagen“ im Sozialgesetzbuch (SGB) XII entsprechend als Risikolagen für Ausgrenzung zu verstehen. Im Kern geht es im Rahmen der Sozialgesetzgebung also nicht um die Herstellung eines „idealen Einbezogeneins“ in alle denkbaren Lebensbereiche und Felder der Lebensführung, sondern um die Regulierung von Verteilungskonflikten mit Blick auf den sozial ungleichen, ungerechten Zugang zu solchen Gütern (wie Bildung oder Arbeit) und Ressourcen, die für die Ermöglichung einer möglichst selbstständigen und selbstbestimmten, menschenwürdigen Lebensführung eine zentrale Bedeutung haben. Teilhaberechte verbessern Lebenschancen; die Steuerung von Lebenslagen durch die Politik bedeutet nichts Geringeres als den „Erhalt von Lebenschancen aus der gesellschaftlichen Produktion als Sozialgüter“<sup>5</sup>. Behinderung verstanden als erschwerte Teilhabe wurde bereits mit dem Inkrafttreten des Bundessozialhilfegesetzes von 1961 rechtlich zum zentralen Ansatzpunkt der Hilfen und die Eingliederung in die Gesellschaft zum eigentlichen Auftrag der Rehabilitation. Die Teilhabe im SGB IX scheint auf den ersten Blick vorrangig auf die Dimension des sozialen Einbezogeneins in Lebensbereiche – im Duktus des Lebenslagenkonzeptes<sup>6</sup> auf die Lebenslagengestaltung im Sinne der Vergrößerung von Handlungsspielräumen zur Interessensverfolgung – abzuheben. Das Arbeitsleben findet noch immer gesonderte Erwähnung, daneben ist aber in § 4 SGB IX die Lebenslagenorientierung insgesamt gestärkt worden. Das Teilhabeverständnis im SGB IX beinhaltet nach *Welti*<sup>7</sup> aber auch die politische Dimension: zum einen im Ziel der Selbstbestimmung und zum an-

- 
- 4 *Von Ferber*, Gesellschaftspolitik, in: *Beck/Grevig* (Hrsg.), Lebenslage, Lebensbewältigung, Band 5 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik, Stuttgart 2012, S. 158-169.
  - 5 *Von Ferber*, Soziologie und Sozialpolitik, in: *Von Ferber/Kaufmann* (Hrsg.), Soziologie und Sozialpolitik, Opladen 1977, S. 11-33.
  - 6 *Beck/Grevig*, Lebenswelt, Lebenslage, in: *Beck/Grevig* (Hrsg.), Lebenslage, Lebensbewältigung, Band 5 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik, Stuttgart 2012, S. 15-59.
  - 7 *Welti*, Rechtliche Aspekte einer „Patientenorientierung“ in der Rehabilitation. – Die Rehabilitation 2, 2008, S. 109-111.

deren in den eingeräumten Mitgestaltungsrechten<sup>8</sup>. Allerdings ist Teilhabe ein „unbestimmter Rechtsbegriff“<sup>9</sup> und meint in erster Linie die Vergabe von Rechten und die Gewährung von Leistungen. Ob damit auch eine Teilnahme erfolgt, also der Adressat der Leistung sein Recht wahrnimmt, und ob und wie er dann tatsächlich aktiv an Feldern der Lebensführung teilnimmt, ist damit nicht gesagt. Ebenso wenig wird der Modus der Teilhabe damit bestimmt. Die in Demokratie- und Partizipationstheorien geläufige Unterscheidung von Teilhabe und Teilnahme<sup>10</sup> verweist somit auf eine wichtige Differenz: Teilnahme ist aktiv und bezieht sich auf das Individuum; zur Realisierung muss der Einzelne teilnehmen wollen. Er braucht dafür aber auch zugängliche Kontexte. Damit wird das Wechselspiel auf der Meso- und Mikro-Ebene betont; der rechtliche Anspruch auf Teilhabe allein reicht nicht aus. Das aktive Teilnehmen, Gestalten, Mitwirken und Mitbestimmen sowie Einschluss- und Ausschlusskriterien (Inklusion und Exklusion), die diese Teilnahme und Teilhabe eröffnen oder begrenzen, sind also zentrale Bedingung des Handlungsspielraums. Die Veränderung sozial ungleicher, im Sinne ungerechter Zugangschancen lässt die Möglichkeit der Interessensartikulation und die Machtverteilung in den Blick rücken. Der Begriff der Partizipation umfasst die Bedeutungsebene des sozialen Einbezogenseins auch und vor allem die der politischen Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung. *Hirschberg*<sup>11</sup> macht auf die große Bedeutung des Partizipationsbegriffes der Konvention über die Rechte behinderter Menschen der UN (UN-BRK) aufmerksam. Dabei weist sie darauf hin, dass Partizipation in ihrer vollen Bedeutung Grund-

---

8 *Pohontsch. u.a.*, Die Bedeutung des Wunsch- und Wahlrechts des § 9 SGB IX für die medizinische Rehabilitation aus Sicht der Rehabilitanden – Rehabilitation 4, 2011, S. 244-250.

9 *Bartelheimer*, Politik der Teilhabe - Ein soziologischer Beipackzettel, Fachforum Nr. 1/2007, Projekt gesellschaftliche Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2007, S. 8.

10 *Hoecker*, Politische Partizipation: systematische Einführung, in: *Hoecker* (Hrsg.), Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest, Opladen 2006, S. 3-20; *Kaase*, Partizipation, in: *Holtmann* (Hrsg.), Politik-Lexikon, München 1994, S. 443-445; *Lange*, Partizipation, in: *Herzog. u.a.* (Hrsg.), Evangelisches Staatslexikon, Band 2, 3. erw. Aufl., Stuttgart 1997, S. 2447-2452; *Schnurr*, Partizipation, in: *Thiersch/Otto* (Hrsg.), Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Auflage, Berlin 2001, S. 1330-1345.

11 *Hirschberg*, Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention, in: *Deutsches Institut für Menschenrechte*, Positionen, Heft 3, Berlin 2010, S. 2.

satz und Strukturmaxime, also „leitend für die Umsetzung der Konvention und das Verständnis der darin enthaltenen Rechte“<sup>12</sup> ist, und eine Voraussetzung für Inklusion darstellt. Die UN-BRK verlangt, „Partizipation im Sinne der Ausübung spezifischer individueller Rechte zu gewährleisten“<sup>13</sup>. Spezifisch für den Zugang zu Bildung und Arbeit sind Art. Art. 26 und 27 BRK relevant:

Art. Art. 26 UN-BRK Habilitation und Rehabilitation

„(1) Die Vertragsstaaten treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, einschließlich durch die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen, um Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren. [...]“

Art. Art. 27 UN-BRK Arbeit und Beschäftigung

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird. [...]“

Inklusion hebt auf den Zugang zu gesellschaftlichen Handlungsfeldern und zu Institutionen und Organisationen ab, die für die Lebensführung wichtig sind. Dafür müssen gemäß der UN-BRK angemessene Maßnahmen unter der Beteiligung der behinderten Menschen und ihrer Vertretungen ergriffen werden. Inklusion ist, ebenso wie Partizipation, Bedingung der Lebenschancen. Inklusion kann begrenzt sein, z.B. inhaltlich oder zeitlich, sie kann prekär sein, z.B. wenn angemessene Hilfen fehlen. All das kann in Sonder- oder Regeleinrichtungen der Fall sein. Mit Inklusion, Teilhabe, Partizipation allein ist nicht gesagt, ob und wie sie letztlich zur Verbesserung der Lebenschancen beitragen, sie sind kein Selbstzweck. Letztlich geht es um die Erhöhung der Lebenschancen, um die Verbesserung der Handlungsspielräume. Bildungschancen beeinflussen in mehrfacher Weise die individuelle Lebenslage: der Bildungsabschluss ist eine wesentliche Determinante für den sozialen Status (Beschäftigung, Einkommen, Prestige) und impliziert damit automatisch eine vorteilhafte oder nachteilige Bedingung für die Soziallage. Bildung ist aber mehr als das,

---

12 Ebd. S. 2.

13 Ebd. S. 2.

was sich in klingende Münze wenden lässt: Bildung eröffnet Optionen für die Lebensgestaltung: die eigene Lebensführung und Lebenserfahrung, die eigene Identität nicht nur schicksalhaft oder einzig von außen determiniert zu erleben, sondern auch über Möglichkeiten der Selbstverwirklichung und eine Auswahl von Handlungsmöglichkeiten zu verfügen. Lernen und Bildung sind eine zentrale Bedingung dafür, Zwänge und Grenzen ebenso wie Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten erkennen und nutzen zu können. Bildung heißt auch, über praktische Kompetenzen und Bewältigungsfähigkeiten zu verfügen, um den Alltag, aber auch Belastungen, Krisen und Risiken, die sich im Lebenslauf jedes Menschen stellen, zu meistern.

Die Fragen nach beruflicher Qualifizierung und Eignung sind somit Fragen nach der Ermöglichung der Bewältigung des Überganges von der Schule in Ausbildung und Beruf durch Bildung, also nach der Herstellung von Handlungsmöglichkeit und -sicherheit und von Handlungsspielräumen für den Einzelnen, die seinem Bedarf und seinen Wünschen entsprechen, seine Identität, soziale Zugehörigkeit und seine Lebensführung sichern. Die Frage nach dem Nutzen, der Angemessenheit und der Vielfalt beruflicher Eingliederung sind Fragen nach den dafür notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen und der Gestaltung der Organisation und Prozesse beruflicher Bildung und Tätigkeit als zentrale Kontextfaktoren für die individuellen Chancen auf Einkommen, Anerkennung und eine gleichberechtigte Lebensführung. Dafür gibt es eine ganze Reihe von Instrumenten im SGB IX: Wunsch- und Wahlrecht, Selbst- und Mitbestimmungsrechte sowie Gestaltungsrechte mit Blick auf Ort und Art der Leistungserbringung, Pflicht zur Personenzentrierung und Berücksichtigung der Lebenssituation, Persönliches Budget, wohnortnahe, flexible und angepasste Angebote. Letztlich geht es um die Qualität der Ausbildung und der Beschäftigung im Sinne humanen Arbeitslebens, wie dies *Kubek*<sup>14</sup> vorschlägt, und diese bezieht sich wesentlich auf die strukturellen Bedingungen und nicht nur auf die Fähigkeit des Einzelnen.

---

14 *Kubek*, Humanität beruflicher Teilhabe im Zeichen der Inklusion - Kriterien für die Qualität der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen, 2012.

## II. Übergänge: mehr als Statuspassagen

Berufliche Bildung ist einerseits „die organisierte, institutionalisierte Vermittlung und planmäßige Aneignung von speziellen Kenntnissen und von Wissen [...] mit dem Ziel, die Fähigkeiten zu erlangen, um einen Beruf ausüben zu können“<sup>15</sup>. Sie vollzieht sich andererseits aber immer auch als allgemeine Bildung, als Prozess der Gewinnung und Entwicklung von Identität und Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeit. Berufliche Bildung ist Teil des Übergangs vom Jugend- in das Erwachsenenalter, der sich durch mehrere Teilübergänge auszeichnet und zeitlich sehr lange erstrecken kann. Berufliche Bildung findet aber auch danach, am Arbeitsplatz und über die Spanne der Erwerbstätigkeit hinweg statt. Übergänge sind mehr als nur Statuspassagen, wie die von der Rolle des Schülers zum Auszubildenden. Es sind Phasen in der Entwicklung, die durch markante Ereignisse ausgelöst werden, ein verändertes Verhältnis von Anforderungen und Fähigkeiten mit sich bringen und häufig mehrere Lebensbereiche und/oder soziale Rollen betreffen<sup>16</sup>. So ist der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter gekennzeichnet durch die Ablösung vom Elternhaus, das eigene Wohnen, das selbstständige Eingehen und Gestalten von Beziehungen, das Treffen von Entscheidungen für den eigenen Lebensweg. Übergänge sind Gestaltungsprozesse, die die Veränderung von Handlungsmöglichkeiten verlangen und die sich auf das Selbstkonzept, die Identität und die soziale Integration auswirken. Bildung ist deshalb ein hoch relevanter Erfahrungskontext von Bewältigung, weil es sich bei der Bewältigung von Übergängen vorrangig um Lernprozesse handelt. Bewältigung ist dabei als

---

15 Bojanowski, Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014 - Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter, 2012, S. 2 ([www.bildungsbericht.de/date/n/bojanowski1112.pdf](http://www.bildungsbericht.de/date/n/bojanowski1112.pdf)).

16 Düe, Pädagogische Netzwerkförderung – eine Erweiterung von Optionen behinderter Menschen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben, in: Beck/Düe/Wieland (Hrsg.), Normalisierung: Behindertenpädagogische und sozialpolitische Perspektiven eines Reformkonzeptes, Heidelberg 1996, S. 133-146; Düe, Übergänge und Krisen, in: Beck/Greving, Lebenslage, Lebensbewältigung, Band 5 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik, Stuttgart 2012, S. 292-295; Heinz, Sozialisation, Biographie und Lebenslauf, in: Beck/Greving, Lebenslage, Lebensbewältigung, Band 5 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik, Stuttgart 2012, S. 60-86; Stauber/Pohl/Walther (Hrsg.), Subjektorientierte Übergangsforschung - Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener, Weinheim 2007.

„Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit“<sup>17</sup> zu verstehen; sie ist mehr als nur das Meistern von Krisen und auf die „sinnhafte Gestaltung des eigenen Lebens“ gerichtet<sup>18</sup>. Die biographischen Entscheidungen und Entwicklungen sind dabei geprägt und beeinflusst von institutionellen Vorgaben und Möglichkeiten. Der Einzelne nimmt Anforderungen wahr und muss für deren Meisterung Kompetenzen und Motivation entwickeln. Je länger, unsicherer und prekärer der Übergang aufgrund der Voraussetzungen und Statuszuweisungen ist, desto mehr Motivation ist gefragt. Um Chancen zu nutzen, muss man sich in den, wie Wendt sie nennt, superstrukturell gewiesenen Bahnen bewegen, z.B. einen Schulabschluss machen oder eine Eingangsvoraussetzung erfüllen. Diese Bahnen sind Ausdruck je gegebener wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse, die die Lebensführung, die Alltagsroutinen ebenso wie die Erwartungen des Einzelnen und seine Perspektiven beeinflussen. Zusätzlich wirken die konkreten Bedingungen vor Ort, die Infrastrukturen, auf die individuellen Handlungsmöglichkeiten und Erwartungen ein, wie das Ausbildungsangebot und schließlich die mikrostrukturellen Bedingungen, wie das Maß sozialer Bindung und Unterstützung, das jemand erfährt. „Um seine gegenwärtige Position und Problematik zu begreifen, nimmt jeder Mensch Bezug auf seine Lebensgeschichte und in deren Fortsetzung auf seine Perspektiven und konfrontiert seine innere Verfassung mit den äußeren Umständen“<sup>19</sup>, die „Anliegen bestimmen den Spielraum zumindest ebenso sehr wie die Umstände, die ihn abstecken, [...] der Prozeß individueller Lebensführung macht aus der sozialen Lebenslage eine eigentümlich persönliche“<sup>20</sup>. So kann z.B. der Eine flexibel in seinen Alltagsroutinen bleiben und Chancen auf Verbesserung nutzen. In einem anderen Fall können Routinen nicht verlassen, Chancen nicht erkannt oder nicht genutzt, Erfahrungen gelingenden Zugangs nicht gemacht werden. Statusmerkmale wie „behindert“, „Abgänger einer Sonderschule“ oder „Abgänger ohne Schulabschluss“ strukturieren dabei die Lage vor, da sie Erfahrung von sozialer Ungleichheit, von Positionshindernissen und Abhängigkeit mit sich bringen kön-

---

17 Walther/Stauber, Übergänge in Lebenslauf und Biographie, in: Stauber/Pohl/Walther (Hrsg.), Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener, Weinheim 2007, S. 29.

18 Ebd. S. 30.

19 Wendt, Das Konzept der Lebenslage - Seine Bedeutung für die Praxis der Sozialarbeit, Blätter der Wohlfahrtspflege 4, 1988, S. 79f.

20 Ebd. S. 81.

nen. Dennoch legt der Einzelne seine Lage selbst aus. In seinen konkreten Lebensbedingungen, Erfahrungen, Aktivitäten und Denkweisen usw. individualisiert sich seine Situation. Es macht einen großen Unterschied, ob jemand im Erwachsenenalter behindert wird oder die Behinderung von Kindheit an besteht; es macht einen Unterschied, ob ein unterstützendes soziales Netzwerk vorhanden ist und belastende Erfahrungen, wie z.B. Stigmatisierungen in einem Lebensbereich, durch positive in einem anderen ausgeglichen werden können oder nicht.

Deshalb ist einerseits entscheidend, auf welche Bildungsressourcen zurückgegriffen werden kann bzw. welche aktuell im Prozess der beruflichen Bildung oder Eingliederung gefördert werden, z.B. das Selbstwirksamkeitserleben und Kontrollgefühl, und wieviel soziale Unterstützung vorhanden ist. Auf der anderen Seite stehen die strukturellen Bedingungen: wie vor- oder nachteilig wirkt sich der Status auf die Optionen aus? Auf welche Infrastruktur der Beratung und Unterstützung stößt man vor Ort? Welche Weichen werden mit der Zuweisung zu einem System der beruflichen Eingliederung jeweils gestellt? Der Beratung, Erhebung und Planung des individuellen Bedarfs kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, und zwar umso mehr, je mehr Optionen angesichts neuer Möglichkeiten wie Persönliches Budget, Unterstützte Beschäftigung, wohnortnahe berufliche Bildung über Berufsbildungswerke (BBW) oder inklusive Berufsschule bereitstehen. Beratung erhält ihre große Bedeutung aber auch vor dem Hintergrund eines Maßnahmenschungels und angesichts besonderer Risiken der Exklusion, wie dies z.B. schwere Beeinträchtigungen oder eine schwierige soziale oder familiäre Lage sein können. Der Einzelne und gegebenenfalls seine Familie sind dabei Co-Produzenten der professionellen Leistungen: sie müssen von den Leistungen und Angeboten wissen, sie müssen sie aufsuchen und sie müssen sie in Anspruch nehmen können und wollen: dafür müssen die professionellen Angebote und Leistungen bekannt, vorhanden, zugänglich sein und als wirksame Bewältigungshilfe empfunden werden.

### *III. Berufliche Bildung und Übergangsbewältigung aus institutioneller Perspektive*

Wendet man sich dem Feld der beruflichen Bildung und Eingliederung behinderter und benachteiligter Jugendlicher zu, dann stechen zwei Merkmale hervor:



- Wissenschaftlich betrachtet, steht der Bereich beruflicher Bildung für behinderte Jugendliche nicht im zentralen Blickwinkel der Berufspädagogik, der auf die Regelvollzüge gerichtet ist und allenfalls bis zu der Frage der Benachteiligung reicht. Die Sonderpädagogik wiederum bewegt sich zum großen Teil im Vorfeld beruflicher Bildung. „Dieses Feld ist [...] nicht nur der öffentlichen, sondern auch der bildungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit entzogen. Behinderten- wie Benachteiligtenbereich haben im Blick auf berufliche Bildung nur vorläufige und oft unzureichende pädagogisch-didaktische Konturen entfaltet. Für die Beobachtung und Bearbeitung der pädagogisch-didaktischen Fragen zeichnet keine eigene pädagogische Subdisziplin verantwortlich“<sup>21</sup>. Man kann derzeit nicht von allgemein anerkannten und geteilten Konzeptionen ausgehen, jenseits dessen, was in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und den Institutionen der beruflichen Bildung und Eingliederung entwickelt wird – ein Feld, das von der regulären dualen Ausbildung, den Berufsschulen und Fach- und Fachoberschulen über die Berufsbildungswerke, berufsvorbereitenden Maßnahmen bis zur Werkstatt für behinderte Menschen reicht. Entsprechend unbefriedigend stellt sich derzeit der Forschungsstand, insbesondere zu Inklusionserfahrungen und Wirksamkeit von Formen und Instrumenten, dar<sup>22</sup>.
- Das Feld der erschwerten beruflichen Bildung und Teilhabe lässt sich anhand der amtlichen Statuszuschreibungen nicht angemessen erfassen. Die Statuszuweisungen erfolgen nicht transparent oder nach eindeutigen Logiken. Sowohl die als behindert als auch die als benachteiligt geltenden Gruppen eint das Risiko der erschwerten Einmündung auf den ersten Arbeitsmarkt. Als Gruppen seien sie, wie *Bojanowski* sagt, „nur noch über klassifikatorische Zuschreibungen und Förderwege unterscheidbar, sie stehen aber unter identischen gesellschaftlichen Nötigungen“<sup>23</sup>.

---

21 *Bojanowski*, Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014 - Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter, 2012, S. 3 ([www.bildungsbericht.de/datei/bojanowski1112.pdf](http://www.bildungsbericht.de/datei/bojanowski1112.pdf)).

22 *Riecken/Jöns-Schnieder*, Berufliche Inklusion und Teilhabe am Arbeitsleben, in: *Hensen u.a.* (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*, Weinheim 2014, S. 149-205.

23 *Bojanowski*, Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014 - Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter, 2012, S. 3 ([www.bildungsbericht.de/datei/bojanowski1112.pdf](http://www.bildungsbericht.de/datei/bojanowski1112.pdf)).

Die spezifische Verbindung sozio-ökonomischer Strukturen, institutioneller Arrangements und soziokultureller Muster in einem Land nennen *Walther/Stauber*<sup>24</sup>. Übergangsregimes. Diese Regimotypen lassen sich danach unterscheiden, ob die Schule selektiv oder chancengleich strukturiert, das Berufsbildungssystem mehr oder weniger standardisiert ist, ob die Arbeitsmärkte eher flexibel oder geschlossen sind, die Zuschreibung von „Benachteiligung“ eher individuell oder strukturell erfolgt und die Jugendpolitik eher auf Rechte und Partizipation oder eher an Problemlagen und Schutz/Korrektur ausgerichtet ist<sup>25</sup>. All dies führt zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Unterstützung; die Handlungs- und Gestaltungsspielräume werden mehr oder weniger eröffnet oder begrenzt. Diese Übergangsregimes bestimmen gleichsam die „Normalität“ und legitimieren Ansprüche an die Individuen, wodurch individuelle, biographische Entscheidungen geprägt werden<sup>26</sup>. So erfolgt z.B. die Zuschreibung in einem liberalen Regimotyp wie den USA individuell, aber die Arbeitsmärkte sind flexibel und binden sich nicht so stark an Abschlüsse oder an ein standardisiertes und starres Berufsbildungssystem mit Zugangsberechtigungen wie in unserem erwerbszentrierten und reglementierten System. Im deutschen System sind Statuszuweisungen erforderlich und die Wege stark vorgegeben; ein fehlender Schulabschluss wirkt sich gravierend auf die Ausbildungschancen aus. So haben Jugendliche ohne Hauptschulabschluss im Jahr 2012 „nur zu etwa einem Viertel den Zugang zu einer dualen Ausbildung erreicht“<sup>27</sup>. Die selektive Schulstruktur wiederum entwertet per se bestimmte Abschlüsse. Fehlende Optionen und Perspektiven sind aber ein zentraler Faktor für Demotivation. Andererseits weist das deutsche System eine ausgeprägte und sehr vielfältige Förderstruktur auf, die aber hochgradig nach rechtlichen Zuständigkeiten, Zugangsbedingungen, Trägerschaften, Organisationsformen, Zielgruppen und Aufgaben zersplittert ist. „Was für den Sekundarbereich I noch gelten mag, eine föderal weitgehend akzeptierte Strukturierung der Bildungsangebote, gilt

---

24 *Walther/Stauber*, Übergänge in Lebenslauf und Biographie, in: *Stauber/Pohl/Walther* (Hrsg.), Subjektorientierte Übergangsforschung - Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener, Weinheim 2007, S. 19-40.

25 Ebd. S. 25.

26 Ebd. S. 25.

27 *Autorengruppe Bildungsberichterstattung*, Bildung in Deutschland 2014 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld 2014, S. 99.

nicht mehr für den hier zur Debatte stehenden Bildungsbereich, der – vielfältig zersplittert zwischen Allgemeinbildung und Arbeitsmarkt situiert – von völlig verschiedenen Förderlogiken und Pfadimperativen beherrscht wird<sup>28</sup>. Auch erfolgt eine Konzentration auf die Erwerbstätigkeit, während andere Bereiche des Übergangs, wie das Wohnen oder die sozialen Beziehungen, nicht systematisch mit in den Blick genommen werden.

Für als behindert geltende Jugendliche gibt es neben der regulären Ausbildung oder einem Studium besondere Einrichtungen und Leistungen nach dem SGB IX; hierzu gehören BBW oder Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) sowie anerkannte Berufsausbildungen gemäß § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 42 der Handwerksordnung (HwO). Für als benachteiligt geltende Jugendliche gemäß SGB II, III und VIII gibt es einen weitgehend unregelmäßig strukturierten Bereich, der im Nationalen Bildungsbericht<sup>29</sup> als Übergangssystem bezeichnet wird. Jeder vierte deutsche Jugendliche mündet in dieses System, „bei den Ausländern fast die Hälfte. Bei den unteren Schulabschlusskategorien steigen bei den ausländischen Jugendlichen die Einmündungsquoten im Übergangssystem auf annähernd 85 % bei Neuzugängen ohne Hauptschulabschluss und auf fast drei Fünftel mit Hauptschulabschluss“<sup>30</sup>. Diese Jugendlichen sind im System der Schulen des Förderschwerpunktes Lernen gleichzeitig überrepräsentiert. In den „Sonderarbeitsmarkt“ WfbM kann der Weg sowohl aus dem „Behinderten“- als auch aus dem „Benachteiligten“-System führen, auch später im Lebenslauf. Gleichzeitig gelangt aber ein bestimmter Personenkreis noch nicht einmal in die WfbM hinein, sondern verbleibt „ganz unten“, in den Tagesförderstätten, die systematisch und formal weder an das System beruflicher Bildung noch an das der beruflichen Eingliederung angeschlossen sind. Die WfbM wiederum ist zu wenig nach oben hin an das berufsbildende System angeschlossen. Mit dem ersten Arbeitsmarkt sind beide Institutionen systematisch kaum verbunden insofern, als sich die dort erworbenen Qualifikationen nicht zwanglos am ersten Arbeitsmarkt ummünzen lassen oder – was vielleicht das größere Problem darstellt – als

---

28 *Bojanowski*, Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014 - Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter, 2012, S. 1 ([www.bildungsbericht.de/date/n/bojanowski1112.pdf](http://www.bildungsbericht.de/date/n/bojanowski1112.pdf)).

29 *Autorengruppe Bildungsberichterstattung*, Bildung in Deutschland 2014 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld 2014, S. 100.

30 Ebd. S. 100.

diese Qualifikationen keine Anerkennung durch Bereitstellung angepasster Arbeitsplätze finden. Neben den offiziell „etikettierten“ Jugendlichen gibt es aber weitere Gruppen, die erschwert einmünden: im Jahr 2008 waren „14,9 % aller Jugendlichen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren ohne Berufsausbildung“<sup>31</sup>. Das muss im Einzelfall nicht negativ sein, wenn es für die Lebensführung des Einzelnen nicht riskant ist; angesichts der sinkenden Zahl an Arbeitsplätzen, die keine Ausbildung verlangen, und der erheblichen regionalen Unterschiede, was das Angebot an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen betrifft, wird dann der Wohnort mit Blick auf die Höhe und Art der Nachfragesituation entscheidend.

Gesamt:	37.108	100,0
Davon ohne Hauptschulabschluss	26.892	72,5
davon mit Förderschwerpunkt Lernen	17.112	46,1
davon mit sonstigen Förderschwerpunkten	9.780	26,4
mit Hauptschulabschluss	9.146	24,6
mit mittlerem Abschluss	998	2,7
mit Fachhochschulreife	0	0,0
mit Hochschulreife	72	0,2

*Abb. 1: Abgänger/Absolventen mit sonderpädagogischer Förderung in Förderschulen nach Abschlussqualifikationen 2012.*

Quelle: Statistik der Kultusministerkonferenz

Derzeit verbleiben von den ca. 40.000 Schulabgängern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ca. 70 % ohne Hauptschulabschluss. Der Förderschwerpunkt Lernen stellt hierbei den größten Anteil. Es sind überwiegend die Abgänger mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen mit einem Schulabschluss, die Ausbildungen am ersten Ausbildungsmarkt oder im Berufsbildungswerk bzw. die „geminderten“ Ausbildungen absolvieren. Von den Abgängern des Förderschwerpunktes Lernen gelingt dies ebenfalls einer Gruppe, vielen über das Berufsbildungswerk; eine weitere Gruppe von ihnen gelangt in das Übergangssystem und in Maßnahmenkarrieren und mündet danach teilweise prekär ein, eine weitere Gruppe gar nicht oder findet sich in der WfbM. Alle Abgänger mit geistigen oder

31 *Bojanowski*, Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014 - Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter, 2012, S. 3 ([www.bildungsbericht.de/date/n/bojanowski1112.pdf](http://www.bildungsbericht.de/date/n/bojanowski1112.pdf)).

schweren körperlichen der mehrfachen Beeinträchtigungen haben nur eingeschränkte Optionen und gelangen überwiegend in die WfbM oder aber in Tagesförderstätten. Zusätzlich gelangen seit Jahren mehr und mehr psychisch beeinträchtigte Jugendliche und Jungerwachsene aus diversen Maßnahmen und über unterschiedlichste Zugangswege in die WfbM. Das Merkmal behindert oder schwerbehindert bezieht sich auf einen äußerst heterogenen Personenkreis, über dessen Wege in den Beruf und Verbleib keine generellen Aussagen getroffen werden können. „Mit den vorliegenden Statistiken (können) die Wege junger Menschen mit Behinderung von der Schule in das Maßnahmen-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem nicht analysiert werden“<sup>32</sup>. Angesichts der Zahlen beschäftigter behinderter Menschen auf dem Arbeitsmarkt und in den WfbM kann man eher davon ausgehen, dass der erste Arbeitsmarkt keine ausreichenden und geeigneten Arbeitsmöglichkeiten für sie alle bereitstellt.

Abhängig von den Erfahrungen, die gemacht wurden, und den Perspektiven, die vorhanden sind, entwickelt jeder Mensch seine Motivationskarriere. *Stauber/Pohl/Walther*<sup>33</sup> gehen davon aus, dass sich die unterschiedlichen motivationsrelevanten Erfahrungen quasi aufschichten und positive wie negative Kreisläufe daraus resultieren. Die Untersuchungen von *Stauber/Pohl/Walther* weisen darauf hin, dass auch Jugendliche aus Multiproblemlagen aus negativen Kreisläufen ausbrechen können, wenn sie in Maßnahmen gelangen, die sie als sinnhaft für sich erleben, die die Beteiligung, Selbstwirksamkeit und das Kontrollgefühl stärken, die sozialen Netzwerke stützen und ein Passungsverhältnis zwischen individuellen Bedingungen und strukturellen Anforderungen anstreben. Individuelle Eignung kann auch als die Fähigkeit gelesen werden, mit strukturellen Effekten umzugehen und Ressourcen, wie Motivation und Engagement, zu zeigen, je weniger selbstverständlich die Übergänge sind. Die Eignungstestbeschreibung eines Berufsbildungswerkes (Abbildung 2) soll exemplarisch verdeutlichen, wo und wie Motivation und Selbstwirksamkeit bereits auf der Ebene der Information über ein Angebot gefördert oder behindert werden können: so scheint hier eine hohe Abhängigkeit von vorlaufenden

---

32 *Niehaus/Kaul/Friedrich-Gärtner/Klinkhammer/Menzel*, Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf, Bd. 14 der Reihe Berufsbildungsforschung, BMBF, Bonn/Berlin 2012, S. 10.

33 *Stauber/Pohl/Walther* (Hrsg.), Subjektorientierte Übergangsforschung - Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener, Weinheim 2007, S. 25.

Instanzen gegeben zu sein, Wahlmöglichkeiten bleiben bezüglich der Chance auf Realisierung intransparent und die Ausschlussdrohung (Berufswahlreife) erfolgt aufgrund von Erfahrungen, die vielleicht noch gar nicht gemacht werden konnten.

„Die Eignungsabklärung ist ein Angebot für Jugendliche und junge Erwachsene, deren Berufswunsch noch nicht gefestigt ist. Mit der individuell gestalteten Einzelmaßnahme können Sie im BBW ihre Motivation, ihr Leistungsvermögen und ihr Arbeits- und Sozialverhalten einschätzen lassen. Dauer bis zu 12 Wochen.

Der Ablauf [...] und die zu erkundenden Berufe sind abhängig von der Fragestellung, die der Reha-Berater der Arbeitsagentur vorgibt. Prinzipiell stehen alle im BBW ausgebildeten Berufe zur Verfügung.

Berufsschule: Die Teilnahme an der Berufsschule wird individuell abgesprochen.

Die Arbeitserprobung ist für Jugendliche und junge Erwachsene gedacht, bei denen in der beruflichen Orientierung noch Fragen offen sind. Die Teilnehmer arbeiten dabei in einem Beruf aus dem Angebot des BBW mit. Die Erprobung ist eine Möglichkeit für die Arbeitsagentur und die jungen Leute selbst herauszufinden, ob der gewählte Beruf der richtige ist. Oder ob sie schon die nötige Reife haben, um eine Berufsausbildung durchzuhalten.“

#### *Abb. 2: Aus dem Internetauftritt eines BBW*

#### *IV. Nutzen, Vielfalt und Angemessenheit ermöglichen!*

Eine systemische Antwort zur Überwindung dieser Situation könnte eine neue Förderlogik sein. *Bojanowski*<sup>34</sup> schlägt diese und den Begriff der Unterversorgung anstelle der herkömmlichen Statuszuschreibungen und Etikettierungen vor. Ob dieser Begriff treffend und ausreichend ist, um die Maßgabe von personenzentrierten Angeboten zu motivieren, bedarf einer intensiven Prüfung. Vielleicht kann der Begriff zunächst als ein Indikator verstanden werden, der den ungeteilten Anspruch der beruflichen Bildung festschreibt und nicht auf ein individuelles Defizit verweist. Hierunter müsste dann die individuelle Ausgangslage, einschließlich möglicher Beeinträchtigungen, sowie Umweltfaktoren, die auf die Lage einwirken, erhoben werden, anschließend an das gedankliche Modell von Behinderung der ICF<sup>35</sup>. Darauf bezogen ließen sich erforderliche professionelle Kompetenzen und strukturelle Ressourcen beschreiben. Die soziale Lage oder

34 *Bojanowski*, Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014 - Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter, 2012 ([www.bildungsbericht.de/daten/bojanowski1112.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten/bojanowski1112.pdf)).

35 World Health Organization (WHO), International Classification of Functioning (ICF), Genf 2001.

aber ein bestimmter Status individualisieren sich ja hochgradig in Abhängigkeit der spezifischen Voraussetzungen des Einzelnen, auf die bezogen dann Passungen über Feinanalysen des Lernorts gesucht werden müssten. Auf der Ebene der rechtlichen Steuerung wäre zu überlegen, ob die gesetzlich getrennten Bereiche von Behinderung und Benachteiligung nicht zusammengeführt und eine Einordnung unter einem gemeinsamen, regelhaften Dach eines Systems beruflicher Bildung und beruflicher Teilhabe vorgenommen werden sollte. Hier gibt es Vorschläge sowohl unter Einbezug der WfbM und der BBW als auch Vorschläge, die berufliche Erstausbildung ganz von Orten beruflicher Tätigkeit zu trennen. Dabei müsste untersucht werden, wo es zu gesetzlichen Normkollisionen kommt. Des Weiteren müsste nach „unten“ Anschlussfähigkeit hergestellt werden: hier geht es um den Personenkreis, der derzeit ohne rechtlichen Anspruch auf berufliche Bildung in die Tagesförderstätten mündet und nicht einmal die gegenüber den Berufsbildungswerken schon reduzierte Ausbildung in einer WfbM erhält. In Hamburg werden in Tagesförderstätten eines freien Trägers berufliche Bildungskurse durchgeführt und mit Zertifikat abgeschlossen (Leben mit Behinderung Hamburg, Projekt „Feinwerk“; Informationen abrufbar über die Homepage des Vereins unter dem Menüpunkt Angebote/Arbeit). Der Abschluss dieser Bildungsmaßnahme stellt einen großen Schritt für die jungen Menschen und ihre Familien dar, aber er führt zu keiner formalen Anerkennung ihrer Qualifizierung. Diese Anschlussfähigkeit gilt es auch mit Blick auf den ersten Arbeitsmarkt herzustellen; Mittel dazu könnten Qualifikationsmodule oder Teilqualifikationen sein, die formalisiert und anerkannt werden und Einstiege sichern. So besteht ebenfalls in Hamburg für Mitarbeiter einer WfbM die Möglichkeit der Qualifikation zum Kindertagesstätten-Helfer durch die Kooperation mit einer Berufsschule. In Abhängigkeit von der Frage, wie gut der Arbeitsplatz für den Einzelnen geeignet ist, wieviel Schutz und Begleitung er wünscht und benötigt und welche Handlungsspielräume der Arbeitgeber öffnet, entsteht der Nutzen. Dann erst entscheiden sich die Platzierung und die Frage, ob der Arbeitsplatz ein ausgelagerter WfbM-Arbeitsplatz bleibt oder ein regulärer Beschäftigungsplatz.

Von großer Bedeutung ist das Verständnis von Ziel und Auftrag beruflicher Bildung und Eingliederung der professionellen Fachkräfte. So gilt für die WfbM ein einheitlicher Auftrag der Verknüpfung von beruflicher Bildung, Beschäftigung und Persönlichkeitsentwicklung, und zwar sowohl für die Ausbildung als auch für die dauerhafte Beschäftigung innerhalb der WfbM und für die Förderung des Überganges aus der WfbM. Real

scheint jedoch häufig ein Spannungsfeld zwischen dem „pädagogischen“ Auftrag auf „Persönlichkeitsentwicklung“ („Eingliederung“) und dem „Produktionsauftrag“ zu bestehen, was in einen Zielkonflikt münden kann. Strukturell führt dann eine einseitige Lösung dieses Zielkonfliktes eher zur Stützung der Produktion als zur Planung und Umsetzung beruflicher Bildung über individuelle Teilhabeplanung im Arbeitsalltag. Dies zieht wiederum mangelnde Handlungssicherheit der Fachkräfte für berufliche Bildung nach sich mit entsprechenden Folgen für die Ermöglichung und Gestaltung von Übergängen aus der WfbM und der Tätigkeit innerhalb der WfbM.

Die Kontextbedingungen und Settings nehmen als Umweltvariablen auf die Lebensbewältigung des Einzelnen starken Einfluss, sie bilden die Ermöglichungsstruktur. Die strukturellen Anforderungen konkretisieren sich für den Einzelnen in den Institutionen (Schule, Arbeitsamt, BBW, WfbM etc.) vor Ort, die wiederum von der staatlichen Steuerungslogik abhängen. Die Vielfalt ergibt sich aus der ständigen Orientierung an der Person und der flexiblen Herstellung von angepassten Lösungen; dies erfordert vielfältige Partner vor Ort und Vernetzungsstrukturen. Diese wiederum müssen gestützt werden durch Standards für Kooperationen auf der Seite der Leistungsträger, Zuständigkeiten für eine übergreifende Bedarfsplanung und -sicherung ohne Restgruppen, Standards für eine unabhängige Beratung und Information und für die Partizipation und Wahlmöglichkeiten der Betroffenen. Vielfalt und Nutzen zu erhöhen, erfordert eine Querschnittorientierung, das Abrücken von einer engen Zielgruppenorientierung und einer Spezifik, die im Defizit gründet, zugunsten einer übergreifenden Perspektive, die aber, und darauf kommt es an, die Spezifik einer Beeinträchtigung und einer Lebenssituation, in der sich jemand befindet, nicht aus dem Auge verliert. Das heißt auch, dass es nicht um ein Schwarz-Weiß von Inklusion oder Sondereinrichtung geht, sondern um die Veränderung aller Angebote und das Entwickeln und Umsetzen von Standards, die grundsätzlich gelten, für die berufspädagogische Förderung als Bildungsaufgabe ebenso wie für ein humanes Arbeitsleben. In den Handlungsfeldern der Behinderten-, Berufs- und Sozialpädagogik gibt es Schnittstellenprobleme, die sich als Bruchstellen der Teilhabe erweisen können. Die Handlungsaufträge überschneiden sich aber in der Grundfrage nach Lernen und Teilhabe in unterschiedlichen Lebensphasen und -bereichen, nach selbstbestimmter Lebensführung und Partizipation. Und es gibt Überschneidungen, gemeinsame Berührungspunkte bezüglich der Handlungskonzepte wie die individuellen Teilhabeplanung, die Förderung der sozia-



len Netzwerke oder die Sozialraumorientierung. Alle Ansätze und alle Instrumente gewinnen aber ihre Zweckbestimmung erst vor dem Hintergrund eines Verständnisses der Funktion von Bildungs- als Lebenschancen. Wesentlich geht es dabei um aufeinander abgestimmte Maßnahmen und Gestaltungsmöglichkeiten, die Menschen, im Gegensatz zu punktuellen Möglichkeiten, Einfluss auf Situationen und Kontrolle über ihr Leben und über ihre Dienstleistungen ermöglichen. Entscheidende Bedeutung kommt dabei der individuellen Teilhabeplanung zu; sie muss umfassend und unter Mitbestimmung der Menschen erstellt werden. Hier müssen die Übergänge in andere Lebensbereiche und Verbindungen zu anderen Lebensbereichen ebenso in den Blick kommen wie Hindernisse und Förderfaktoren des engen und weiteren Umfeldes. Für den Einzelnen stellen sich dabei die Fragen nach der Möglichkeit der Aneignung von Handlungsspielräumen, nach der notwendigen Unterstützung, nach Zuträglichkeit und Sinnhaftigkeit einer Lösung, vielleicht auch nach Schutz- und Rückzugsraum im Einzelfall. Die Entscheidung für die Art und den Ort der beruflichen Bildung und beruflichen Teilhabe kann auch nicht losgelöst von der Frage getroffen werden, was sie für die sozialen Beziehungen, das Wohnen usw. bedeutet? Strukturen, Instrumente und Verfahren müssen also letztlich auf die ihnen innewohnende Steuerungslogik hin analysiert werden: öffnen oder begrenzen sie Handlungsspielräume? Stellen sie Handlungssicherheit her? Erweisen sie sich als wirksam für die Personenzentrierung und Partizipation? Bei der Beurteilung kommt es letztlich darauf an, wie der Einzelne seine Lage bewältigt. Bewältigung ist aber keine individuelle Fähigkeit, sondern es ist ein umweltabhängiger Lern- und Erfahrungsprozess, an dem sich letztlich die Lebenschancen entscheiden.

