

Inklusive Jugendberufshilfe

Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung
in der Jugendsozialarbeit



Über den Autor

Dr. Rüdiger Preißer ist freiberuflicher Sozialwissenschaftler und hat bereits zahlreiche Veröffentlichungen im Themenfeld der Jugendberufshilfe vorgelegt. Nach seiner akademischen Ausbildung in Soziologie, Pädagogik und Politikwissenschaften in Berlin und Blacksburg (Virginia/USA) ist er unter anderem im Rahmen von Forschungsaufträgen tätig, die er an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (FHSS) Berlin, der Technischen Universität (TU) Berlin, der Humboldt-Universität (HU) zu Berlin, der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn, dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bonn, dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) Frankfurt und dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) Wien ausübt.

**Weitere Informationen zum
Autor finden Sie im Internet:
www.ruediger-preisser.de**

Inklusion in der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe

Die Anerkennung der Vielfalt der Lebenslagen und der Lebensentwürfe von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien ist die Voraussetzung zur Entwicklung einer inklusiven Haltung, einer inklusiven Konzeption sowie einer inklusiven Handlungspraxis in den Einrichtungen und Angeboten der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Einrichtungen und Angebote stehen damit vor der Herausforderung, für alle Formen und Inhalte dieser Vielfalt offen zu sein und Angebote zu eröffnen, in denen sich Menschen in ihren Lebensbezügen diskriminierungsfrei wiederfinden und an denen sie barrierefrei teilhaben können.

Grundlage für inklusive Arbeit im DRK sind neben den Grundsätzen des Roten Kreuzes und Roten Halbmondes die verschiedenen menschenrechtlichen Konventionen, u. a. die UN-Kinderrechtskonvention, die UN-Behindertenrechtskonvention und weitere Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen sowie die EU-Grundrechtecharta und das Grundgesetz. Hieraus lässt sich die umfassende Bedeutung von Inklusion als langfristige gesellschaftliche Aufgabe zur Umsetzung des Menschenrechts auf Nichtdiskriminierung ablesen.

Diesen Prozess gilt es für die DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe aktiv mit zu gestalten. In ihren Angeboten und Einrichtungen sind Rahmenbedingungen, Strukturen und Handlungskonzepte zu schaffen, die allen Kindern, Jugendlichen und Familien in ihrer individuellen Einzigartigkeit umfassende Teilhabe und Anerkennung ermöglichen. Dies beinhaltet auch Konzepte zur interkulturellen Öffnung und zur Erreichung von Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Frauen und Männern (Gender Mainstreaming).¹

Vor diesem Hintergrund hat das Deutsche Rote Kreuz (DRK) die vorliegende Expertise und die Ableitung von Qualitätsmerkmalen in Auftrag gegeben, um ausgehend vom aktuellen wissenschaftlichen Stand inklusive Handlungsleitlinien für die konkrete Arbeit im Feld der Jugendberufshilfe zu entwickeln. Darüber hinaus will das DRK die gesellschaftliche und politische Auseinandersetzung beleben und zu einer Entwicklung inklusiver Strukturen für die Unterstützung junger Menschen im Übergang Schule – Beruf beitragen.

Jugendberufshilfe richtet sich als ein Angebot der Jugendsozialarbeit grundsätzlich an eine sehr heterogene Zielgruppe und soll einer Ausgrenzung bei Ausbildung und Beschäftigung entgegenwirken. Dies beinhaltet notwendigerweise die Anerkennung der individuellen Besonderheit eines jeden jungen Menschen und ist somit den Maßstäben eines weiten Inklusionsbegriffs verpflichtet. Bedingt durch die gesetzliche Förderlogik, insbesondere im Dritten Sozialgesetzbuch, richten sich die arbeitsmarktorientierten Angebote der Jugendberufshilfe jedoch entweder an junge Menschen ohne Behinderung oder an junge Menschen mit Behinderung. Diese spezialisierten Maßnahmeformen verhindern eine Pädagogik für Alle, wie sie bereits mit der Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994 für den Bereich der schulischen Bildung gefordert wird.² Die vorliegende Expertise nimmt diese Problematik auf und betrachtet insofern inklusive Jugendberufshilfe mit einem besonderen

Fokus auf die Inklusion von jungen Menschen mit und ohne Behinderung am Übergang von der Schule in den Beruf.

Die auf der Expertise aufbauenden Qualitätsmerkmale (Kapitel 6) sollen Verantwortlichen und Fachkräften sowohl im theoretischen Diskurs als auch in der Frage der praktischen Umsetzung wesentliche Impulse für eine gelungene Praxis einer inklusiven Jugendberufshilfe bieten.

Rüdiger Fritz
Referent für Jugendsozialarbeit
Berlin, im Januar 2014

¹ Das Profil der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Eine Verständigungsgrundlage. Berlin 2013.

² vgl. UNESCO: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994.

Inhaltsverzeichnis

<u>1</u> Einleitung	08
<u>2</u> Theoretische und konzeptionelle Klärungen	12
2.1 Individuelle Ebene: Die Entwicklung des Verständnisses von Behinderung	14
2.1.1 Biomedizinische Konzeption: Krankheitsfolgenmodell	16
2.1.2 Funktionale Konzeption: Bio-psycho-soziales Modell – ICDH und ICF	16
2.2 Gesellschaftliche Ebene: Exklusive und inklusive Leitbilder des Zusammenlebens	19
2.2.1 Behinderung als soziales und kulturelles Konstrukt	19
2.2.2 Exklusion	21
2.2.3 Separation	21
2.2.4 Integration	25
2.2.5 Inklusion	26
2.2.6 Von der Integration zur Inklusion	29
<u>3</u> Rechtliche Grundlagen und Definitionen	32
3.1 Grundgesetz	34
3.2 Behindertengleichstellungsgesetz – Gleichbehandlungsgesetz	34
3.3 UN-Behindertenrechtskonvention	35
3.4 Auswirkungen der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland	37
3.5 Sozialgesetzgebung	38
3.6 Berufliche Ersteingliederung für Jugendliche mit Behinderungen	42

<u>4</u> Datenlage zum Stand der Inklusion in Deutschland	50
4.1 Anzahl der Menschen mit Behinderungen	52
4.2 Jugendberufshilfe: Zugang Jugendlicher mit Behinderungen in Ausbildung	56
<u>5</u> Vision: Inklusive Gesellschaft – Anerkennung der Vielfalt	60
5.1 Inklusion als gesellschaftspolitische Programmatik	62
5.2 Inklusion als kulturelles Leitbild für eine humane Gesellschaftsordnung	63
5.3 Inklusion als Leitbild für eine neue (sozial-)pädagogische Praxis	64
5.3.1 Inklusive Strukturen	64
5.3.2 Inklusive Kulturen: Lehren und Lernen	69
5.3.3 Inklusive Praktiken: „Lehrende“ und „Lernende“	71
<u>6</u> Qualitätsmerkmale einer inklusiven Praxis der Jugendberufshilfe	76
6.1 Struktur-Qualität	83
6.1.1 Ziel-Qualität	83
6.1.2 Infrastruktur-Qualität	88
6.1.3 Input-Qualität	90
6.1.4 Konzept-Qualität	91
6.2 Prozess-Qualität	94
6.3 Ergebnis-Qualität	96
6.4 Checkliste Qualitätsmerkmale einer inklusiven Jugendberufshilfe	99
<u>7</u> Literaturverzeichnis	100
Impressum	110

1 Einleitung

Am 13. Dezember 2006 beschloss die Vereinten Nationen das Übereinkommen über den Schutz und die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat zum Ziel, diesen Menschen in den Bereichen Bildung, Arbeitswelt und kulturelles Leben eine gleichberechtigte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Mit ihr geht darüber hinaus aber auch eine Erweiterung des Begriffshorizonts von ‚Behinderung‘ einher, die auf die grundsätzliche Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen abzielt und der Diskussion über ‚Behinderung‘ eine neue gesellschafts- und sozialpolitische Dimension verleiht. Seitdem ist ‚Inklusion‘ in aller Munde.

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Deutsche Bundesregierung am 26. März 2009 muss sie in nationales Recht umgesetzt und bestehende Gesetze müssen angepasst werden. Damit hat sich Deutschland unter

anderem dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, und Inklusion ist zu einem der zentralen Themen in der Bildungspolitik der kommenden Jahre geworden. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben von nun an einen Rechtsanspruch darauf, den Kindern und Jugendlichen ohne Förderbedarf gleichgestellt und gemeinsam mit ihnen unterrichtet zu werden. Dies hat zahlreiche Diskussionen, Initiativen und Modellprojekte nach sich gezogen, die sich mit der praktischen Umsetzung der Inklusion in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems beschäftigen.

Dagegen wird Inklusion im Feld der Jugendberufshilfe erst ansatzweise thematisiert.³ Vielleicht ist diese Zurückhaltung darauf zurückzuführen, dass Jugendberufshilfe in ihrem Charakter separierter Sonder- und Fördermaßnahmen selbst die Folge einer nicht-inklusive Praxis an den Schulen, mithin das Resultat von Exklusion und Separation durch Sitzenbleiben, Abschulung und Überweisung

³ So z. B. in der Mai-Ausgabe der Zeitschrift DREIZEHN (Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2012) oder in der Handreichung ‚Impulse aus der Caritas‘ (Caritas 2010).



Perspektive Inklusion
Gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – (nicht nur) für Menschen mit Behinderung

auf Förderschulen ist. Inklusiv Jugendberufshilfe wäre im Rahmen der aktuellen Übergangssystematik Schule–Beruf im Grunde genommen also paradox. Insofern bedeutet der mit der Leitidee inklusiver Bildung verbundene Paradigmenwechsel zu einer neuen Bildungskultur und zu veränderten Bildungsstrukturen gerade für die Jugendberufshilfe eine besondere Herausforderung.

In der vorliegenden Expertise soll deshalb der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung und welche Auswirkungen das neue Leitbild der Inklusion für den Bereich der Jugendberufshilfe hat – und was das DRK als Träger in diesem Arbeitsfeld beachten muss, um eine inklusive Jugendberufshilfe durchzuführen.

Denn Inklusion im Sinne einer prinzipiellen und umfassenden Berücksichtigung der individuellen Vielfalt aller Menschen fügt sich als Leitidee nahtlos in das Selbstverständnis des DRK bei seinem Einsatz für hilfebedürftige Menschen und Gruppen in der Gesellschaft ein und entspricht den sieben Grundsätzen, denen sich die Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung verpflichtet fühlt: Menschlichkeit, Unparteilichkeit, Neutralität, Unabhängigkeit, Freiwilligkeit, Einheit, Universalität.

Das DRK setzt sich für die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen am sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben ein und fördert gegenseitiges Verständnis, Freundschaft und das friedliche Zusammenleben von Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen. Vor diesem Hintergrund hat sich das DRK bereits mit der Expertise „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ (vgl. DRK 2012a) in den aktuellen Diskurs über Inklusion eingebracht und darin aus seiner eigenen Sicht Grundlinien, Grundsätze und Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule formuliert.

Mit der vorliegenden Expertise setzt das DRK diese Arbeit fort und erweitert sie um das Handlungsfeld einer ‚inkluisiven Jugendberufshilfe‘. Jugendberufshilfe ist im DRK bereits ein fester Bestandteil der sozialen und pädagogischen Arbeit. Die Zielgruppe der Jugendberufshilfe sind junge Menschen, die aufgrund sozialer Benachteiligung und/oder individueller Beeinträchtigung auf Unterstützung angewiesen sind und der Hilfe für ihre gesellschaftliche und soziale Integration bedürfen.

Die Expertise ‚Inklusive Jugendberufshilfe‘ ist in erster Linie konzipiert als Arbeits- und Grundlagenmaterial für Fachkräfte und Multiplikator_innen der DRK-Jugend(sozial)arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendberufshilfe. Sie soll Wege aufzeigen, wie die Leitidee der Inklusion in der Praxis umgesetzt werden kann und wie qualitative Standards der Inklusion in Angeboten der Jugendberufshilfe konzipiert, implementiert und umgesetzt werden können. Der Begriffshorizont von Inklusion bleibt dabei nicht auf die spezifische Gruppe von Menschen mit Behinderungen beschränkt, sondern richtet sich ganz im Sinne einer „sozialen Inklusion“ – und in völliger Übereinstimmung mit den DRK-Grundsätzen – auf die vorbehaltlose Zugehörigkeit aller Menschen zur Gesellschaft, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, ihrer ethnischen oder sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht und Alter – oder auch von ihrer Behinderung.

Dennoch soll in der Expertise zunächst (Kapitel 2) die Entwicklung – und gewissermaßen Emanzipation – des zeitgemäßen Verständnisses von Behinderung aus dem Krankheitsbegriff und damit zugleich die Überwindung einer individualistischen zugunsten einer gesellschaftlichen Sichtweise nachgezeichnet werden. Im Anschluss werden die wichtigsten aktuellen theoretischen Begriffe und Konzepte zu Behinderung und Inklusion dargestellt und erläutert. Damit wird auch die Trag-

weite und sozialpolitische Sprengkraft des Inklusionsbegriffs deutlich. Behinderung wird dabei als Begriff erläutert, der den einzelnen Menschen in den Fokus rückt, während Inklusion die Relation zwischen dem einzelnen Menschen und der Gesellschaft thematisiert.

In Kapitel 3 werden die komplexen rechtlichen Voraussetzungen und Regelungen erläutert, die einer Politik der Inklusion und insbesondere einer inklusiven Jugendberufshilfe zugrunde liegen. Anschließend (Kapitel 4) wird die aktuelle Datenlage zum Stand der Inklusion in Deutschland präsentiert, zunächst für den Schulbereich und danach, soweit überhaupt Daten vorliegen, für das Feld der Jugendberufshilfe. In Kapitel 5 werden die Voraussetzungen und Bedingungen für eine inklusive Jugendberufshilfe skizziert: Welche strukturellen, kulturellen und individuellen Voraussetzungen sind für eine inklusive Jugendberufshilfe unabdingbar und wie würde eine solche inklusive Jugendberufshilfe aussehen?

Schließlich werden in Kapitel 6 Qualitätsmerkmale einer inklusiven Praxis der Jugendberufshilfe vorgestellt, die Impulse für die Auseinandersetzung und die Entwicklung einer neuen Kultur in den Angeboten und Maßnahmen vor Ort bieten sollen.

2

Theoretische und konzeptionelle Klärungen

2.1	Individuelle Ebene: Die Entwicklung des Verständnisses von Behinderung.....	14
2.1.1	Biomedizinische Konzeption: Krankheitsfolgenmodell.....	16
2.1.2	Funktionale Konzeption: Bio-psycho-soziales Modell – ICDH und ICF	16
2.2	Gesellschaftliche Ebene: Exklusive und inklusive Leitbilder des Zusammenlebens.....	19
2.2.1	Behinderung als soziales und kulturelles Konstrukt.....	19
2.2.2	Exklusion	21
2.2.3	Separation.....	21
2.2.4	Integration	25
2.2.5	Inklusion	26
2.2.6	Von der Integration zur Inklusion	29



Mit dem Thema der Inklusion wird auch der Begriff der Behinderung neu fokussiert. Wer ist behindert oder wer wird behindert, zum Beispiel durch gesellschaftliche Bedingungen oder Strukturen? Um die Tragweite und die möglichen Auswirkungen der Debatte um Inklusion einschätzen zu können, werden unterschiedliche Begriffe und Modelle dargestellt und diskutiert.

Inklusion ist in der Bildungspolitik zu einem „Schlüsselthema“⁴ der kommenden Jahre geworden und kann als das „bildungspolitische Mega-Thema dieses Jahrzehnts“⁵ charakterisiert werden. Internationale Organisationen wie die Vereinten Nationen, die UNESCO, die OECD und die EU-Kommission setzen große Hoffnungen in eine „Reform, die die Vielfalt aller Lernenden unterstützt und willkommen heißt“ (UNESCO 2009, S. 4) und knüpfen hohe Erwartungen an eine ‚inklusive Gesellschaft‘.

▷ **Der Begriff Inklusion versammelt „die größten moralisch-politischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen“, wie der Bildungsforscher Heinz-Elmar Tenorth (2013, S. 17) beobachtet.**

„Für manche Beteiligte stellt die schulische Inklusion aller Kinder eine zukunftsweisende, einer multikulturellen Gesellschaft entsprechende Zielrichtung dar, für andere hingegen eher eine nicht einlösbare Vision“ (ebd.). Schon lange nicht mehr haben sich in einer Sache Skeptiker auf der einen und Optimisten auf der anderen Seite so entschieden gegenüberstanden. Während viele administrative und politische Entscheidungsträger_innen vielleicht ahnen, dass die Einlösung des Inklusionsversprechens mit sehr viel Geld verbunden sein wird, sieht dagegen die Seite der Hoffenden durch Inklusion ihre langjährigen Forderungen nach Chancengerechtigkeit in der Gesellschaft neu belebt und gestärkt. Jedenfalls scheint Inklusion eine Debatte zu befördern, die weit über die im Zentrum stehenden Menschen mit Behinderungen hinausgeht und tief verankerte gesellschaftliche Wertorientierungen aktualisiert. Umso mehr

allerdings sind mit dem Inklusionsbegriff – trotz seines mittlerweile schon fast inflationären Gebrauchs – immer noch viele Unklarheiten und begriffliche Unsicherheiten verbunden. Inklusion ebenso wie Behinderung sind keineswegs Kategorien, die einheitlich verwendet werden, sondern sie ziehen eine breite wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Auseinandersetzung nach sich.

2.1 Individuelle Ebene: Die Entwicklung des Verständnisses von Behinderung

Der Begriff Behinderung ist Gegenstand unterschiedlicher Erklärungsmuster und Bewertungen. Oft dient er nur zur Vereinfachung, um für eine bestimmte Zielgruppe medizinische, pädagogische oder gesellschaftliche Interventionen durchführen zu können. So enthält auch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) „keine genaue, abschließende Definition des Begriffs Behinderung, sondern legt vielmehr nur ein Verständnis von ‚Behinderung‘ dar und konkretisiert damit den persönlichen Anwendungsbereich der Konvention“, wie Eibe Riedel in seinem „Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ feststellt (Riedel 2010). Bleidick et al. verorten Behinderung zwischen einer Schädigung und der daraus resultierenden gesellschaftlichen Beeinträchtigung (vgl. Bleidick et al. 1977, S. 9). Dagegen weist Haerberlin darauf hin, dass auch Bedingungen und Erwartungen einer Gesellschaft zu Beeinträchtigungen und Benachteiligungen führen können und unterscheidet „Beeinträchtigung eines Individuums im Verhalten, das zur Bewältigung des Alltagslebens erforderlich ist“,

4 Vgl. das Interview mit dem amtierenden KMK-Präsidenten Ludwig Spaenle (CSU) am 22.2.2010, vgl. URL: <http://themendienst.didacta-koeln.de/2010/02/interview>.

5 Dies hat der Bayerische Lehrer_innenverband zu Beginn dieses Jahrzehnts prophezeit, vgl. URL: http://www.mlv.bliv.de/1-2010-10-29_Inklusion.shtml.



Teilhabe ermöglichen
Überwindung einer individuellen Zuschreibung von ‚Behinderung‘ durch die Entwicklung inklusiver Strukturen

von „Beeinträchtigung des Funktionierens einer gesellschaftlichen Einrichtung durch ein Individuum“ (vgl. Haerberlin 1985, S. 31 f).

▶ **Traditionell lehnte sich der Begriff von Behinderung eng an den Krankheitsbegriff an. Allerdings hat sich auch das Verständnis von Krankheit in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt.**

2.1.1 Biomedizinische Konzeption: Krankheitsfolgenmodell

Das traditionelle **biomedizinische Erklärungsmodell** von Krankheit, auf dem die Internationale Klassifikation der Krankheiten (International Classification of Diseases, kurz ICD) basierte, resultierte noch aus der Annahme eines einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs auf der körperlichen Ebene durch äußere Einwirkungen. Ihm zufolge wurde eine Beeinträchtigung der Gesundheit als ein Problem einer Person angesehen, welches unmittelbar durch eine Erkrankung, eine angeborene Schädigung oder einen Unfall verursacht wird und das der medizinischen Versorgung in Form individueller Behandlung durch Fachleute bedarf. Es war also individuumzentriert und kurativ orientiert. Auch die Krankheitsbewältigung zielte eindimensional auf Heilung, Anpassung oder Verhaltensänderung des Menschen ab.

Die psychosomatische Erklärung von Krankheit erweiterte diese Ursache-Wirkungs-Beziehung um psychische Konflikte wie unbewältigte Traumata. Beide Erklärungsmodelle blieben jedoch individualistisch orientiert und ließen soziale Zusammenhänge weitgehend außer Acht.

▶ **Behinderung wurde auf der Grundlage der biomedizinischen Konzeption von Krankheit biologistisch und unabhängig von Kultur und Gesellschaft definiert, Behinderte**

in der Folge als abweichend und defizitär klassifizierte Menschen.

2.1.2 Funktionale Konzeption: Bio-psycho-soziales Modell – ICIDH und ICF

Solche einfachen – mechanistischen und eindimensionalen – Auffassungen von Krankheit wurden jedoch zunehmend als unzureichend für die Erklärung von Ursachen, Verläufen und Heilungsbedingungen von Krankheit angesehen. Stattdessen hat sich inzwischen das **bio-psycho-soziale** Modell als komplexeres, multifaktorielles Erklärungsmodell herausgebildet, in dem die verschiedenen Ansätze der Krankheitsdefinition und -beschreibung miteinander kombiniert werden. So entwickelte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1980 die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, kurz ICIDH) als eine dreidimensionale Klassifikation der Folgen von Krankheiten, die im Hinblick auf die **strukturelle** Schädigung, die **funktionale** Störung und die damit verbundenen **sozialen** Beeinträchtigungen unterschieden werden sollten:

■ **impairment (strukturelle Schädigung)** Mängel oder Abnormitäten der anatomischen, psychischen oder physiologischen Funktionen und Strukturen des Körpers. Aufgrund einer Erkrankung, angeborenen Schädigung oder eines Unfalls als Ursache entsteht ein dauerhafter Schaden (z.B. geistige Behinderung, Lernbehinderung, Körperbehinderung).

■ **disability (funktionale Störung bzw. Fähigkeits-Einschränkung)** Funktionsbeeinträchtigung oder -mängel aufgrund von Schädigungen, die typische Alltagssituationen behindern oder unmöglich machen. Der Schaden führt zu einer funktionalen Beeinträch-

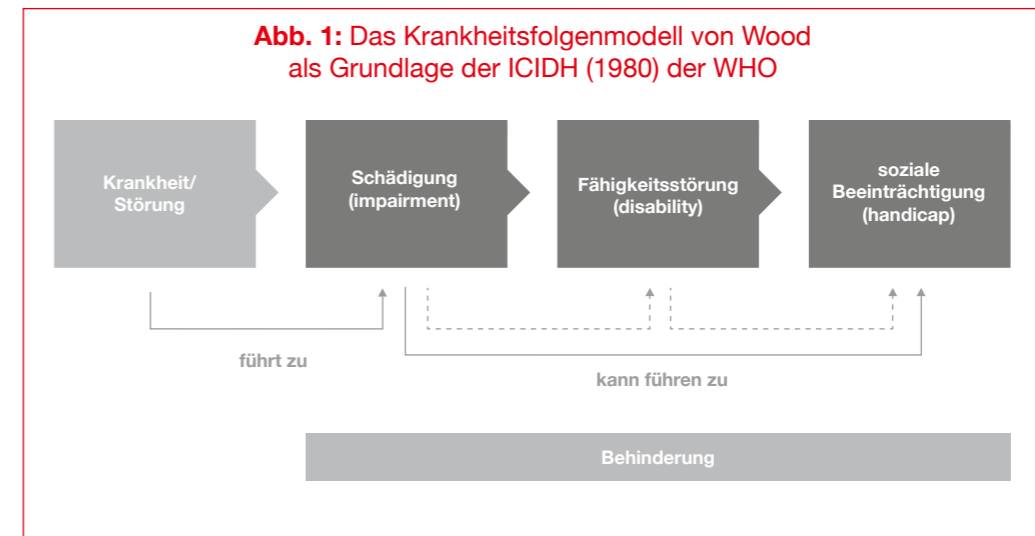
tigung der Fähigkeiten und Aktivitäten der betroffenen Person.

■ **handicap (soziale Beeinträchtigung)** Nachteile einer Person aus einer Schädigung oder Beeinträchtigung: Die soziale Beeinträchtigung ist Folge des Schadens und äußert sich in persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Konsequenzen.

In dieser ICIDH wurde jedoch das vorwiegend **störungs- und defizitorientierte Begriffsverständnis von Behinderung** als unmittelbare und kausale Folge einer seelischen oder körperlichen Krankheit beibehalten, welche sich in unterschiedlicher Weise auf das Leben der betroffenen Person auswirkt. In einer Weiterentwicklung des ICIDH wurden der Begriff Handicap aufgegeben und durch die Kategorie „Beeinträchtigung der Teilhabe an der Gesellschaft“ (participation) ersetzt sowie erstmals der Begriff Disability (**Behinderung**) als Oberbegriff für alle drei Aspekte (Schaden, funktionale Einschränkung, soziale Beeinträchtigung) eingeführt.

Weitere Diskussionen und Anpassungen⁶ entfernten sich immer mehr von der Klassifikation der Krankheitsfolgen und führten schrittweise hin zu einer Klassifikation von funktionalen Komponenten der Gesundheit und ihrer Beeinträchtigungen, die schließlich in die Verabschiedung der **„International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF)**⁷ im Mai 2001 durch die WHO mündete. Damit hat sich die ICF schrittweise von einer Klassifikation der Krankheitsfolgen hin zu einer Klassifikation von funktionalen Komponenten der Gesundheit und ihrer Beeinträchtigungen und somit zu einem ressourcenorientierten bio-psycho-sozialen Ansatz fortentwickelt.

Funktionsfähigkeit ist darin ein Oberbegriff für Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und Partizipation, die die positiven Aspekte der Interaktion zwischen einer Person (mit einem Gesundheitsproblem) und ihren Kontextfaktoren (umwelt- und personenbezogenen Faktoren) bezeichnet. Nach der auf den Soziologen Saad Nagi zurückgehenden Definition ist nun



Quelle: Universität Koblenz-Landau⁸

6 Vgl. zur Entwicklungsgeschichte, URL: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/historie.htm>.

7 Deutsch: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.

8 <https://www.yumpu.com/de/document/view/3451454/icf-darstellung-und-kritikpdf>.

Abb. 2: Konzept der „Funktionalen Gesundheit“ (ICF)

Eine Person ist **funktional gesund**, wenn vor ihrem gesamten Lebenshintergrund (Konzept der **Kontextfaktoren**):

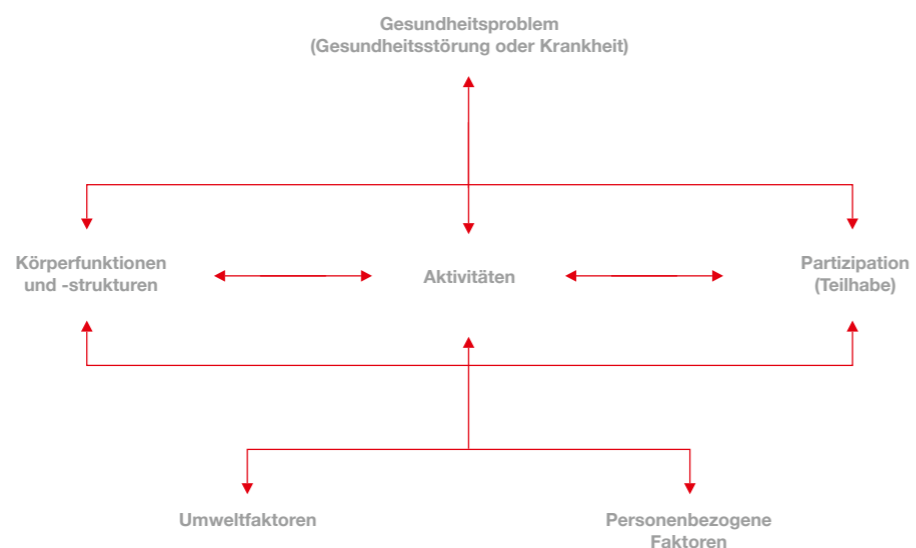
- ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen allgemein anerkannten Normen entsprechen (Konzept der **Körperfunktionen und -strukturen**)
- sie nach Art und Umfang das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem erwartet wird (Konzept der **Aktivitäten**)
- sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Art und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne Schädigungen der Körperfunktionen/-strukturen und Aktivitätseinschränkungen erwartet wird (Konzept der **Partizipation/Teilhabe**).

Quelle: ICF 2006, S. 4

eine Person behindert, wenn sie dauerhaft unfähig oder nur eingeschränkt fähig ist, die gesellschaftlich von ihr erwarteten Handlungen oder sozialen Rollen auszuüben (vgl. Nagi 1984). Die ICF betrachtet also eine Beeinträchtigung der funktionalen Gesundheit im Wesentlichen als eine Frage der Teilhabe der Betroffenen an der Gesellschaft bzw. ihrer Integration in die Gesellschaft. ‚Beeinträchtigung der funktionalen Gesundheit‘ ist nun nicht mehr ein Merkmal einer Person, sondern ein komplexes Geflecht von Bedingungen und Faktoren, von denen viele von der

Gesellschaft geschaffen werden. Daher erfordert auch die Handhabung dieser Beeinträchtigung soziales Handeln und es gehört zur gemeinschaftlichen Verantwortung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, die Umwelt so zu gestalten, wie es insbesondere für eine volle Teilhabe der Menschen mit Gesundheitsproblemen an allen Bereichen des sozialen Lebens erforderlich ist. Mit der ICF wird somit erstmals der Akzent auf das Zusammenspiel von körperlichen Einschränkungen und deren sozialer Bewertung gelegt.

Abb. 3: Komponenten des bio-psycho-sozialen Modells der ICF



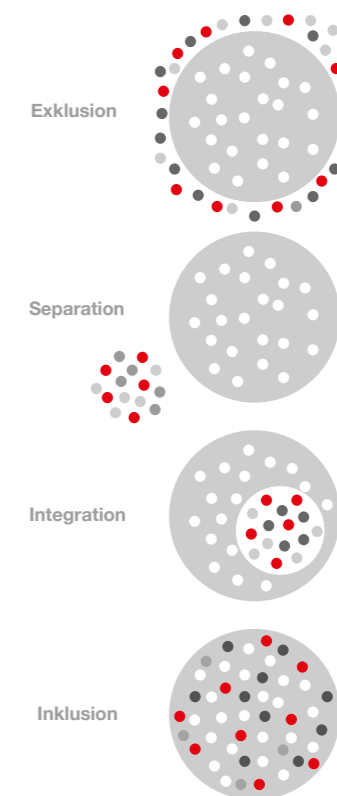
Quelle: WHO 2005, S. 23

Das der ICF zugrunde liegende Verständnis der Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Komponenten veranschaulicht Abbildung 3.

Wurde Behinderung also bis in die 1970er Jahre noch als individuelles, funktionales Defizit in Bezug auf die Erwerbsfähigkeit und Produktivität einer Person verstanden (Bösl 2010, S. 6), geht mit der Einführung des bio-psycho-sozialen Modells der ICF das Verständnis von Behinderung über den Begriff ‚Gesundheit‘ hinaus und schließt soziale und gesellschaftliche Merkmale mit ein.

Mit der Einführung des Begriffs Inklusion geht sogar, wie im Folgenden gezeigt wird, eine noch weiterreichende, radikalere Erweiterung des Verständnisses von Behinderung einher, die auf die grundsätzliche Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen abzielt und der Diskussion eine neue gesellschafts- und sozialpolitische Dimension verleiht.

Abb. 4: Grafische Veranschaulichung von Exklusion, Separation, Integration, Inklusion



Quelle: Wikimedia⁹

2.2 Gesellschaftliche Ebene: Exklusive und inklusive Leitbilder des Zusammenlebens

Ähnlich wie der Begriff ‚Behinderung‘ ist auch ‚Inklusion‘ Gegenstand von wissenschaftlichen und sozialpolitischen Diskussionen und Auseinandersetzungen über die Idee, auf welche Weise die Mitglieder einer Gesellschaft miteinander leben sollen – insbesondere in welchem Verhältnis Menschen ohne Behinderung zu Menschen mit Behinderung stehen. Die diskutierten Alternativen lassen sich in dem verbreiteten Schaubild in der folgenden Abbildung veranschaulichen und sollen im Folgenden erläutert werden.

2.2.1 Behinderung als soziales und kulturelles Konstrukt

Aus einer soziologischen Perspektive sind körperliche Eigenheiten wie ‚dick‘ oder ‚dünn‘ oder auch ‚behindert‘ keine individuellen Eigenschaften, sondern eine dem Einzelnen von der jeweiligen Gesellschaft zugeschriebene Bedeutung. Solche kulturellen Deutungsmuster bezeichnen die Bedeutung einer bestimmten körperlichen Besonderheit immer nur in Bezug auf die jeweils in einer Kultur geltenden Standards: ‚Behinderung‘ wird zum einen mitbestimmt von den Erwartungen, die eine Gesellschaft an ihre Mitglieder stellt, und zum anderen von dem Urteil über

⁹ URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stufen_Schulischer_Integration.svg.



Leitbild des Zusammenlebens
Die Vielfalt von Menschen wertschätzen

diejenigen, die diesen Erwartungen nicht entsprechen können. Das Deutungsmuster sagt also mehr über die gesellschaftlichen Standards aus als über die individuelle Besonderheit einer Person, die gewissermaßen nur als Abweichung von der ‚Normalität‘ wahrgenommen wird.

▷ **Wenn von ‚Behinderung‘ gesprochen wird, werden – ex negativo – die Erwartungen definiert, die eine Gesellschaft an ihre Mitglieder stellt, an die ‚Mindestausstattung‘, die ihre Körper besitzen müssen, um als ‚intakt‘ und vollwertig anerkannt zu werden.**

In Gesetzestexten wird Behinderung beispielsweise als ein Zustand definiert, der von dem für das „Lebensalter typischen Zustand“ abweicht und länger als sechs

Monate andauert. Zudem wurde die Frage, wer als behindert gilt, wurde lange Zeit mit der Beurteilung der Arbeitsfähigkeit beantwortet (vgl. Bösl 2010, S. 6).

In dieser Konstruktion wird das ‚Fremde‘ ausgegrenzt und in einer dichotomen Entweder-Oder-Logik als das grundlegend ‚Andere‘ abgewertet. Allerdings erfüllt das jenseits der Grenze befindliche ‚Fremde‘ „die Funktion eines signifikanten Kontrasts, der als Gegenbild gerade die Identität des Eigenen“ stärkt (Schäffter 1991, S. 19). Der ‚behinderte‘ Mensch ist demzufolge unselbstständig, abhängig, hilfsbedürftig, leidend usw. Hierin liegt psychologisch eine wichtige Ursache der Ausgrenzung, der zufolge ‚Behinderung‘ immer zugleich die Abspaltung vom Eigenen bedeutet und sich in ähnlicher Weise in sexistischen, rassistischen, nationalis-

tischen, antisemitischen und rechtsextremen Weltbildern wiederfindet.

Inklusion bedeutet vor diesem Hintergrund demnach, dass sich nicht der einzelne, ‚behinderte‘ Mensch, sondern die Gesellschaft ändern muss, damit ‚behinderten‘ Menschen eine vollwertige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich wird (vgl. Waldschmidt 2003). Diese Haltung kommt in pointierter Weise in der Parole zum Ausdruck: „Ich bin nicht behindert – ich werde behindert!“¹⁰ So fragt etwa Barbara Fornefeld (1999): „Wer oder was sind die Menschen mit Behinderung? Sind es besondere Menschen oder doch auch Menschen wie alle anderen, wie die ohne Behinderung, wie Menschen eben allgemein sind, eben normal? Wenn dem so ist, warum bezeichnen wir dann diese Menschen mit Behinderung als solche mit besonderem Erziehungs-, Förder-, Therapie- oder Betreuungsbedarf? Warum attestieren wir ihnen ein ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ und schaffen für sie besondere Einrichtungen wie Sonderschulen und Kindergärten oder besondere Arbeits- und Wohnstätten?“¹¹ Auf der Folie dieser Fragen können im Folgenden die unterschiedlichen Konzepte und Leitbilder der Beziehung von behinderten Menschen zur Gesellschaft im Spannungsfeld von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion abgebildet werden.

2.2.2 Exklusion

Exklusion bedeutet den nachhaltigen Ausschluss und die **Ausgrenzung von einzelnen Menschen** aus der Gesellschaft in einer Weise, dass die Betroffenen nicht nur ausgeschlossen sind, sondern auch keine Chance auf Rückkehr in die Gesellschaft haben. Die radikalste Form der Exklusion ist die existentielle Auslöschung, für die es im Laufe der Geschichte zahlreiche dramatische Beispiele gibt, angefangen von der Hexenverbrennung bis zur Euthanasie im Nationalsozialismus¹² an Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Müller-Hill 1984; Rudnick 1990).

2.2.3 Separation

Im Vergleich zu Exklusion bezieht sich Separation eher auf die **Absonderung homogener Gruppen** und ist insofern dem soziologischen Begriff der Segregation verwandt, der eine ‚Entmischung‘ von sozialen, ethnischen oder demografischen Gruppen bezeichnet (vgl. Friedrichs 1995). Beide Begriffe, gesellschaftliche Separation und individuelle Exklusion, bezeichnen Ausgrenzungen durch Institutionen. Sie müssen kulturell unterfüttert und gestützt werden durch dichotome kulturelle Deutungsmuster, die es dem Einzelnen erlauben, bestimmte (geistige, moralische, etc.) Eigenschaften bestimmten phänotypischen (körperlichen, religiösen, historisch-kulturellen) Merkmalen zuzuordnen. Diese ‚individuelle Exklusion‘ kann soziologisch

10 So der Titel auf dem Heft der österreichischen Zeitschrift polis aktuell Ausgabe 2 (2012). URL: http://www.politik-lernen.at/site/shop_detail.siteswift?SWS=b2f1b910090e45835fbb5d89afd7a566&so=site_shop_detail&do=site_shop_detail&c=download&d=shop.item%3A106123%3A1.

11 Eine solche Sichtweise wird auch von den Disability Studies vertreten, die Behinderung als soziale, historische und kulturelle Konstruktion verstehen (vgl. Bösl 2010) und auf die Parallelität der gesellschaftlichen Deutungsmuster eines falschen Denkens über Menschen mit abweichenden Körpern verweisen, ganz ähnlich dem Sexismus und Rassismus als gesellschaftlichem Deutungsmuster.

12 Ab 1934 wurden schätzungsweise 400.000 Menschen mit Behinderung und psychischen Erkrankungen auf der Grundlage des durch das NS-Regime erlassenen „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ zwangssterilisiert. Mindestens 300.000 Patient_innen und Heimbewohner_innen verloren zwischen 1939 und 1945 bei systematisch geplanten Vernichtungsaktionen ihr Leben.

in Anlehnung an Goffmans grundlegende Arbeiten zur Ordnung und Aufrechterhaltung sozialer Interaktionen als Prozess der **Stigmatisierung** (vgl. Goffman 1967) beschrieben werden. In einer auf der Beschreibung der Funktionslogik von Stigmatisierungsprozessen basierenden Untersuchung über Abgänger_innen der Sonderschule für Lernbehinderte (ASO¹³) zeigt Jenewein, wie eine auf Exklusion aufgebaute Gesellschaft manche Mitglieder fortwährend aussondert, sie mit besonderen Etiketten belegt und anschließend kostspielige Anstrengungen unternimmt, um sie wieder zu integrieren: „Zunächst werden die SchülerInnen selektiert und anhand von Tests und Ausleseverfahren definiert. Sodann werden sie, versehen mit dem Etikett ‚Lernbehinderung‘, von der Normalität der Regelschule ausgeschlossen und einer Sonderinstitution zugewiesen (...), denn die Aussonderung von Individuen erfordert die Zuweisung an einen besonderen Ort (Sonderschule)“ (Jenewein 1997). Auf diese Weise schafft „die Gesellschaft (...) die Mittel zur Kategorisierung von Personen und den kompletten Satz von Attributen, die man für die Mitglieder jeder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich empfindet“ (Goffman 1967, S. 9 f.). Mit anderen Worten: „Die sozialen Einrichtungen etablieren die Personenkategorien, die man dort vermutlich antreffen wird“ (ebd., S. 10). Auf diese Weise wird die Exklusion Einzelner staatlich organisiert und verallgemeinert und bekommt dadurch die Bedeutung sozialer Separation, wie etwa die Kategorie ‚lernbehindert‘ zeigt, die im Zuge des Ausbaus des Sonderschulwesens in Deutschland überhaupt erst entwickelt wurde (vgl. Bösl 2010, S. 7).

13 ASO = Allgemeine Sonderschule.

14 So wird es bspw. an Montessori-Schulen praktiziert.

▷ **Der deutsche Sonderweg der Unterrichtung der Schulkinder ‚mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ in getrennten Förderschulen ist ein paradigmatisches Beispiel für das Leitbild der Separation.**

‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ wird abhängig von den jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen, Leistungsanforderungen und regionalen und kulturellen Gegebenheiten, also je nach der Anforderung einer spezifischen Schule konstruiert. „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist immer auch in Abhängigkeit von den Aufgaben, den Anforderungen und den Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule zu definieren“ (KMK-Empfehlung 1994, S. 6).

Auch die Feststellung einer Lernbehinderung ist eine relationale Bestimmung, zu der erstaunlicherweise eine präzise Definition nicht existiert. Als ‚lernbehindert‘ werden im deutschen Schulwesen junge Menschen bezeichnet, „die in ihrem Lernen umfänglich und langandauernd beeinträchtigt sind und die deutlich von der Altersnorm abweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen“ (Eser 2006, S. 2). Der Bezugsmaßstab ist demnach nicht der individuelle Entwicklungsverlauf oder Lernfortschritt eines Kindes, auf dessen Grundlage ein individuelles Entwicklungsprofil mit Stärken und Schwächen im Hinblick auf die zu erreichenden Lernziele¹⁴ erstellt wird – in der Fachsprache eine ‚kriterienorientierte Diagnostik‘. Vielmehr werden die Kinder am statistischen Gruppenmittel der jeweiligen Alters-Gruppe gemessen, die in der Regel auf willkürlich gesetzten Altersgrenzen basiert. Allerdings sind solche Altersnormen entwicklungspsychologisch höchst

umstritten, denn die kindliche Entwicklung verläuft nicht im Gleichschritt, sondern die altersspezifische Variabilität in den Leistungs- und Verhaltensformen ist gerade bei Kindern und Jugendlichen sehr hoch.

Diese Praxis einer ‚normorientierten‘ Diagnostik ist darauf zurückzuführen, dass sich der überwiegende Teil der psychologischen Diagnostik gar nicht mit Veränderungsprozessen innerhalb von Individuen befasst, sondern deren Verhalten ausschließlich im Querschnittsvergleich in Form von Gruppenunterschieden auf der Grundlage von mittleren Werten über ausgewählte Merkmale (z.B. kognitive Leistung, Persönlichkeitseigenschaften) beschreibt. Die selektiven Nebenwirkungen einer solchen Vorgehensweise bestehen darin, dass die statistischen Gruppenmittelwerte unter der Hand zu wünschenswerten Verhaltensnormen der Mehrheitsgesellschaft werden, an denen die Einzelnen gemessen und nach denen sie unter Umständen aussortiert werden. Hier wird der enge Zusammenhang zwischen einer normorientierten Testdiagnostik bzw. von willkürlich zusammengestellten Kompetenzfeststellungs-Verfahren in der Praxis der sozialen Arbeit einerseits und der auf ebendiesen Normen als statistischen Durchschnittswerten beruhenden Exklusion und Separation von Kindern und Jugendlichen andererseits deutlich. So werden durch immer neue quasi-objektive, bei genauerem Hinsehen wissenschaftlich jedoch unhaltbare Diagnose- und Feststellungsverfahren willkürliche Konstrukte wie ‚mangelnde Schulreife‘, ‚Schulmüdigkeit‘, ‚Lernbehinderung‘, ‚Lernbeeinträchtigung‘, ‚mangelnde ‚Ausbildungsreife‘, ‚Berufsorientierung‘ oder ‚Berufseignung‘ diagnostiziert, die anschließend den Kindern und Jugendlichen als persönliche

15 So das selbstkritische Bekenntnis des wissenschaftlichen ‚Entdeckers‘ von ADHS, des Kinderpsychiaters Leon Eisenberg; vgl. URL: http://wissen.dradio.de/adhs-die-erfundene-krankheit.35.de.html?dram:article_id=15924.

16 Vgl. taz vom 15.03.2012, URL: <http://www.taz.de/!89743>.

Eigenschaften zugeschrieben werden. Ein aktuelles Beispiel dafür ist die seit einigen Jahren massiv anwachsende Etikettierung unruhiger, impulsiver Kinder, denen eine ‚Störung des Sozialverhaltens‘ zugeschrieben wird, durch die ‚erfundene Krankheit‘¹⁵ ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung).

▷ **Die Leitidee der Separation liegt dem gesamten gegliederten Schulsystem in Deutschland mit seiner Fiktion von einer homogenen Lerngruppe zugrunde.**

Die dominierende Philosophie dieses gegliederten Schulsystems besteht in der Fiktion von einer homogenen Lerngruppe (vgl. Tillmann 2004), die zu dem Versuch führt, die Leistungsunterschiede zwischen den Schulkindern zu minimieren und Leistungshomogenität herzustellen. Dies wird mit den unterschiedlichsten organisatorischen Maßnahmen durchgeführt, wie Sitzenbleiben, Verteilung auf unterschiedliche Schulformen, Abschulung, Sonderschulüberweisungen, Schulformwechsel usw., die im Einzelfall, wie etwa im neuen Schulgesetz von Niedersachsen, sogar mit dem Kindeswohl begründet werden.¹⁶

Die Folge davon: Insgesamt werden 40 % aller Heranwachsenden im Laufe ihrer Schulzeit mit einer Form von Schulversagen konfrontiert (vgl. Tillmann 2007, S. 32). „Zehn Prozent aller Schulanfänger werden bei Schulbeginn als ‚schulunreif‘ klassifiziert und zurückgewiesen. 40.000 Schüler erreichen Jahr für Jahr nicht das Klassenziel. Bis zum Ende der Sekundarstufe I bleiben 24 % der Jugendlichen mindestens einmal sitzen, in der Hauptschule sind es 35 %“ (Tillmann 2007; vgl. PISA Konsortium 2001, S. 473). Darüber



Bildungssystem
Ein inklusives Bildungssystem benötigt Konzepte
und Ressourcen für individuelle Förderung.

hinaus werden etwa 20 % aller Hauptschüler_innen und 15 % aller Realschüler_innen im Laufe der Sekundarstufe von einer ‚höheren‘ Schulform zurückgestuft („Abschulung“) (vgl. Tillmann & Meier 2001, S. 476). Innerhalb und außerhalb der Schule bemühen sich „Liftkurse und ein exorbitanter Nachhilfemarkt darum, dass die Schwachen nicht aus den jeweiligen Subsystemen herausfallen und wieder mithalten können“ (Wocken 2010d, S. 27).

Die ‚leistungsspezifische‘ Separation und Homogenisierung von Schulkindern tritt jedoch im deutschen Schulsystem mehr als in den allermeisten anderen Ländern immer gleichzeitig mit einer sozialen Homogenisierung und Exklusion auf, weil sich in Deutschland die soziale (und ethnische) Herkunft besonders stark auf die Zugangschancen zu unterschiedlichen

Bildungsinstitutionen auswirkt. „So wechseln zwar nur 12 % aller Arbeiterkinder von der Grundschule auf ein Gymnasium, jedoch 70 % aller Beamtenkinder. Und von allen Migrantenkinder besuchen 50 % eine Hauptschule, aber nur 9 % ein Gymnasium“ (Tillmann 2004, S. 8). Die ‚leistungsspezifische‘ Separation und Homogenisierung von Schulkindern ist also in Wirklichkeit eine soziokulturelle Selektion und Segregation.

▷ **Am Ende der Grundschulzeit befinden sich etwa 4 % aller Kinder (absolut ca. 400.000) in einer Sonderschule und mehr als die Hälfte von ihnen besuchten die Sonderschule für ‚Lernbehinderte‘ (vgl. Rath 2001, S. 217).**

„In Deutschland wird immer mehr Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert“ (Powell & Pfahl 2008, S. 2; vgl. KMK 2008). Allerdings gibt es Kritik an dieser Form von sonderpädagogischer Separation im Hinblick auf die mit ihr erreichte Qualität sowie ihr erreichtes Ausmaß. Insbesondere wird die Frage aufgeworfen, ob sonderpädagogische Institutionen aufgrund ihrer Systemeigenschaft die Isolation von bereits sozial stigmatisierten und marginalisierten Schüler_innen sogar verstärken und auf diese Weise ihre Zukunftschancen eher verringern als verbessern könnten. „Die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf machen bessere Lern- und Entwicklungsfortschritte, wenn sie an einer allgemeinen Schule lernen können. Werden sie hingegen in eigens für sie geschaffenen Förderschulen unterrichtet, entwickeln sich ihre Leistungen ungünstiger, je länger sie eine Förderschule besuchen“ (Klemm 2009, S. 7).

Die nächste Stufe im lebensgeschichtlichen Prozess der Separation ist die Abdrängung in das sog. berufliche ‚Übergangssystem‘ (zur Kritik vgl. Preißer 2009), wo sich jene Jugendliche konzentrieren, die nicht die verlangte ‚Ausbildungsreife‘ (zur Kritik vgl. Ehrental et al. 2005; Ulrich 2008) erworben haben. Auch das System der beruflichen Rehabilitation für Menschen mit Behinderungen hat sich „innerhalb des allgemeinen Beschäftigungssystems zu einem eigenständigen, abgegrenzten Bereich entwickelt. Ausgehend vom Prinzip ‚erst qualifizieren, dann platzieren‘ findet die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen zumeist in speziellen Institutionen, wie Berufsbildungswerken, Berufsförderungswerken oder Werkstätten für Behinderte, getrennt vom realen Arbeitsleben statt“ (Boban & Hinz 2001).

▷ **Das Bildungs- und Ausbildungssystem in Deutschland ist also in hohem Maße und in interna-**

tionalem Vergleich geradezu charakterisiert durch die Philosophie der kulturellen Homogenisierung, Auslese und Separierung und produziert damit fortlaufend marginalisierte Gruppen, die anschließend mit hohen Kosten wieder ‚integriert‘ werden müssen.

2.2.4 Integration

Integration zielt auf die gesellschaftliche Teilhabe von homogenen kulturellen oder sozialen Gruppen, nachdem sie vorher für diese nicht zugänglich war, weil sie durch die Gesellschaft separiert wurden. Seit der Einführung des Diskriminierungsverbots in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1994 ist das Leitbild der Integration von Menschen mit Behinderung stärker in das öffentliche Bewusstsein gedrungen.

Wurde der Integrationsbegriff zunächst in einem persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen Diskurs verwendet, fand er seit den 1960er Jahren auch Einzug in die Pädagogik und, besonders im Zusammenhang mit der Einführung von Gesamtschulen, speziell in die schulische Curriculadiskussion. Mit dem Abebben der Diskussion um Chancengleichheit in der Gesellschaft zum Ende des letzten Jahrhunderts verengte sich das Verständnis von Integration wieder mehr auf die Zielgruppe der Kinder mit Behinderungen. Im vorherrschenden pädagogischen Verständnis ist Integration seitdem „die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen des Bildungswesens“ (Muth 1999, S. 21), vorwiegend in Kindertageseinrichtungen und in der Schule.

Aus der Sicht der Sonderpädagogik wurde Integration mit Rehabilitation und funktionaler Anpassung verknüpft. Sie zielt auf die Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen

an allen gesellschaftlichen Prozessen. Dabei wird argumentiert, dass die Teilnahme an Prozessen und Institutionen (etwa dem allg. Bildungssystem), die für Menschen ohne Behinderung selbstverständlich ist, für Menschen mit Behinderung oft nur mit zusätzlichen Eingliederungsanstrengungen möglich ist. Daraus wird ihr ‚besonderer Förderbedarf‘ abgeleitet.

Im Schulbereich bezeichnet Integration die Einbeziehung von Schulkindern mit Behinderungen in den Schulunterricht von nichtbehinderten Schulkindern. Die für den Separationsansatz charakteristische ‚Zwei-Schulen-Philosophie‘, der zufolge die Regelschulen für ‚normale‘ und die Sonderschulen für ‚behinderte‘ Kinder zuständig sind, wird durch den Integrationsansatz der ‚Zwei-Gruppen-Philosophie‘ abgelöst: In derselben Schule gibt es unter einem gemeinsamen Dach zwei deutlich unterscheidbare Schüler_innen-gruppen, die ‚nichtbehinderten‘ und die ‚behinderten‘ Kinder (vgl. Wocken 2009). Dabei wird zwischen zielgleicher und zieldifferenter Integration unterschieden. Bei **zielgleicher Integration** streben alle Schulkinder dasselbe Bildungsziel an, der Unterricht ist also nicht behinderungsspezifisch differenziert und damit selektiv. Dagegen wird bei zieldifferenter Integration ein Bildungsziel an die Fähigkeiten eines Schulkindes angepasst, der Unterricht ist also behinderungsspezifisch.

Als wissenschaftliche Beschäftigung mit den Voraussetzungen und Folgen einer gemeinsamen Beschulung hat sich seit geraumer Zeit die **Integrationspädagogik** etabliert. Sie kommt überwiegend zu dem Ergebnis, dass vor allem ‚lernbehinderte‘ Kinder vom gemeinsamen, integrierten Unterricht durch Leistungszuwächse profitieren, aber auch ‚nichtbehinderte‘ Kinder keine schwächeren Leistungen zeigen (vgl. Haeberlin et al. 1990; Bless 1995, S. 54). In einigen Studien wird jedoch auch über Leistungs Nachteile berichtet (vgl. Hinz et al. 1998, S. 111).

Allerdings ist die praktische Integrationsentwicklung in Deutschland inzwischen ins Stocken geraten (vgl. Deppe-Wolfinger 2004, S. 35; Hinz 2002, S. 354f.). Dies mag nicht zuletzt daran liegen, dass sich die Praxis der Umsetzung von integrativem Unterricht als ungleich schwieriger und mühevoller erweist als es die integrationspädagogischen Theorieansätze vermuten ließen. Dagegen kommt Hinz, der die Konzepte prominenter Integrationstheoretiker_innen auf den Prüfstand gestellt hat, jedoch zu dem Schluss, dass dies nicht an der ‚bad theory‘ der Integration liege, sondern der ‚bad practice‘ der Integration geschuldet sei (vgl. Hinz 2004).

2.2.5 Inklusion

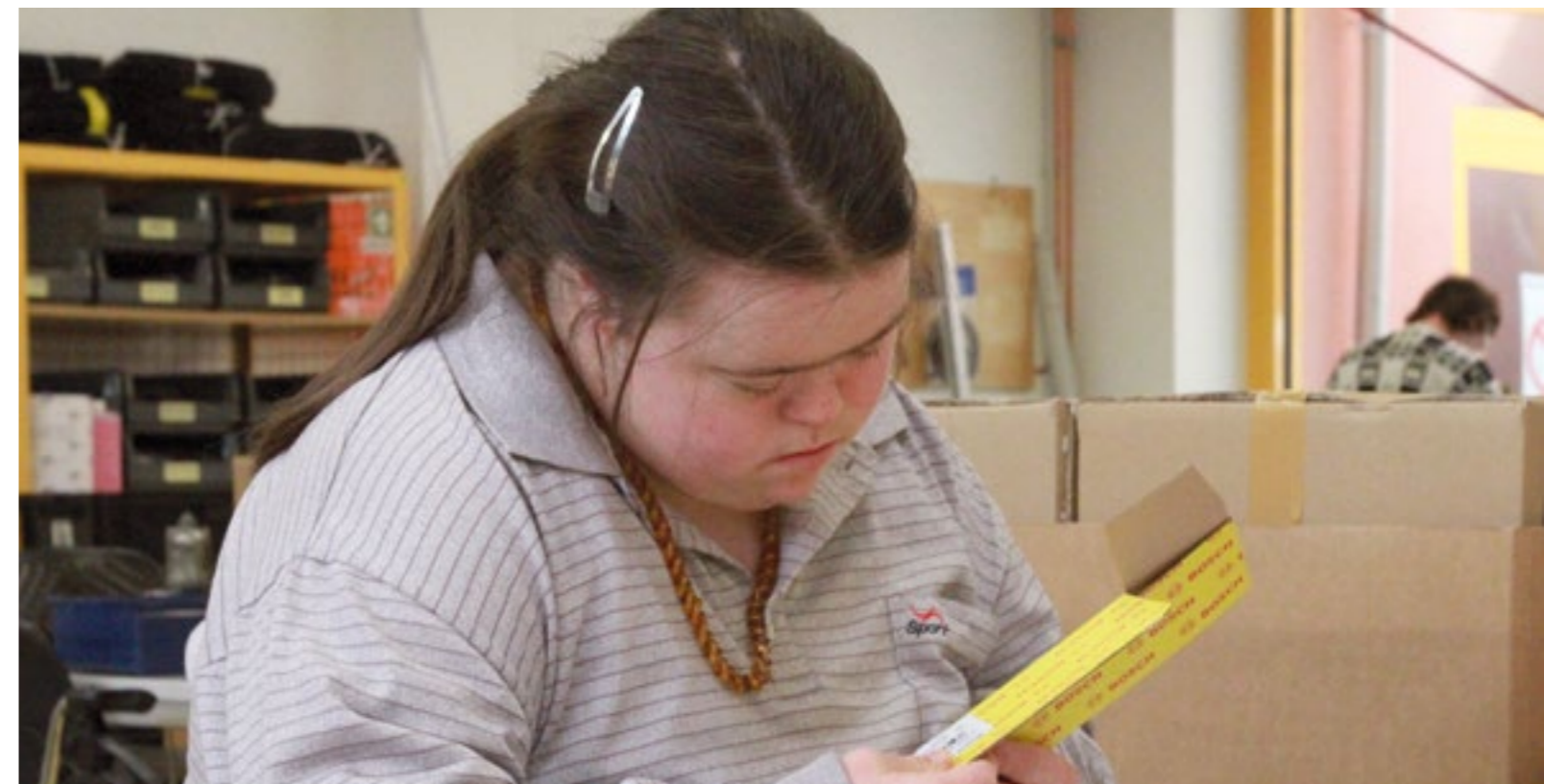
Ebenso wie der Begriff ‚Behinderung‘ ist auch der Inklusionsbegriff Gegenstand einer breiten Diskussion, seit er von den 1990er Jahren an auch in Deutschland gebräuchlich wurde. Dazu beigetragen hat die **Salamanca-Erklärung der UNESCO** von 1994 (vgl. UNESCO 1994), die den Begriff „inclusion“ erstmals verwendete, der in der deutschen Fassung allerdings mit „Integration“ übersetzt wurde (vgl. Sander 2002). Im angloamerikanischen Sprachraum ist „inclusion“ allerdings schon längere Zeit in der Diskussion, ebenso wie verwandte Begriffe und Konzepte (diversity, gender mainstreaming, participation, compassion). Einer breiteren Öffentlichkeit bekannt wurde der Inklusionsbegriff durch die 2006 verabschiedete **UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen** in den Bereichen Bildung, Arbeitswelt und kulturelles Leben (UN-BRK), deren tragender Grundsatz und Leitbegriff Inklusion ist.

Seit seiner Einführung in Deutschland wird der Inklusionsbegriff – vor allem in der Auseinandersetzung mit ‚Integration‘ – sehr diffus und sogar kontrovers verwendet und es fragt sich, ob mit ihm nur wieder ein neues politisches Lip-

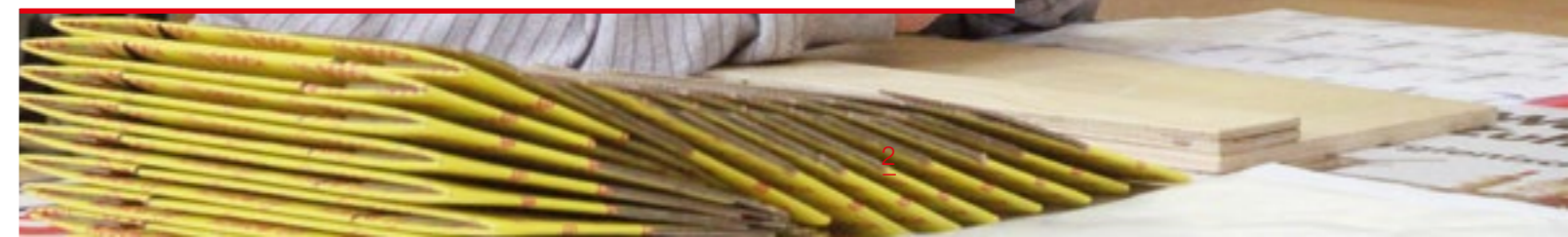
penbekenntnis als semantische Projektionsfläche für positive Zuschreibungen, ein neuer „Begriff für das verwertbare Ungefähre“ (Geißler & Orthey 2002, S. 70) geschaffen wurde. Beispielsweise fällt auf, „dass inzwischen in allen Bundesländern und Bildungsministerien der Inklusionsbegriff für höchst unterschiedliche konkrete Strukturen und Entscheidungen verwendet wird“ (Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 31). Darüber hinaus erscheint der politische Inklusionsdiskurs ungemein aufgeladen und – bisher noch – sehr stark auf der Ebene von grundsätzlichen Parolen und Ansprüchen, ja Visionen zu verharren. Mit Parolen wie „Es ist normal, verschieden zu sein“, „Vielfalt macht stark“ oder „Jedes Kind ist besonders“ oder „Alle sind behindert“, die in der Inklusionsprogrammatis in dieser oder ähnlicher Form weit verbreitet sind, geht Inklusion über den in der UN-BRK gebrauchten Begriff hinaus und wird als allgemeine Handlungsaufforderung

für die Gestaltung des Zusammenlebens in der Gesellschaft verwendet. Es handelt sich bei Inklusion also um einen Ansatz, der gewissermaßen danach strebt, über die Grenzen des bisher im Vordergrund stehenden Anwendungsgebiets ‚Behinderung‘ hinauszureichen und umfassende Gültigkeit zu beanspruchen.

Wenn der Begriffshorizont von Inklusion auf die spezifische Gruppe von Menschen mit Behinderungen beschränkt bleibt, kann man von einem Verständnis von **Inklusion im engeren Sinn** sprechen. Wird dagegen das in der UN-BRK mit Inklusion verbundene Leitbild der Akzeptanz der Vielfaltigkeit als Normalfall ernst genommen, muss Inklusion notwendigerweise auch andere, bisher benachteiligte Gruppen der Gesellschaft mit einschließen.



Bildung für Alle
Mit der Salamanca-Erklärung wird bereits 1994 die Notwendigkeit eines Bildungswesens für alle Kinder – „unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten“ – betont.





Pädagogische Differenzierung
Lernprozesse sind individuell verschieden und lassen sich nicht einheitlich vorbestimmen.

▷ **Inklusion** im weiteren Sinne richtet sich demzufolge auf die volle und vorbehaltlose Zugehörigkeit aller Menschen zur Gesellschaft – unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, ihrer ethnischen oder sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht und Alter – oder auch von ihrer Behinderung.

Der Gedanke der sozialen Inklusion, der ein tragender Grundsatz und **Leitbegriff der UN-BRK** ist, steht für die Offenheit eines gesellschaftlichen Systems in Bezug auf soziale Vielfalt, die selbstverständlich Menschen mit Behinderungen einschließt. Folglich verlieren die Menschen mit Behinderungen ihren besonderen Status der Andersartigkeit:

▷ **Alle Menschen sind unterschiedlich, anders, einzigartig, individuell, „Heterogenität ist Normalität“ (Hinz 2002). Vielfalt (diversity) ist demzufolge die dem Inklusionsbegriff zugrunde liegende fundamentale Leitidee.**

Ein solcher weiter Inklusionsbegriff wird beispielsweise in den Disability Studies als interdisziplinärer sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz (vgl. Bösl 2010) verwendet, der sich konsequenterweise auch gegen andere Diskriminierungen wie Rassismus und Sexismus als Systeme sozialer Ungleichheit wendet. Besonders von der britischen Inklusionsforschung wird betont, dass sich Inklusion nicht nur auf eine einzige Heterogenitätsdimension – die der Behinderung – verengen dürfe, weil dann viele andere Dimensionen von Verschiedenheit ignoriert werden. Demgegenüber plädiert sie dafür, Inklusion als Konzept zur Überwindung der Diskriminierung aller ‚Risikogruppen‘ zu verwenden (vgl. Ainscow et al. 2006).

▷ **Diese Argumentation bedeutet in der Konsequenz, dass die gesellschaftlichen Struktu-**

ren so gestaltet werden müssen, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – auch der von Menschen mit Behinderungen – grundsätzlich und umfassend gerecht werden.

2.2.6 Von der Integration zur Inklusion

Vom Begriff der Integration unterscheidet sich der Begriff Inklusion insofern, als es bei der Integration darum geht, Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen einer Person als Mitglied einer diskriminierten oder marginalisierten Gruppe wahrzunehmen und anschließend zu beseitigen. Integration resultiert also aus einer Defizitorientierung und zielt darauf ab, benachteiligte oder behinderte Menschen nachträglich einzugliedern. Sie kann insofern als ein gesellschaftlicher Heilungsversuch der Folgen einer vorher erfolgten Separierung charakterisiert werden.

▷ **Der Inklusionsbegriff bedeutet demgegenüber einen Paradigmenwechsel, da Inklusion jenseits von Behinderung alle Dimensionen von Heterogenität umfasst und die prinzipielle und vollständige Öffnung aller gesellschaftlichen Bereiche für alle Menschen ohne jeglichen Unterschied anstrebt.**

Damit beansprucht der Inklusionsbegriff eine umfassendere Reichweite, da er sich auf die Einbeziehung aller Menschen in eine heterogene Gemeinschaft bezieht. Folglich geht es dem Inklusionsansatz darum, die Gesellschaft von Anfang an so zu gestalten, dass (auch) jeder Mensch mit Behinderung gleichberechtigt an allen Prozessen teilhaben und sie mitgestalten kann. Insofern bedeutet Inklusion nicht die funktionale Heilung, sondern die **soziale Aufhebung von Behinderung**.

Insgesamt wird deutlich, dass Inklusion – bisher wenigstens, immerhin ist die

Inklusionsdebatte kaum älter als zehn Jahre – weniger ein konkretes Handlungsprogramm umreißt, als ihren Charme (aber auch ihr Manko) in ihrer Wesenseigenheit hat, neben der rechtlichen Vorgabe ein gesellschaftspolitisches Leitbild und ein politisches Programm zu sein. Dies geht vielleicht notwendigerweise mit einer gewissen semantischen Offenheit, ja Diffusität einher. Dennoch sollten der mit Inklusion verbundene hohe Anspruch sowie die in ihm zum Ausdruck kommende Wertorientierung nicht spöttisch abgetan werden. Ainscow et al. gehen sogar so weit, dass sie mit dem Inklusionsbegriff einen aktiven und fortwährenden Kampf gegen alle Formen von Exklusion und Separation verbunden sehen: „Inclusion involves the active combating of exclusion“ (Ainscow et al. 2006, S. 23).

Inklusive Pädagogik ist ein pädagogischer Ansatz, dessen wesentliche Leitidee die Wertschätzung der skizzierten Vielfalt (diversity) in Bildung und Erziehung ist und ordnet sich damit einem weiten Inklusionsbegriff zu: „Pädagogisch ist dann nicht mehr feststellbar, wo im kontinuierlichen Spektrum von Gleichheit und Verschiedenheit ‚das deutsche Kind‘ endet und ‚das ausländische Kind‘ beginnt, wo ‚die weibliche Rolle‘ endet und die ‚männliche‘ beginnt oder wo der Beginn von ‚sozialer Benachteiligung‘, ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ oder anderem ‚Anderssein‘ auszumachen wäre“ (Hinz 2002).

Im noch jungen pädagogischen Diskurs wird der Inklusionsbegriff allerdings mit einem anderen begrifflichen Verständnis (vgl. Hinz 2002) belegt oder diffus verwendet, so dass Wocken eine „babylonische Sprachverwirrung“ (2009) und Amrhein (2011) einen „Begriffswirrwarr um Integration und Inklusion“ diagnostizieren. Die fachwissenschaftliche Diskussion ist in hohem Maße von einer Kontroverse über eine mögliche begriffliche Abgrenzung zwischen den Termini Integration und Inklusion geprägt (vgl. die instruktive Dar-

stellung bei Hofbauer 2010, S. 224 ff.) und manche fürchten den bloßen Austausch von Etiketten und eine Beliebigkeit in der Nutzung der Begriffe (vgl. Hinz 2010, S. 65). In einem Systematisierungsversuch unterscheidet Sander im Hinblick auf die Verwendung des Begriffs Inklusion eine „undifferenzierte Gleichsetzung mit Integration“, eine „von Fehlformen bereinigte Integration“ sowie eine „optimierte und umfassend erweiterte Integration“ (Sander 2004, S. 240 ff.). Dabei ist eine „gewisse Lagerbildung zu beobachten, bei der sich die konkurrierenden Positionen Integration vs. Inklusion mit Argwohn, wechselseitiger Kritik und Ablehnung begegnen“ (Wocken 2009). Darin spiegeln sich vielleicht eher die unterschiedlichen Fachtraditionen, Feldzugänge und Organisationsstrukturen von Sonder- und Integrationspädagogik wider, die ihre ‚alte Schlachten‘ jetzt noch einmal auf dem Boden des Inklusionsfeldes schlagen. Vor diesem Hintergrund unternimmt Wocken den „Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren“ (Wocken 2009). In dieselbe Richtung argumentiert Schnell mit dem Hinweis, dass der mit „Inklusion“ verbundene Anspruch „eine wichtige Rückbesinnung“ (Schnell 2009, S. 8) auf die Ursprünge der Integrationspädagogik bedeuten könne (vgl. auch Wocken 2009). Ohne diese Diskussion hier weiter zu verfolgen, kann man jedenfalls festhalten, dass **inklusive Pädagogik ebenso wie Integrationspädagogik Gegenmodelle zu Exklusion und Separation** bilden, denen das Leitbild der Konstruktion homogener Lerngruppen mit einer Pädagogik der Selektion, Separation und gesellschaftlichen Marginalisierung zugrunde liegt. So zeigt sich international wie national, „dass Inklusion eher in solchen Schulsystemen realisiert wird, die ohnehin integrative Schulsysteme sind, die die äußere Selektion vermeiden bzw. an das Ende der allgemeinen Schulpflicht legen“ (Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 13).

Allerdings bleibt der Anspruch einer inklusiven Pädagogik – insbesondere im erweiterten Verständnis einer sozialen Inklusion – nicht bei der Zielgruppe von Menschen mit Behinderung stehen, sondern zielt auf die aufmerksame Wahrnehmung und Einbeziehung der realen kulturellen und sozialen Vielfalt aller Kinder in den Unterricht ab. „Eine inklusive Pädagogik verzichtet darauf, Kinder ‚gleichzuschalten‘ und zu ‚normalisieren‘; nicht die Kinder werden ‚passend‘ für die Schule gemacht, sondern die Schule passt sich umgekehrt den Kindern an“ (Wocken 2010a) und nutzt die in jeder Lerngruppe vorhandene Vielfalt. Deshalb bedeutet die Inklusion behinderter Schulkinder zugleich auch die Schaffung größerer Bildungschancen für alle Schulkinder (vgl. Powell & Pfahl 2008, S. 2). Deshalb hat eine inklusive Pädagogik weitreichende Folgen für die Gestaltung von Schule und Unterricht, sobald sie konzeptionell umgesetzt wird. Denn die gemeinsame Anwesenheit von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen in einem Klassenzimmer allein sorgt noch nicht für Inklusion. Im Gegenteil, das Hauptproblem des Unterrichts war schon immer die „Verschiedenheit der Köpfe“, wie Herbart bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert mahnte (vgl. dazu Wocken 2001). Damit fängt die pädagogische Arbeit erst an, die prinzipiell immer vor der Herausforderung steht, dass die Lernenden im Hinblick auf ihre Erfahrungen, Erwartungen, Motivation, Interessen, Fähigkeiten und Intelligenz unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Für einen produktiven Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen ist unbedingt eine andere als die gegenwärtig an den Schulen verbreitete Didaktik des fragend und entwickelnden Unterrichtsgesprächs nötig. Auch Ruf & Winter fragen nach den didaktischen Möglichkeiten, damit die Vielfalt überhaupt zu einem produktiven

Austausch im Unterricht führen kann (vgl. Ruf & Winter 2011).¹⁷

Die inhaltliche Bestimmung des Inklusionsbegriffs ist alles andere als abgeschlossen, sondern entwickelt sich weiter im Zusammenhang eines offenen Interpretationsprozesses. Inklusion als ein neuer Begriff macht jedoch nur dann Sinn, wenn man ihn über den engeren Bereich der ‚Inkludierung‘ von Menschen mit Behinderungen hinaus definiert und ihn auf die Akzeptanz von Vielfalt als gesellschaftspolitische Leitidee ausdehnt. Dann allerdings erhält er den Rang einer Vision nach einer weitgehenden Chancengleichheit und ruft nach entsprechenden Handlungsplänen und Strategien zu seiner Verwirklichung.

¹⁷ Diesem Thema widmet sich die gesamte Doppelnummer 1+2 / 2012 der Zeitschrift Inklusion Online.

3

Rechtliche Grundlagen und Definitionen

3.1	Grundgesetz.....	34
3.2	Behindertengleichstellungs- gesetz–Gleichbehandlungs- gesetz.....	34
3.3	UN-Behindertenrechts- konvention.....	35
3.4	Auswirkungen der UN-Behindertenrechts- konvention in Deutschland.....	37
3.5	Sozialgesetzgebung	38
3.6	Berufliche Ersteingliederung für Jugendliche mit Behinderungen.....	42



Die rechtlichen Rahmenbedingungen der Jugendberufshilfe sind komplex und im Zusammenhang mit der Förderung von jungen Menschen mit Behinderung entstehen zahlreiche Reibungspunkte. Deshalb werden in diesem Kapitel die strukturellen Rahmenbedingungen einer inklusiven Jugendberufshilfe genauer betrachtet.

Die Entwicklung des gesellschaftlichen Verständnisses von Inklusion kommt zum Ausdruck in den gesetzlichen Regelungen und deren Fortentwicklung. Da diese Expertise insbesondere die Bedeutung von Inklusion in Bezug auf die Zielgruppe von Menschen mit Behinderung in der Jugendberufshilfe fokussiert, werden im Folgenden einige der hier relevanten Regelungen ausführlicher erläutert.

3.1 Grundgesetz

Die Grundlage für die Rechte von Menschen mit Behinderung ist durch den Art. 1 Abs. 1 des Grundgesetzes gelegt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“. In der **Grundgesetznovelle von 1994** wurde darüber hinaus das **Diskriminierungsverbot** in Art. 3 Abs. 3 aufgenommen: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes,

seiner Abstammung, seiner Rasse¹⁸, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“.

3.2 Behindertengleichstellungsgesetz – Gleichbehandlungsgesetz

Das **Behindertengleichstellungsgesetz des Bundes (BGG) von 2002** verpflichtet die Dienststellen und Behörden des Bundes zur Schaffung von Rahmenbedingungen, die vor Benachteiligungen schützen sollen. Die Länder folgten mit entsprechenden Landesgleichstellungsgesetzen (LGG). Kernanliegen ist eine umfassende Barrierefreiheit, die sich nicht auf die Beseitigung baulich-technischer Barrieren beschränkt. Menschen mit Behinderungen sollen vielmehr alle Lebensbereiche in all-

Abb. 5: Entwicklung der rechtlichen Bestimmungen für die gesellschaftliche Stellung von Menschen mit Behinderung

- **1994** Grundgesetznovelle: Behinderung wird in das Diskriminierungsverbot aufgenommen.
- **2001** Zusammenführung aller Leistungen zur Teilhabe im SGB IX: selbstbestimmte Teilhabe wird als Ziel formuliert und der Begriff von Behinderung überarbeitet.
- **2002** Behindertengleichstellungsgesetz des Bundes (BGG): Der Bund verpflichtet seine Behörden zu umfassender Barrierefreiheit, die Länder folgen mit Landesgleichstellungsgesetzen (LGG).
- **2006** Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG): Das Gesetz schützt verschiedene von Diskriminierung bedrohte Gruppen im Arbeitsleben und als Vertragspartner.
- **2005** Überführung des Bundessozialhilfegesetzes in das SGB XII: Das Teilhabeziel wird ins Leistungsgesetz übernommen.
- **2009** Ratifizierung der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (kurz: UN-Behindertenrechtskonvention) in Deutschland.

18 Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt, den Begriff „Rasse“ in Artikel 3 Absatz 3 Satz 1 GG zu streichen und die Regelung wie folgt zu fassen: „Niemand darf rassistisch oder wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, S. 3 ff.).

gemein üblicher Weise, ohne besondere Erschwernisse und ohne fremde Hilfe zugänglich gemacht werden.

Nötig war aber auch ein Antidiskriminierungsgesetz für den zivilrechtlichen Geltungsbereich. Aufgrund des **Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG)** von 2006 werden von Diskriminierung bedrohte Menschen im Arbeitsleben und als Vertragspartner geschützt. So regelt es beispielsweise die Gleichbehandlung bei der Auswahl von Bewerber_innen oder bei den Bildungschancen und verbietet Benachteiligungen in bestimmten Bereichen des privaten Vertragsrechts. Das AGG weitet den Schutz vor Diskriminierung auf alle Menschen mit Behinderung aus und verbietet auch Diskriminierung aufgrund von ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Alter sowie sexueller Identität.

3.3 UN-Behindertenrechtskonvention

Am 13. Dezember 2006 beschlossen die Vereinten Nationen die UN-Behindertenrechtskonvention zum Schutz und zur Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderung mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.¹⁹

Die Teilhabe behinderter Menschen, ihre Selbstbestimmung und uneingeschränkte Gleichstellung sind kein Akt der Fürsorge oder Gnade, sondern ein Menschenrecht.

Die Konvention konkretisiert damit grundlegende Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen.

Das Besondere an der Konvention ist, dass die Grundrechte aus der Perspektive von Menschen mit Behinderung, mit ihren Erfahrungen und unterschiedlichen Lebenslagen betrachtet werden. Die Konvention formuliert zu den einzelnen Rechten übergreifende, grundlegende Anliegen, die in Bezug auf die Verwirklichung nahezu aller Rechte von Menschen mit Behinderungen von wesentlicher Bedeutung sind.

Menschen mit Behinderung werden definiert als „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Art. 1 UN-Behindertenrechtskonvention). Menschen mit Behinderung sind keine Sondergruppe, behindert werden kann jeder. Nach dem Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention sind Behinderungen etwas, das Menschen prägt – aber sie nicht ausmacht.

Behinderungen sind ein Bestandteil menschlichen Lebens und der menschlichen Gesellschaft, sie sollten als Merkmal kultureller Vielfalt betrachtet werden. Es gibt jedoch gesellschaftliche Barrieren oder negative Einstellungen gegenüber behinderten Menschen, die ihr Leben einschränken. Deshalb ist eines der Ziele der UN-BRK, das Bewusstsein für die Rechte und die Würde behinderter Menschen und ihre soziale Wertschätzung zu fördern. „Die Achtung vor behinderten Menschen soll ebenso gestärkt werden wie ihre eigene Selbstachtung“ (Hirschberg 2010, S. 22).

Die Konvention nimmt sehr vielfältige Lebenssituationen in den Blick. Sie erfasst Bereiche wie Barrierefreiheit, per-

19 Vgl. die amtliche Übersetzung, die sog. Schattenübersetzung und das englische Originaldokument der UN-Behindertenrechtskonvention; URL: http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile.



Berufliche Teilhabe ermöglichen
Die gesellschaftlichen Strukturen müssen die Vielfalt der Menschen berücksichtigen.

sönliche Mobilität, Gesundheit, Bildung, Beschäftigung, Rehabilitation, Teilhabe am politischen Leben, Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung. Ein tragender Grundsatz und Leitbegriff der Konvention im Hinblick auf die in ihr berücksichtigten Lebensbereiche ist der Gedanke der Inklusion (Art. 3 UN-Behindertenrechtskonvention).

▷ **Inklusion steht für die Offenheit eines gesellschaftlichen Systems in Bezug auf soziale Vielfalt, die selbstverständlich Menschen mit Behinderungen einschließt.**

Der Begriff im Sinne der Konvention geht über das hinaus, was traditionell mit ‚Integration‘ gemeint ist. „Es geht nicht nur darum, innerhalb bestehender Strukturen auch für Menschen mit Behinderungen Raum zu schaffen, sondern darum, die gesellschaftlichen Strukturen so zu gestalten, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von vornherein gerecht werden“ (Aichele 2008, S. 12).

Mit der Unterzeichnung dieser Konvention durch die Deutsche Bundesregierung am 26. März 2009 wurde Inklusion damit zugleich zu einer rechtlichen Vorgabe für staatliches Handeln auf allen Ebenen, die es unter anderem dazu verpflichtet, die Konvention in nationales Recht umzusetzen, bestehende Gesetze anzupassen, Einrichtungen und Mittel für die Umsetzung der Behindertenrechte bereitzustellen (duty to fulfil) und ihre Durchführung zu überwachen (Art. 33 der UN-Behindertenrechtskonvention). Dazu wurde 2008 eine staatliche Koordinierungsstelle eingerichtet und 2011 ein Inklusionsbeirat mit vier ihm zugeordneten Fachausschüssen.²⁰

Am 15. Juni 2011 hat das Bundeskabinett dazu den „**Nationalen Aktionsplan** zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ verabschiedet. Im Bildungsbereich beziehen sich die staatlichen Verpflichtungen auf Fragen der Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Adaptierbarkeit von Bildungseinrichtungen und Diensten.

3.4 Auswirkungen der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland

Am 3. August 2011 hat die Bundesregierung den knapp achtzigseitigen ersten deutschen **Staatenbericht zur Umsetzung** der Behindertenrechtskonvention beschlossen, der dem Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen während seiner 6. Sitzung im September 2011 vorgelegt worden ist. Der Staatenbericht beurteilt die Behindertenpolitik in Deutschland als positiv und sieht selbst in der äußerst geringen Quote von Schüler_innen mit Förderbedarf in den allgemeinen Schulen einen Erfolg, der lediglich fortgeführt werden müsse.

Der im Juni 2011 vorgestellte **Nationale Aktionsplan** der Bundesregierung „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ beschreibt „rund 200 große und kleine Maßnahmen aus allen Lebensbereichen“. Diese Maßnahmen sind allerdings im Wesentlichen kleinere Modellprojekte, die etwa die Erstellung von Evaluationsberichten anregen oder sehr allgemeine Ankündigungen umfassen, wie beispielsweise zur Neuausrichtung des Werkstättenrechts. Er wurde sowohl von den Wohlfahrtsverbänden wie auch den Verbänden behinderter

²⁰ Vgl. dazu die Website: http://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Koordinierungsstelle/Koordinierungsstelle_node.html mit nützlichen Hintergrundinformationen und weiterführenden Links.

Menschen als unzureichend kritisiert. Im Oktober 2011 gründete sich mit der Allianz zur Behindertenrechtskonvention (BRK-Allianz) ein Plenum von Nichtregierungsorganisationen, das einen sogenannten Parallelbericht zum Staatenbericht der Bundesregierung erarbeitet hat. Der Parallelbericht wurde am 17. Januar 2013 von den beteiligten Verbänden, u. a. auch dem DRK, beschlossen.²¹

Immer noch stiftet die **Übersetzung** des international gebräuchlichen Begriffs ‚Inklusion‘ mit dem deutschen Begriff ‚Integration‘ in der offiziellen deutschen Übersetzung der Behindertenrechtskonvention Verwirrung, denn Integration und Inklusion können nicht gleichgesetzt werden. So wurden inclusion mit Integration und accessibility mit Zugänglichkeit statt mit Barrierefreiheit (die über Rollstuhl-Zugänglichkeit hinausgeht), der Ausdruck living independently mit unabhängiger Lebensführung, statt mit selbstbestimmtem Leben übersetzt und der Begriff Selbstbestimmung taucht gar nicht auf, obwohl dies einer der Leitgedanken der UN-Konvention ist, der in vielen Bestimmungen zentral ist (vgl. Breinlinger 2011, S. 56). Daher wird in der Fachwelt der Behindertenpolitik häufig die inoffizielle aber sprachlich korrektere **Schattenübersetzung** verwendet, die durch Netzwerk Artikel 3 erarbeitet wurde.²²

► **So ist es kaum verwunderlich, dass die Bilanz der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland inzwischen außerordentlich skeptisch eingeschätzt wird. Wocken spricht sogar von der „Entkernung der Behindertenrechtskonvention“ in Deutschland, die einem „Trauerspiel“ gleiche (vgl. Wocken 2011b).**

3.5 Sozialgesetzgebung

Rechtlich bedeutet Behinderung eine gesetzlich definierte Regelwidrigkeit. So wurde Behinderung im § 124 Abs. 4, Satz 1–4 des früheren **Bundessozialhilfegesetzes (BSHG)** lediglich als funktionelle Beeinträchtigung beschrieben, nicht aber die gesellschaftliche Dimension der Behinderung berücksichtigt. Sie wurde definiert als „eine nicht nur vorübergehende erhebliche Beeinträchtigung der Bewegungsfreiheit, die auf dem Fehlen oder auf Funktionsstörungen von Gliedmaßen oder auf anderen Ursachen beruht“. „Weiterhin liegen Behinderungen bei einer nicht nur vorübergehenden erheblichen Beeinträchtigung der Seh-, Hör- und Sprachfähigkeit und bei einer erheblichen Beeinträchtigung der geistigen oder seelischen Kräfte vor.“

► **Im Zentrum des modernen Begriffes von Behinderung stehen demgegenüber die Beeinträchtigungen bei der „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“.**

Mit dem Inkrafttreten des **SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen** zum 1. Juli 2001 wird erstmals auch auf die gesellschaftliche Dimension von Behinderung hingewiesen, wobei die Definition der Weltgesundheitsorganisation (vgl. Kapitel 2.1.2) in veränderter Form Eingang gefunden hat. Somit steht das **Teilhabe-Konzept** als gesamtgesellschaftliches politisches Ziel im Vordergrund des gesetzlich definierten Behinderungsbegriffs in Deutschland. Lernbehinderte Menschen sind hierin eingeschlossen. Das entscheidende Kriterium für Behinderung ist demzufolge nicht mehr ein medizinisches, sondern die beeinträchtigte Teilhabe am Leben der Gesellschaft.

²¹ Vgl. <http://www.aktion-mensch.de/inklusion/un-konvention.php>, www.brk-allianz.de.

²² www.netzwerk-artikel-3.de.

Dies bedeutet einen Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe vom Selbstverständnis der Fürsorge und dem Ausgleich vermeintlicher Defizite hin zum Leitbild der Förderung von Selbstbestimmung und Teilhabe durch ein System von Unterstützung und Assistenz, in dem der Zugang zu allen materiellen, sozialen und kulturellen Möglichkeiten der Gesellschaft für Menschen mit Behinderung verbessert wird. Eine bindende Verpflichtung der Rehabilitationsträger (vgl. Abb. 8), die ICF-Klassifikation zu verwenden, resultiert daraus allerdings nicht.

Die jeweiligen Bücher des Sozialgesetzbuches (SGB) weisen allerdings unterschiedliche Behinderungsbegriffe für die

Abb. 6: Begriffsdefinition ‚Behinderung‘ im SGB IX

Menschen sind behindert, wenn 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. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist. (SGB IX § 2 Abs. 1)

Zielgruppe der nach dem Grundgesetz Gleichzustellenden auf und sind im SGB III – Arbeitsförderung – und im **SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen** – unterschiedlich definiert. Im Allgemeinen spricht das **SGB IX** (§ 2 Absatz 1) von einer Behinderung, wenn eine Einschränkung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft vorliegt oder zu erwarten ist.

Auf der gesetzlichen Grundlage des § 69 Abs. 1 SGB IX wird der Grad der Behinderung (GdB) festgestellt. Vom allgemeinen Begriff der Behinderung wird der Begriff der **Schwerbehinderung** unterschieden, der wiederum in § 2 (2) SGB IX definiert wird und dessen Feststellung auf Antrag der Menschen mit Behinderung erfolgt.

Abb. 7: Definition von Menschen mit Behinderung im SGB III

Behindert im Sinne dieses Buches sind Menschen, deren Aussichten, am Arbeitsleben teilzuhaben oder weiter teilzuhaben, wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 des SGB IX nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, einschließlich lernbehinderter Menschen. (SGB III § 19)

Dagegen geht das SGB III (§ 19) im Besonderen auf die Einschränkungen in der Teilhabe am Arbeitsleben behinderter Menschen ein, indem es die Bestimmungen zur Arbeitsförderung regelt (vgl. BMBF 2012, S. 43). Gemäß § 19 SGB III soll die Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben durch individuelle und institutionelle Förderung ermöglicht werden. Damit werden auch Menschen mit einer Lernbehinderung erfasst, die in der Arbeitsförderung die größte Gruppe bilden.

► **Trotz dieser Fortschritte in der Gesetzgebung für Menschen mit Behinderungen bleiben wichtige Dimensionen weiterhin nicht geregelt. Vor allem werden unterschiedliche Zuständigkeiten für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zwischen Jugend- und Sozialhilfe kritisiert.**

Bei einer seelischen Behinderung erhalten junge Menschen Unterstützungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche nach § 35a Sozialgesetzbuch SGB VIII, bei körperlicher und geistiger Behinderung Eingliederungshilfe nach §§ 53/54 SGB XII. Diese sog. ‚Kleine Lösung‘ führt in der Praxis zu unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Gewährung von Leistungen sowie zu einer Vielzahl von Fragen zu Zuständigkeit und Finanzierung mit der Folge, dass Hilfen nicht immer zielgenau, bedarfsgerecht und zeitnah erbracht werden können. Vor diesem Hintergrund wird – als sog. ‚Große Lösung SGB VIII‘ – die Forderung erhoben, dass die Verantwortungsaufteilung zugunsten einer Zusammenführung der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unter dem Dach der Jugendhilfe (SGB VIII – Kinder und Jugendhilfe) überwunden werden sollte.

Um als Mensch mit Behinderungen anerkannt zu werden und einen entsprechenden Ausweis zu erhalten, ist ein Antrag beim zuständigen Versorgungsamt erforderlich (vgl. § 69 SGB IX). In § 4 des SGB IX werden die Leistungen zur Teilhabe definiert: Sie „umfassen die notwendigen Sozialleistungen, um unabhängig von der Ursache der Behinderung:

- die Behinderung abzuwenden, zu beseitigen, zu mindern, ihre Verschlimmerung zu verhüten oder ihre Folgen zu mildern,
- Einschränkungen der Erwerbsfähigkeit oder Pflegebedürftigkeit zu vermeiden, zu überwinden, zu mindern oder eine Verschlimmerung zu verhüten sowie den vorzeitigen Bezug anderer Sozialleistungen zu vermeiden oder laufende Sozialleistungen zu mindern,

- die Teilhabe am Arbeitsleben entsprechend den Neigungen und Fähigkeiten dauerhaft zu sichern oder
- die persönliche Entwicklung ganzheitlich zu fördern und die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sowie eine möglichst selbständige und selbst bestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern.“ (SGB IX § 4)

Das SGB IX erfasst unterschiedliche bundesrechtliche Regelungen, welche die Teilhabe und Eingliederung behinderter und von Behinderung bedrohter Menschen nach § 6 SGB IX zum Gegenstand haben. Alle Maßnahmen, die auf eine **Integration** (Eingliederung) oder Wiedereingliederung von Menschen in die Gesellschaft abzielen, werden üblicherweise als Rehabilitation bezeichnet. An einer einheitlichen Begriffsbestimmung für **Rehabilitation** fehlt es allerdings. Ebenso wenig existiert, trotz umfassender gesetzlicher Regelungen, eine Legaldefinition für den Begriff der Rehabilitation (Eser 2006, S. 1).

Das SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – bildet die gesetzliche Grundlage, nach der die medizinischen, berufsfördernden und ergänzenden Leistungen zur Rehabilitation so auszurichten sind, dass behinderten Menschen auf Dauer die Teilhabe am Arbeitsleben und am Leben in der Gesellschaft ermöglicht wird. Die Träger der Rehabilitation sind neben der Arbeitsverwaltung die Krankenversicherung, Unfallversicherung, Rentenversicherung, Kriegsopferversorgung bzw. Träger der Kriegsopferfürsorge, öffentliche Jugendhilfe und Träger der Sozialhilfe. Die Zuständigkeit und die Voraussetzungen für die Leistungen zur Teilhabe richten sich nach den für den jeweiligen Träger der Rehabilitation geltenden Leistungsgesetzen. Für die **berufliche Rehabilitation** ist dafür auf der Grundlage des SGB IX der §19 SGB III („Behinderte Menschen“) maßgebend.

Abb. 8: Trägerspezifische rechtliche Grundlagen für Leistungen zur Rehabilitation und Teilhabe

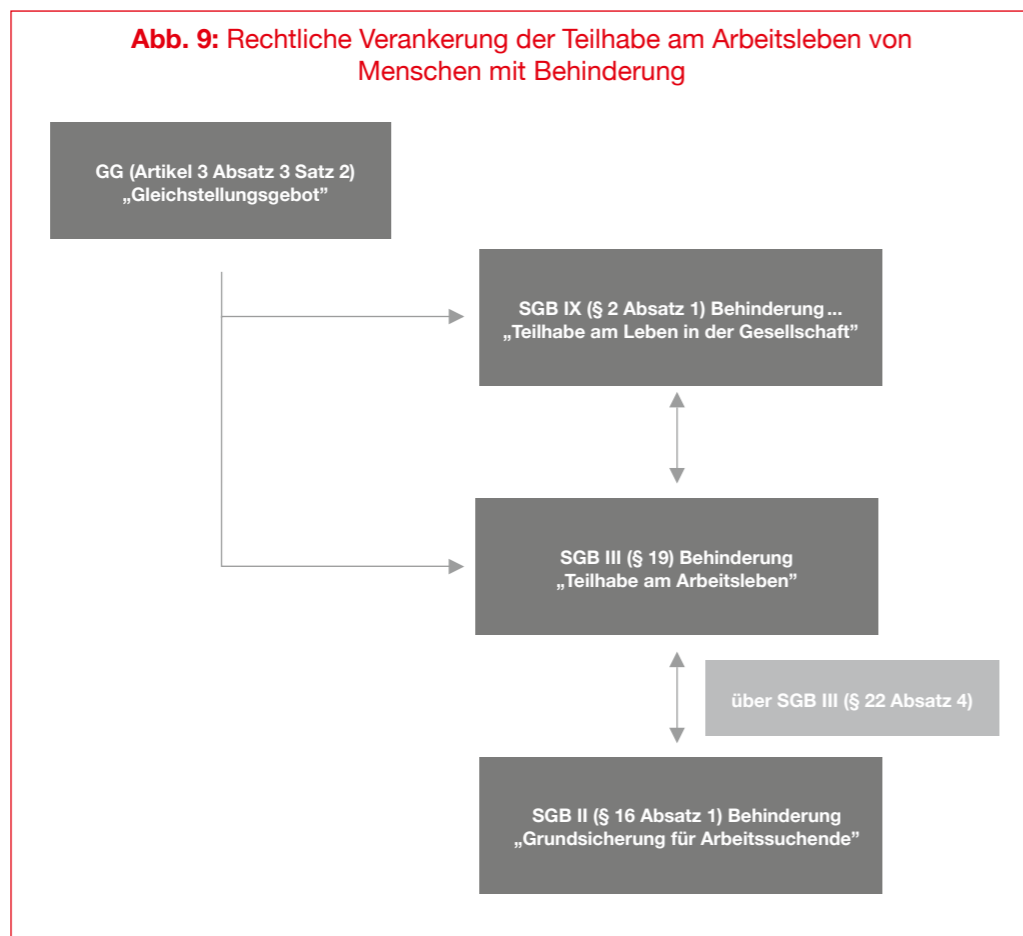
Träger der Rehabilitation	Leistungen zur medizinischen Rehabilitation	Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben	Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft	Unterhalts-sichernde und ergänzende Leistungen
Gesetzliche Krankenversicherung	§§ 40–42 SGB V			§ 43, §§ 44–51 SGB V
Bundesagentur für Arbeit		§§ 112 ff. SGB III		§§ 119–121 SGB III
Gesetzliche Unfallversicherung	§§ 27, 33, 34 SGB VII	§ 35 SGB VII	§§ 39–43 SGB VII	§§ 39–43, 45–52 SGB VII
Gesetzliche Rentenversicherung	§ 15 SGB VI	§ 16 SGB VI		§§ 20–30 SGB VI
Versorgungsverwaltung (Soziales Entschädigungsrecht)	§§ 11 f., 27 d BVG			§§ 16–16 f, 26a, 27 ff. BVG
Jugendhilfe	§§ 11–41 SGB VIII			
Sozialhilfe	§§ 8–26 SGB XII, §§ 14–18 SGB II			

Quelle: ICF-Praxisleitfaden 2010, S. 30; aktualisiert entsprechend den Änderungen im SGB III vom 01.04.2012

Die vorliegende Expertise legt den Schwerpunkt der Betrachtung auf die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben in Verbindung mit der Jugendhilfe – also auf das System der beruflichen Rehabilita-

tion. Die **berufliche Rehabilitation** bildet einen wesentlichen Teil der Rehabilitation und hat zum Ziel, die Erwerbsfähigkeit des Einzelnen entsprechend seiner Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu verbessern oder

Abb. 9: Rechtliche Verankerung der Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung



Quelle: BMBF 2012, S. 43

wiederherzustellen, um auf diese Weise eine möglichst dauerhafte berufliche Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erreichen und damit die Teilhabe am Erwerbsleben behinderter und von Behinderung bedrohter Menschen zu fördern. Die für die berufliche Rehabilitation maßgeblichen Gesetzbücher sind das SGB IX, SGB III sowie SGB II.

Da die Rechtskreise, in denen die Zuständigkeit für Menschen mit Behinderungen am Arbeitsleben gesetzlich geregelt werden, auf verschiedene Sozialgesetzbücher verteilt sind, besteht „die Besonderheit im deutschen Recht darin, dass je nach Anwendungsgebiet des Rechts eine andere Definition von Behinderung zur Anwendung kommen kann“ (BMBF 2012, S. 44).

Denn die rechtliche Grundlage zur Erfassung und Unterstützung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung, Schwerbehinderung oder Gleichstellung in Ausbildung und Beruf wird durch die Rechtsgrundlagen des SGB IX in Verbindung mit dem Maßnahmenkatalog der Bundesagentur für Arbeit (BA) – Berufsorientierung, Berufsberatung, Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung Jugendlicher und Erwachsener – aus dem Gesetz zur Arbeitsförderung (SGB III) und dem Gesetz zur Grundsicherung Arbeitssuchender (SGB II) gebildet.

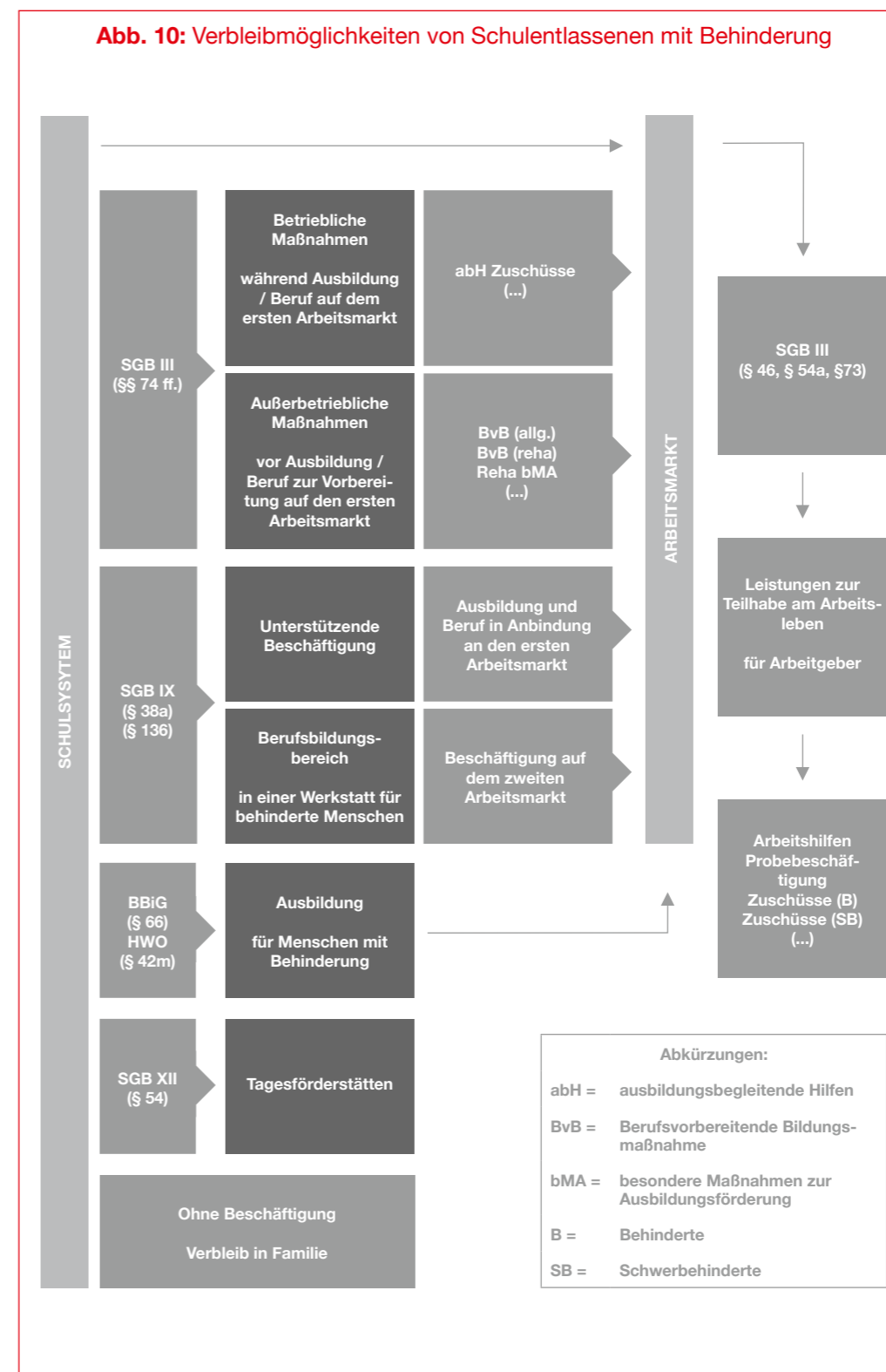
3.6 Berufliche Erstgliederung für Jugendliche mit Behinderungen

Für Jugendliche mit Behinderungen umfasst das Aufgabenspektrum der Bundesagentur für Arbeit (BA) die Berufs-

orientierung, Berufsberatung und die Gewährung von Leistungen, die zur Teilhabe am Arbeitsleben erforderlich sind:

Dieses Aufgabenspektrum wird von Mitarbeiter_innen des Teams für schwerbehinderte Menschen und Rehabilitand_innen (Reha/SB) wahrgenommen (§104 Abs. 4 SGB IX). Liegt eine Behinderung nicht vor,

Abb. 10: Verbleibmöglichkeiten von Schulentlassenen mit Behinderung



Quelle: BMBF 2012, S. 46; aktualisiert entsprechend den Änderungen im SGB III vom 01.04.2012

erfolgt die weitere Betreuung der Jugendlichen im Team U25 der BA.²³

Für jugendliche Schulentlassene mit einer Behinderung ergeben sich folgende Übergangsmöglichkeiten (vgl. Abbildung 11) – sofern sie nicht auf direktem Wege einen Ausbildungsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt finden, was statistisch gesehen der unwahrscheinlichste Fall²⁴ ist, wie in Kap. 4 gezeigt wird.²⁵

Wenn sich die jugendlichen Schulentlassenen bei der BA als ‚arbeitssuchend‘

melden, werden sie nach individueller Empfehlung der Berater_innen als sogenannte ‚Rehabilitand_innen‘ in der beruflichen Ersteingliederung geführt. Bei Jugendlichen, die eine Förderschule besuchen, wird in der Regel ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf angenommen (vgl. BA 2010; 2012a; 2012b). Ihre Erfassung erfolgt in der Regel ohne weiteren Kundenkontakt anhand von Anmelde- und Gesamtbeurteilungsbogen, welche durch die Schulen gebündelt an die örtliche Arbeitsagentur übersandt werden. Diese Jugendlichen sowie jene

Abb. 11: Maßnahmen und Leistungen der beruflichen Rehabilitation

Betreuungsverfahren	Berufliche Ausbildung / Werker Ausbildung	Weitere Institutionen und Leistungen
<p>Betreuung von:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ potenziell Lernbehinderten durch Reha-Berufsberater BA ■ gesundheitlich beeinträchtigten Jugendlichen <p>Allgemeine Berufsberater BA</p> <p>Ersteingliederung durch Vermittler der SGB II-Institutionen</p> <p>Ersteingliederung durch ARGE § 33 SGB IX</p> <p>Berufsvorbereitung: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen BvB der BA</p>	<p>Berufsausbildung nach der regulären Ausbildungsordnung §§ 5 BBiG / 25 HwO</p> <p>Berufsausbildung nach besonderen Ausbildungsregelungen §§ 66 BBiG / 42m HwO</p> <p>Berufsbildungswerk / vergleichbare Einrichtungen</p> <p>Werkstätten für behinderte Menschen §§ 40, 136 SGB IX</p> <p>Außerbetriebliche Einrichtungen §§ 74 ff. SGB III</p>	<p>ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)</p> <p>Integrationsämter</p> <p>Integrationsfachdienste § 110 SGB IX</p> <p>Psychosoziale Dienste</p> <p>Zuschüsse zur Einarbeitung sowie Probebeschäftigung § 46 SGB III</p> <p>begleitende Hilfen im Arbeitsleben nach dem Schwerbehindertenrecht § 102 Abs. 1 SGB IX</p>

Quelle: IW Köln 2010, S. 30; aktualisiert entsprechend den Änderungen im SGB III vom 01.04.2012

23 Vgl. dazu und zum Folgenden: „Das rechtskreisübergreifende Integrationskonzept der BA“, URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A04-Vermittlung/Publikation/Leitkonzept-Ausbildungsvermittlung.pdf> sowie „Leitfaden Teilhabe am Arbeitsleben“, URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A03-Berufsberatung/Publikation/HEGA-01-2010-Berufliche-Reha-Anlage.pdf>.

24 Wenn überhaupt, kann nur ein relativ kleiner Teil der Schulentlassenen von Förderschulen direkt eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt beginnen (vgl. BMBF 2012, S. 52).

25 Allerdings ist ein direkter Abgleich der Schulentlassenen mit den Verbleibszahlen in Ausbildung, Beruf und Maßnahmen der BA nicht möglich (vgl. BMBF 2012, S. 45).



Teilhabe am Arbeitsleben
Tätigkeiten in einer Werkstatt für behinderte Menschen

mit Behinderungen, für die ein Grad der Behinderung (GdB) anerkannt ist oder bei denen sonstige Einschränkungen der kognitiven oder körperlichen Leistungsfähigkeit bzw. der seelischen Gesundheit diagnostiziert werden, sind Gegenstand einer Überprüfung durch eine_n Berater_in aus dem Reha/SB-Team der Bundesagentur für Arbeit (BA). Sie allein stellen fest, ob ein Förderbedarf aufgrund einer Behinderung im Sinne von §19 SGB III vorliegt. Die Grundlage dafür sind Anmeldebogen, Arbeitspaket, Gesundheitsfragebogen, Fachgutachten, Gesamtbeurteilungsbogen der Schule, Schulzeugnisse, Arbeitszeugnisse und/oder Praktikumsberichte.

Anschließend setzen für die Rehabilitand_innen die geförderte Berufsvorbereitung und Berufsausbildung ein (vgl. Abbildung 12). Sie werden von unterstützenden Maß-

nahmen wie der Betreuung durch psychosoziale Dienste, den Zuschüssen zur Einarbeitung sowie Probebeschäftigung und den begleitenden Hilfen im Arbeitsleben nach dem Schwerbehindertenrecht flankiert.

Außer der Maßnahmeart ‚Leistungen zur beruflichen Ersteingliederung‘ werden von der BA auch Leistungen zur **Wiedereingliederung** gewährt. Sie richten sich insbesondere an jene Rehabilitand_innen, welche bereits berufstätig waren und zur Sicherung des Arbeitsplatzes oder aber zum Wiedereinstieg in Arbeit eine der Maßnahmen in Anspruch nehmen oder die Maßnahme gewechselt haben. Die Wiedereingliederung betrifft den Personenkreis der erwachsenen Behinderten oder von einer Behinderung bedrohten Menschen, die wegen einer gesundheitli-

chen Schädigung oder den Auswirkungen einer Behinderung nicht mehr in der Lage sind, ihren erlernten Beruf oder ihre bisherige Tätigkeit auszuüben. Im Bereich der Wiedereingliederung werden Umschulungen bzw. Weiterbildungen durchgeführt. Da die Wiedereingliederung für die hier vorliegende Expertise nicht relevant ist, werden die diesbezüglichen Rehabilitationsleistungen im Weiteren nicht näher betrachtet.

Zu der Zielgruppe der sogenannten Leistungsbezieher der Maßnahmen zur beruflichen Ersteingliederung gehören insbesondere die Schulentlassenen von Förderschulen. Als Hauptmaßnahmen sind in der Statistik über die Förderung der Rehabilitation (BA 2009) insbesondere die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB), die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) und die ausbildungsbegleitenden Hilfen

(abH) als **allgemeine Maßnahmen** enthalten, welche in Art und Leistungsumfang auch Menschen ohne Behinderung zur Verfügung stehen. In den meisten Fällen werden Jugendliche mit Behinderungen in **berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)** vermittelt, um ihre Chancen auf Integration in eine Ausbildung zu verbessern. Selten wird die Möglichkeit angeboten, dass ein Bildungsträger oder ein Berufsbildungswerk (BBW) eine betriebliche Ausbildung in einem Kooperationsbetrieb begleitet und mit einem Angebot unterstützt, beispielsweise mit der **außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) in der kooperativen Form**, in der über eine überwiegend öffentliche Finanzierung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) ermöglicht wird (vgl. BIBB 2010a). Häufiger werden junge Menschen mit Behinderung im Rahmen von außerbetrieblichen Ausbildungen (BaE

integrative Form, Reha-bMA etc.) durch Bildungsträger und Berufsbildungswerke theoretisch und praktisch ausgebildet und idealerweise zum Berufsabschluss geführt (vgl. BMBF 2012, S. 46f.).

Zu den **besonderen Maßnahmen** für Menschen mit hauptsächlich behinderungsbedingten Integrationsschwierigkeiten zählen die **Ausbildungsförderung (Reha-bMA)** und die **Weiterbildung**

(Reha-bMW). Ebenfalls zum Berufsbildungsbereich gehören die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Die gleichen Maßnahmen sind zur Förderung der Berufsausbildung von Rehabilitand_innen vorgesehen, weshalb wieder allgemeine und besondere Reha-Leistungen unterschieden werden können. Die besonderen Reha-Leistungen umfassen ebenfalls die außerbetriebliche Aus- und Weiterbildung, beispielsweise in einem Berufsbildungs-



Berufliche Rehabilitation
Förderung der Leistungs- und Erwerbsfähigkeit im Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen (§ 40 SGB IX)

Abb. 12: Einrichtungen und Leistungsangebote der beruflichen Rehabilitation

Berufsbildungswerke (BBW)	Einrichtungen der med./berufl. Reha	Sonstige Reha-Einrichtungen	Berufsförderungswerke (BFW)	Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)
Erstausbildung und Berufsvorbereitung			Umschulung und Fortbildung, selten Erstausbildung	Vorbereitung auf WfbM oder Arbeitsmarkt
Berufsausbildung nach der regulären Ausbildungsordnung	Klärung der beruflichen Eignung Arbeitserprobung	Berufsausbildung nach der regulären Ausbildungsordnung	Umschulungsmaßnahmen Fortbildungsmaßnahmen	Maßnahmen im Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich der WfbM
Berufsausbildung nach besonderen Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) Vorbereitungsmaßnahme für Weiterbildung (Reha-Vorbereitungslehrgang)	Berufsausbildung nach besonderen Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen	Arbeitserprobungen Abklärung der beruflichen Eignung	
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)		Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)	Vorbereitungsmaßnahme für Weiterbildung (Reha-Vorbereitungslehrgang)	
Abklärung berufl. Eignung			Im Einzelfall Berufsausbildung (insbesondere für junge Menschen mit Abitur)	
Arbeitserprobung				
Blindentech-nische und vergleichbare Grundausbildung				


In Anlehnung an: IW Köln 2010, S. 36

werk (BBW) oder einer anderen Rehabilitationseinrichtung mit dem Fokus auf einer Weiterqualifizierung der Rehabilitand_innen (BMBF 2012, S. 53).

Richtet man den Fokus auf die Einrichtungen und Leistungserbringer, sind die mit Abstand größten und wichtigsten Leistungserbringer im Bereich der vorberuflichen Qualifizierungsmaßnahmen die **Berufsbildungswerke (BBW)**. Die 52 privatwirtschaftlich geführten Berufsbildungswerke werden in erster Linie von der Bundesagentur für Arbeit finanziert. Als überregionale Rehabilitationseinrichtungen zur beruflichen Erstausbildung von behinderten Jugendlichen erbringen sie bei den jugendlichen Rehabilitand_innen einen Beitrag mit dem Ziel ihrer Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt durch die Förderung grundlegender Qualifikationen und einer beruflichen Erstausbildung. Darüber hinaus unterstützen sie durch ihre spezielle Ausstattung, die angepassten Lerninhalte sowie die begleitende Betreuung durch medizinisches und sonderpädagogisches Fachpersonal sowie Rehabilitationsfachdienste die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Integration der Rehabilitand_innen. Dafür bieten die BBW entsprechende Ausbildungsstätten, Berufsschulen und angelagerte Wohneinheiten, die ganz auf die besonderen Belange der Jugendlichen mit Behinderung abgestellt sind.

Eine weitere – und relativ häufig genutzte – Möglichkeit besteht für die Jugendlichen mit Behinderungen darin, eine Beschäftigung in einer **Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)** zu bekommen. Dazu müssen die Jugendlichen eine Diagnosemaßnahme zur Feststellung der Arbeitsmarktfähigkeit (DIA-AM) durchlaufen, mit der die Werkstattbedürftigkeit überprüft wird, die wiederum dem Fachausschuss

der WfbM vorgelegt werden muss (vgl. BMBF 2012, S. 47).

 **Während die Jugendlichen versuchen, die Statuspassage von der Schule zum Arbeitsmarkt zu bewältigen, werden sie von ‚Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ zu ‚Jugendlichen mit Behinderungen‘ bzw. zu ‚Rehabilitand_innen‘.**

Dabei erhalten sie Unterstützung von den Einrichtungen der Jugendberufshilfe, die ihnen dabei helfen, sich im beruflichen Übergangssystem mit seiner als ‚Maßnahmedschungel‘ kritisierten „Vielzahl von Angebotstypen, Organisationsformen, Förderinstrumenten, Förderprogrammen und Einzelmaßnahmen unterschiedlicher Zuwendungsgeber und Einzelinstitutionen“ (Preißer 2009a) zurecht zu finden.

26 „Nirgendwo in der Bildungslandschaft scheint es so berechtigt, von einem Maßnahmedschungel zu sprechen, wie im Bereich der Berufs(ausbildungs)vorbereitung“ (BMBF 2005, S. 34).

4

Datenlage zum Stand der Inklusion in Deutschland

- 4.1 Anzahl der Menschen mit Behinderungen 52
- 4.2 Jugendberufshilfe: Zugang Jugendlicher mit Behinderungen in Ausbildung 56



Mit der Betrachtung der verfügbaren Zahlen soll die aktuelle Situation von Menschen mit Behinderung im deutschen Bildungssystem und im Übergangsbereich Schule – Beruf verdeutlicht werden.

4.1 Anzahl der Menschen mit Behinderungen

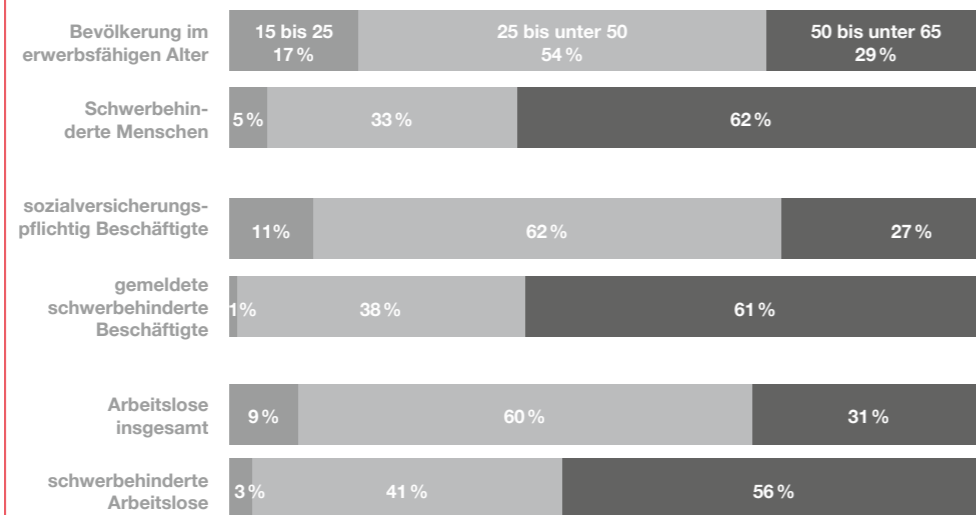
Weltweit wird die Zahl von Menschen mit Behinderung auf 650 Millionen geschätzt (vgl. Behindertenbericht 2008, S. 230). In der Europäischen Union ist ihre Situation im Hinblick auf die Verwirklichung von Inklusion in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen sehr unterschiedlich.

(51 %) der Schwerbehinderten waren Männer. Fast 60 % der Schwerbehinderten verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder einen akademischen Abschluss. Dennoch waren im Jahresdurchschnitt 2011 rund 180.000 ohne Arbeit.

In Bezug auf einzelne gesellschaftliche Bereiche liegen für das **Bildungssystem** die verlässlichsten statistischen Daten vor.

Abb. 13: Altersstruktur schwerbehinderter Menschen in Deutschland

Bevölkerung Dezember 2009, sozialversicherungspflichtig Beschäftigte 30. Juni 2010, gemeldete schwerbehinderte Beschäftigte Dezember 2010, Arbeitslose Jahresdurchschnitt 2011



Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA 2012, S. 6)

Nach Angaben des statistischen Bundesamtes lebten 2011 in Deutschland 7,3 Millionen schwerbehinderte Menschen;²⁷ das waren rund 187.000 oder 2,6 % mehr als am Jahresende 2009 (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 5). Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung betrug 8,9 %. Gut 162.000 schwerbehinderte Menschen gab es bei den Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren, der Anteil der unter 25-Jährigen insgesamt betrug 4,0 %. Etwas mehr als die Hälfte

In Deutschland wird immer mehr Schüler_innen der Primar- und Sekundarstufe ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert. Seit 1998 ist ihr Anteil an allen Schüler_innen (Förderquote) entgegen dem internationalen Trend und trotz der nun schon mehr als 30 Jahre geführten Integrationsdiskussion sogar kontinuierlich gestiegen, von damals 4,4 % auf 5,4 % im Jahr 2001 und auf inzwischen 6,4 % aller Schüler_innen im Alter der Voll-

²⁷ Als schwerbehindert gelten Personen, denen von den Versorgungsämtern ein Grad der Behinderung (GdB) von 50 und mehr zuerkannt wurde.



Ganzheitliche Förderung
Judotraining in einem Integrations- und Therapiezentrum

Abb. 14: Sonderpädagogische Förderquoten 2008 nach Förderort und ausgewählten Staaten

Staat	Förderquote ²⁸	Davon an	
		Förderschulen	Allgemeinen Schulen
in %			
EU-Mittel ²⁹	3,6	2,0	1,6
Italien	0,0	-	-
Irland	1,0	1,0	-
Schweden	1,5	0,1	1,4
Griechenland	1,9	0,5	1,4
Luxemburg	2,3	1,1	1,2
Spanien	2,6	0,6	2,0
Frankreich	2,7	1,9	0,8
UK (England)	2,8	1,1	1,7
Polen	2,9	1,6	1,3
Dänemark	3,2	2,9	0,3
UK (Wales)	3,5	1,5	2,0
Niederlande	3,7	2,0	1,7
Portugal	3,7	0,3	3,4
Malta	3,8	0,4	3,4
Lettland	4,0	4,0	-
Österreich	4,1	2,0	2,1
Zypern	4,3	0,2	4,1
Belgien (FR)	4,4	4,4	-
Slowenien	5,4	1,6	3,8
UK (Schottland)	5,5	1,3	4,2
Deutschland	5,6	4,9	0,7
Norwegen	5,7	0,3	5,4
Belgien (FL)	5,8	5,1	0,7
Ungarn	6,0	3,0	3,0
Finnland	7,7	3,9	3,8
Tschechische Rep.	8,6	4,5	4,1
Litauen	11,4	1,2	10,2
Estland	19,0	4,8	14,2
Island	19,7	0,3	19,4

Quelle: Statistische Monatshefte Rheinland-Pfalz 06/2011, S. 531

zeitschulpflicht im Jahr 2010, das sind 486.564 Kinder (vgl. KMK 2012, S. XI).

Von der Gesamtzahl der Schüler_innen mit Förderbedarf entfielen 202.200 (41,6 %) auf den Förderschwerpunkt Lernen und 284.400 (58,4 %) auf sonstige Förderschwerpunkte. Von ihnen (Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) wurden 377.922 (78 %) in Förderschulen unterrichtet, 61.100 (12,6 %) in der Grundschule, 16.800 (3,5 %) in der Hauptschule und 8.900 (1,8 %) in einer Integrierten Gesamtschule (ebd.).

Im Gegensatz zu Deutschland verzichteten bereits seit den 1970er Jahren zunehmend viele europäische Staaten auf gesonderte Schulen und unterrichten Kinder mit Behinderungen in den Regelschulen. In 17 von 30 europäischen Ländern lag der ‚Inklusionsanteil‘ – **der Schüler_innenanteil mit anerkanntem Förderbedarf, der an Regelschulen unterrichtet wird** – 2008 schon bei über 75 %, während er unter 20 % nur in Belgien, Lettland und Deutschland lag (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 10). Umgekehrt ist der **Anteil der Schüler_innen in Förderschulen** in Deutschland von allen europäischen Ländern am zweithöchsten (vgl. Abbildung 14), während er in den meisten anderen Ländern bei unter 2 % liegt (vgl. Werning & Reiser 2008, S. 12). In Europa setzt nur Belgien noch stärker als Deutschland auf die Aussonderung von Kindern mit Behinderung in eigene Schulen.

Die Förderschulbesuchsquote differiert innerhalb Deutschlands zwischen den Bundesländern von 4 % bis zu 8 % (vgl. Werning 2010). Umgekehrt werden gemeinsam mit anderen Schüler_innen in der **Grundschule** nur rund 56 % der Kinder mit Förderbedarf unterrichtet, in der **Sekundarstufe I** sogar nur noch 15 % (ebd.).

28 Fußnote zu Abb. 14: Schüler_innenanteil mit anerkanntem Förderbedarf („special educational needs“).

29 Fußnote zu Abb. 14: Arithmetisches Mittel der Werte aller dargestellten Staaten.

Die Mehrheit der Schüler_innen, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, stammt aus armen, sozial randständigen Familien in der Gesellschaft (vgl. Wocken 2000; Koch 2004; Werning, Löser & Urban 2008). Deshalb charakterisiert Wocken die Förderschule auch als „eine Schule des Prekariats“, in der es eine Überrepräsentanz „von Jungen, von Migrantenkindern, von Kinderreichen, von Armen und von Arbeitslosen“ gebe (vgl. Wocken 2010b).

Auch Kinder und Jugendliche aus Familien mit **Migrationshintergrund** sind an den Förderschulen (Schwerpunkt Lernen) mit einem Anteil von 19,4 % überrepräsentiert ebenso wie an Hauptschulen mit 19,4 %, während ihr Anteil an Grundschulen dagegen 9,8 % beträgt, an Realschulen 7,9 % und an Gymnasien nur noch 4,3 % (Kornmann 2003).

Die strukturelle Selektivität des deutschen Schulsystems setzt sich im biografischen Verlauf der davon Betroffenen noch weiter fort und schichtet sich auf zu einer Karriere der gesellschaftlichen Marginalisierung.

Die überragende Mehrheit von **76,3 % der Förderschüler_innen erreicht keinen Hauptschulabschluss. Bei Abgänger_innen mit Abschlüssen aus Förderschulen unterhalb des Hauptschulabschlusses sind in der Folge deutliche Probleme beim Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in die Ausbildung zu erwarten.**

4.2 Jugendberufshilfe: Zugang Jugendlicher mit Behinderungen in Ausbildung

Das Feld der Jugendberufshilfe – das im Mittelpunkt der vorliegenden Expertise steht – erstreckt sich auf die biografische Phase der Jugendlichen, während der sie einen Übergang von der Schule in eine Ausbildung anstreben. Dieser Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ist eine kritische Statuspassage.

Die Datenlage über diesen Personenkreis ist allerdings lückenhaft und statistisch belegte Aussagen über die „vielfältigen Möglichkeiten für behinderte Jugendliche, eine berufliche Ausbildung zu erhalten, sind nur eingeschränkt möglich“ (Bundesregierung 2005, 25). Eine Analyse der Verbleibsmöglichkeiten der Schulentlassenen in den qualifizierenden und fördernden Maßnahmen der BA ist auf Grundlage der

vorhandenen Statistiken nicht möglich (vgl. BMBF 2012). Denn es ist „nicht einfach, zu überblicken und zu bestimmen, wer zum Personenkreis der ‚Jugendlichen mit Behinderungen‘ zählt“ (Falkendorff 2007, S. 37), da die schul- und die sozialrechtlichen Kategorisierungen nicht-identische Personengruppen definieren. Während das Merkmal ‚Jugendliche mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ nur im Schulsystem existiert, ist in den amtlichen Statistiken zum Ausbildungs- und Berufsleben jedoch die Feststellung einer Behinderung Voraussetzung für bestimmte Leistungen der Krankenkassen, der Sozialämter, der Arbeitsagenturen, kultureller Einrichtungen oder der öffentlichen Verkehrssysteme. Deshalb verwenden die Sozialgesetzbücher VIII und XII das Merkmal ‚Menschen mit Behinderung‘ (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 21). Beide Gruppen sind also statistisch nicht deckungsgleich.

Der Übergang von der Schule in Ausbildung oder in Tätigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt ist für Abgänger_innen von Förderschulen besonders schwierig, weil das formale Qualifikationsniveau niedrig ist.

2010 gab es rund 40.200 Absolvent_innen von Förderschulen, von denen 75,3 % die Schule ohne und 22,3 % mit Hauptschulabschluss verlassen haben (vgl. KMK 2012). Die Mehrheit der Förderschulabsolvent_innen mündet deshalb in berufsvorbereitende Maßnahmen ein.

Die Entscheidungsprozesse und Förderbedingungen an der sogenannten ‚ersten Schwelle‘ (Übergang von der Schule in die Ausbildung) sind komplex und unübersichtlich. Insgesamt ergeben sich für die Schulentlassenen mit Behinderung drei unterschiedliche Verbleibsmöglichkeiten (vgl. BMBF 2012, S. 9):

- sie können in die nachschulischen Qualifizierungsmaßnahmen des Maßnahmensystems der Bundesagentur für Arbeit („Übergangssystem“) beispielsweise als Rehabilitand_innen einmünden,

- sie können in eine der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) eintreten (sog. Zweiter Arbeitsmarkt).

Die aktuellsten verfügbaren Angaben zu diesen Verbleibsmöglichkeiten besagen, dass im Berichtsjahr 2009 – wenn überhaupt – nur ein relativ kleiner Teil der Schulentlassenen von Förderschulen direkt eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt begonnen hat. Viel wahrscheinlicher ist der Wechsel von einer Förderschule in eine der zahlreichen Qualifizierungsmaßnahmen des Übergangssystems. „Wurden im Jahr 2002 ca. 9.000 Jugendliche überwiegend am Lernort Betrieb ausgebildet



Beteiligung
Mitglieder des Jugendrotkreuz

Abb. 15: Eintritte von Rehabilitand_innen in Maßnahmen zur Rehabilitation (Ersteingliederung)

Teilnehmer	
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) – allgemein	9.103
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) – rehaspezifisch	17.196
Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE)	3.159
Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)	4.374
Besondere Maßnahmen zur Ausbildungsförderung Reha (Reha-bMA)	19.641
Besondere Maßnahmen zur Weiterbildung Reha (Reha-bMW)	2.384
Berufsbildungsbereich Werkstätten für Behinderte (WfbM)	13.046

Quelle: BMBF 2012, S. 53

- Sie können als Auszubildende oder Beschäftigte mit oder ohne Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit auf den ersten Arbeitsmarkt gelangen,

und gefördert, so waren es 2008 nur noch 2.050 (Ginnold 2008, S. 92). Die Forderung, den „Betrieb als beruflichen Lernort für Jugendliche mit Behinderung zurück zu gewinnen, gab es schon vor zehn Jahren, erfüllt wurde sie bisher nicht“ (Galiläer

2011, S. 6). Ca. 14.000 junge Menschen haben eine Ausbildung speziell für Menschen mit Behinderung begonnen, ca. 17.200 junge Menschen haben eine rehaspezifische berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (Reha-BvB) begonnen, ca. 19.600 Rehabilitand_innen eine rehaspezifische besondere Maßnahme zur Ausbildungsförderung (Reha-bMA). Besondere Maßnahmen zur Weiterbildung (Reha-bMW) erhielten im Jahr 2009 erstmalig ca. 2.400 Rehabilitand_innen. Weiterhin verzeichnete die BA ca. 13.000 Eintritte in eine Werkstatt für behinderte Menschen (bei nur ca. 4.700 Eintritten von Schulentlassenen mit Behinderung (vgl. BMBF 2012, S. 9 f.).

Nach den Angaben der Förderstatistik sind zwar knapp 177.000 Rehabilitand_innen im Bereich der Ersteingliederung anerkannt, allerdings werden nicht alle durch Maßnahmen der BA gefördert.

Sehr viele Jugendliche mit Behinderung absolvieren also ihre Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Die hohe Zahl an außerbetrieblichen Ausbildungen führt häufig zu Problemen bei dem Übergang von der Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis. Denn trotz des hohen Niveaus der Ausbildung bei einem Träger bzw. in einer Einrichtung zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben fehlen den Jugendlichen oftmals die praktische Nähe zu den Betrieben und Erfahrungen über die Arbeitsbedingungen in Unternehmen des allgemeinen Arbeitsmarktes. Ziemer (2007) fasst die Situation von Jugendlichen mit Behinderungen wie folgt zusammen:

■ „Schwer körper- und sinnesbehinderte Jugendliche absolvieren ‚Maßnahmekarrieren‘, Warteschleifen, erleben lange Phasen der Erwerbslosigkeit oder münden gar nicht in den Beruf ein. Vielfach bleibt nur die Werkstatt für Behinderte.

■ Jugendliche mit geistiger oder psychischer Behinderung sind vereinzelt in Modellen des integrativen Berufsschulbesuches und der unterstützten Beschäftigung integriert, die überwiegende Mehrheit befindet sich jedoch in Werkstätten für Behinderte.

■ Schwerstbehinderte Jugendliche haben zumeist nur den Zugang zur Werkstatt für Behinderte, dort jedoch in Sondergruppen. Ist auch dies nicht möglich, bleibt die Tagesstätte, die es in Deutschland nicht in jedem Bundesland gibt“ (ebd., zitiert nach Beck 2002, S. 286).

Die Zielsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verlangt unter anderem auch eine inklusive Ausbildung von Menschen mit und ohne Behinderung. Die Situation für Jugendliche mit Behinderungen stellt sich insgesamt folgendermaßen dar:

▶ **Die meisten Sonderschulabgänger befinden sich im beruflichen Übergangssystem und nicht in einer Ausbildung. Das System an beruflichen Maßnahmen, Berufsförder- oder Berufsvorbereitungsprogrammen vermittelt jedoch keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss und sichert damit keine Ansprüche an die Berufsbildung oder an den Arbeitsmarkt. Sonderschulabgänger_innen werden in der Phase ihrer Berufsorientierung häufiger mit den Rehabilitationsmaßnahmen gelenkt als Hauptschüler_innen oder ehemalige Integrationsschüler_innen.**

Damit besteht für sie ein erhebliches Risiko, nach einer rehaspezifischen Berufsvorbereitung keine Vollausbildung zu erhalten, wie Antje Ginnold (2008) in ihrer ‚Berliner Studie‘ für Sonderschulabgänger deutscher Herkunft zeigt. Prinzipielles Problem der beruflichen Maßnahmekarrieren sind Stigmatisierung und der niedrige Status der Quasi-Ausbildung. Zudem sind

die Maßnahmeteilnehmer_innen nach oft mehrmaligem Durchlaufen diverser Berufsbildungsschleifen bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze mehrere Jahre älter als Haupt- und Realschulabgänger_innen. Die ‚schulische Behinderung‘ von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf wird damit in den Sondermaßnahmen der Berufsausbildung nicht kompensiert, sondern fortgeführt.



Vision: Inklusive Gesellschaft – Anerkennung der Vielfalt

- 5.1 Inklusion als gesellschafts-politische Programmatik 62
- 5.2 Inklusion als kulturelles Leitbild für eine humane Gesellschafts-ordnung 63
- 5.3 Inklusion als Leitbild für eine neue (sozial-)pädagogische Praxis 64
 - 5.3.1 Inklusive Strukturen 64
 - 5.3.2 Inklusive Kulturen: Lehren und Lernen 69
 - 5.3.3 Inklusive Praktiken: „Lehrende“ und „Lernende“ 71



Aus der Betrachtung der strukturellen Bedingungen und der Bedeutung von Inklusion werden die Herausforderungen und Hürden thematisiert, die sich für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft und einer inklusiven Jugendberufshilfe im Besonderen stellen.

5.1 Inklusion als gesellschaftspolitische Programmatik

Inklusion als neuer Begriff wäre nicht mehr als eine der üblichen neuen Worthülsen auf der Agenda symbolischer Politik (vgl. Edelman 1971), wenn er nicht über das Verständnis von Integration hinausreichte. Was aber ist das Neue?

Mit dem Inklusionsanspruch verbindet sich eine bestimmte Vorstellung von Gesellschaft, die sich auf die basale Wertorientierung bezieht, die dem gesellschaftlichen Zusammenleben zugrunde liegt: der **Würde des Menschen**.³⁰ Diesem ersten und grundlegenden Grundgesetzartikel verleiht der Inklusionsanspruch eine neue, zugespitzte Bedeutung. Damit wird Inklusion als die für eine demokratische Gesellschaft einzig angemessene Form des Zusammenlebens definiert. Ihr Ausgangspunkt und ihr Bezugspunkt ist nicht weniger als das Prinzip der – demokratischen, kulturellen, sozialen – Gleichheit der sich in vielfältiger Weise unterscheidenden Menschen. „Die Behindertenkonvention formuliert eben nicht besondere Rechte für besondere Menschen, sondern fordert die allgemeinen Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderungen ein“ (Wocken 2009).

▶ **Vor diesem Hintergrund bewertet Lindmeier die Konvention als „in der Geschichte des Behindertenwesens einen historischen Wandel, der in seiner Bedeutung kaum überschätzt werden kann“ (Lindmeier 2008). „Inklusion ist nicht mehr – wie zuvor die**

Integration – in sozialen, humanen oder karitativen Motiven begründet, sondern ist ein Recht“ (Wocken 2009).

Dies ist die eminent politische Dimension des Inklusionsbegriffs. Keine andere Forderung im politischen Raum hat sich in den letzten Jahren derart offensiv und unmittelbar auf die Menschenwürde bezogen: weder die Forderung nach Chancengleichheit aus den 1960er Jahren noch die Forderung nach Gleichberechtigung oder die Forderung nach Integration, wie Wocken ausführlich erläutert (Wocken 2009). Aus diesem sehr grundsätzlichen, hehren und anspruchsvollen, wenn auch noch recht vagen Anspruch werden nun aber zwei sehr weitreichende Forderungen abgeleitet.

Zum einen folgt daraus ein Verständnis von Behinderung, „in dem diese keineswegs von vorneherein negativ gesehen, sondern als normaler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt wird (**„diversity-Ansatz“**)“, so Heiner Bielefeldt – der frühere Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte (vgl. Bielefeldt 2009, S. 6f).³¹ Und er argumentiert weiter: „Die Konvention beschränkt sich indessen nicht darauf, Behinderung als Bestandteil der Normalität menschlichen Lebens zu begreifen. Sie geht einen Schritt weiter, indem sie das Leben mit Behinderungen als Ausdruck gesellschaftlicher Vielfalt positiv würdigt (ebd., S.7).³² Das bedeutet wiederum nicht nur, dass es in einer inklusiven Gesellschaft keine Gruppen mit

30 URL: <http://www.kgst.de/themenfelder/organisationsmanagement/organisatorische-grundlagen/neues-steuerungsmodell.dot>.

31 Vgl. UN-Konvention Präambel (m): „In Anerkennung des wertvollen Beitrags, den Menschen mit Behinderungen zum allgemeinen Wohl und zur Vielfalt ihrer Gemeinschaften leisten und leisten können“.

32 Vgl. UN-Konvention Artikel 3 (d): „die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit“.

Sonderstatus gibt, die in die Mehrheitsgesellschaft integriert und eingeordnet werden müssen – vielmehr ist Vielfalt die Norm, denn jeder Mensch ist auf seine Art und Weise einzigartig und ein Bestandteil der Vielfalt der Menschen, so die Erziehungshilfefachverbände AFET und IGfH.³³ Die Konsequenz, die Bielefeldt daraus zu Recht zieht, lautet:

▶ **„Eine Gesellschaft, die den Beiträgen behinderter Menschen Raum gibt und Aufmerksamkeit widmet, erfährt somit einen Zugewinn an Humanität und kultureller Vielfalt“ (ebd., S. 8).**

5.2 Inklusion als kulturelles Leitbild für eine humane Gesellschaftsordnung

Bei dieser entschiedenen menschenrechtlich fundierten Anerkennung der menschlichen Vielfalt als normative Grundlage der Gesellschaft verbleibt die Forderung nach Inklusion jedoch nicht, sondern geht noch einen Schritt weiter und verlangt, eine sehr radikale und weitreichende Schlussfolgerung zu ziehen:

▶ **Die Institutionen müssen an die Menschen angepasst werden, weil sie geschaffen wurden, den Menschen zu dienen – nicht umgekehrt. Die Menschen dürfen nicht den Institutionen untergeordnet werden.**

Denn die tatsächlich vorhandene Vielfalt der Menschen wird durch die sozialrechtlich konstruierten, administrativ gestützten und kulturell verfestigten Regelsysteme – soziologisch gesprochen, durch die soziale Ordnung der Gesellschaft – reduziert und eingeschränkt. Eine eindringliche Illustration dafür ist die Klassifizierung von

Jugendlichen in Problemlagen – schulmüde, lernbeeinträchtigte, weder ausbildungsreife noch berufsorientierte aber berufsgerechte, Jugendliche mit eingeschränkten Vermittlungsperspektiven usw. Solche Kriterien abstrahieren nicht nur die empirische „Vielfalt möglicher Individualitätsformen“ unter den Jugendlichen sowie die „Vielfalt und Beweglichkeit innerhalb des Individuums“ (Bilden 1997), sondern setzen dieser Vielfalt eine administrativ-förderlogische Konstruktion entgegen, die mit der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen kaum etwas zu tun hat. Das Verhältnis von dienender Institution und hilfe-bedürftigem Jugendlichen verkehrt sich dabei vollständig, da es immer mehr die Jugendlichen sind, denen immer mehr und differenziertere Zugangsberechtigungen gestellt werden und die zunehmend spezifischere Anforderungen erfüllen müssen, um in den Genuss von Förderung zu kommen. Dadurch sozialisiert die Förderlogik alle von ihr betroffenen Individuen – die Jugendlichen selbst, ihre Familien, die Sozialpädagogen – dazu, sich in der artifiziellen Wirklichkeit einzurichten, die diese Kategorien erzeugen.

Der mit der Einführung des Inklusionsbegriffs verbundene konsequente Wechsel der Blickrichtung – dass die Institutionen den Menschen dienen und sich ihnen unterordnen müssen – und das mit ihm einhergehende politische Programm hatte sich in der gleichen Radikalität im Integrationsbegriff noch nicht gefunden. Zwar ist die Forderung nach einem grundlegenden Umbau der Institutionen keineswegs neu, sondern findet sich bereits in der soziologischen These einer „Kolonialisierung der Lebenswelt“ durch die Organisationen des Systems (Habermas 1981). Sie besagt, dass die Lebensverhältnisse der Menschen – ihre Lebenswelt – immer stärker durch die als administrative Zwänge

33 Vgl. Positionspapier für eine „Große Lösung“. URL: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/04.2011_AFET_IGFH_Positionspapier_Gro_Lsung_25082011.pdf.

kaschierten einseitigen Leistungs- und Effizienzkriterien des Systems reguliert und zurückgedrängt werden, und formuliert den Anspruch, die Lebenswelt gegenüber der Logik der Systemrationalität zu bewahren.

Auch auf einer empirischen Ebene ist die Forderung nach einer Veränderung der Institutionen im Sinne der Lebenswelt der Menschen nicht neu, wenn sie auch nicht primär unter der Überschrift ‚Inklusion‘ diskutiert wird. Die zahlreichen kommunalen und regionalen „Bildungslandschaften“, „Bildungsbüros“ und „Bildungsnetzwerke“ im Bundesprogramm „Lernen vor Ort“³⁴ verfolgen das Ziel, die vielfach beklagten selektiven Auswirkungen der bisher nach der Logik administrativer Zuständigkeitsgrenzen und Eigengesetzlichkeiten der Bürokratie aufgrund der an Bildung beteiligten staatlichen und kommunalen Ressorts (Stichwort Versäulung) erfolgten Bereitstellung von Bildungsangeboten zu überwinden. Stattdessen sollen die institutionellen Bildungsangebote zugunsten einer lebensweltnäheren und lebensphasenspezifischen Strukturierung der Bildungsbereiche sowie ihrer Ausrichtung an bildungsbiografischen Handlungsbedarfen besser aufeinander abgestimmt und enger verzahnt werden, um die individuellen Bildungswege erfolgreicher zu gestalten.

Das Neuartige und Radikale am Inklusionsbegriff ist jedoch, dass er als ein „deskriptiv-programmatischer Begriff“ (Hillenbrand 2008, S. 13) die unbedingte „Aufforderung zu moralischer Wertung und Handlung“ beinhaltet.

▷ **Inklusion verpflichtet die Politik dazu sich an der Lebenswelt der Menschen zu orientieren. Dies bedeutet, die Angebote und Leistungen nicht vom Regelsystem aus zu denken,**

sondern vom einzelnen Menschen aus zu organisieren nach dem Motto: „Was benötigt der Mensch?“ anstatt: „Was ist für die Verwaltung effizienter?“

5.3 Inklusion als Leitbild für eine neue (sozial-)pädagogische Praxis

Wenn der Inklusionsbegriff auf das Bildungssystem bezogen wird – und das scheint aktuell das Hauptfeld der Auseinandersetzung zu sein – folgt daraus unmittelbar: Das Programm einer inklusiven Pädagogik muss die Anpassung aller Bildungseinrichtungen (Kindertageseinrichtungen, Schule, Ausbildungssystem, berufliches Übergangssystem) an die Kinder und Jugendlichen in ihren Mittelpunkt rücken. Diese Anpassung muss sich auf alle Ebenen der Bildungseinrichtungen erstrecken:

- auf ihre **Struktur** (gegliedertes Bildungssystem und dessen Übergänge),
- auf die in ihnen praktizierten pädagogischen **Kulturen** (Lehren und Lernen),
- auf die in ihnen lehrenden und lernenden **Individuen** (Lehrer_innen und Lerner_innen).

5.3.1. Inklusive Strukturen

Aus Artikel 5 der UN-Konvention zur Inklusion im Bildungsbereich ergibt sich notwendigerweise die Konsequenz, alle separierenden Bestandteile und Barrieren des gegliederten Bildungssystems in Deutschland zu beseitigen, um es durchlässig zu gestalten. Auch aus allen empirischen Untersuchungen zu den Resultaten und Auswirkungen dieses Bildungssystems – seien es die Lernergeb-



Lebenswelten Jugendlicher

Die Strukturen und Angebote müssen den Lebenswelten der Jugendlichen gerecht werden.

nisse aus den international vergleichenden empirischen Schuluntersuchungen oder Daten zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lernergebnissen oder die Empfehlungen zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems in Nordrhein-Westfalen von Klemm und Preuss-Lausitz (2011) – kann man vernünftigerweise nur eine Schlussfolgerung ziehen: es zugunsten einer integrativen oder sogar inklusiven Schulformation aufzulösen.

▷ **Jugendberufshilfe ist gewissermaßen die offizielle Bestätigung der sozialen Selektion und Separation von Jugendlichen im gegliederten deutschen Schulsystem, weil sie dessen Auswirkungen in Form des beruflichen Übergangssystems und der beruflichen Rehabilitation institutionalisiert.**

Das Übergangssystem ist jedoch, wie die Darstellung der Heterogenität der zugrunde liegenden Rechtskreise (Kap. 3.5) sowie die verfügbare Datenlage zu ihren Resultaten (Kap. 4.2) gezeigt haben, nicht Teil der Lösung, sondern selbst Teil des Problems. **Inklusive Jugendberufshilfe ist also ein Paradoxon.**

Insofern müsste – dies wäre eine **große Lösung** – die Konsequenz für eine inklusive Jugendberufshilfe darin bestehen, das **berufliche Übergangssystem mitsamt des speziellen Bereiches der beruflichen Rehabilitation** (Ersteingliederung) für Jugendliche mit Behinderungen **abzuschaffen**, denn innerhalb dieses Systems ist Inklusion kaum zu erreichen.

Dafür gibt es unterschiedliche Argumente: Zum einen zeichnen die Ergebnisse

³⁴ Darin werden gegenwärtig 40 Kommunen gefördert: <http://www.lernen-vor-ort.info>.

zum Verbleib der Jugendlichen aus den Fördermaßnahmen des Übergangssystems ein düsteres Bild, wenn etwa nach fünfzehn Monaten nur höchstens 35 % in eine vollqualifizierende betriebliche Berufsausbildung einmünden, aber 32 % weiterhin im Übergangssystem verbleiben oder erwerbstätig oder arbeitslos sind (vgl. Ulrich 2008). Angesichts dieses unbefriedigenden Resultats muss man sich fragen, ob es nicht auch mit geringerem Aufwand hätte ermöglicht werden können. Dann könnten die frei werdenden finanziellen und personellen Mittel in das (schulische) Regelsystem investiert werden – in kleinere Schulklassen, Förderunterricht im Rahmen des normalen Schulunterrichts, stärkere sozialpädagogische Betreuung an den Schulen usw.

Die vollständige Inklusion der durch gatekeeper wie ‚Entwicklungsalter‘, ‚Ausbildungsreife‘ oder ‚Behinderung‘ separierten Sonderwelten des Übergangssystems in die allgemeinen Regeleinrichtungen des Bildungssystems erscheint zunächst utopisch. Dass sie jedoch machbar und sogar ökonomisch durchaus vernünftig wäre, weist eine Studie der Bertelsmann Stiftung zur Einführung einer staatlichen Ausbildungsplatzgarantie (vgl. Klemm 2012) nach. Sie bestätigt, dass die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen aufgrund der niedrigen Erfolgsquote (Einmündung in eine Berufsausbildung) nicht effektiv (vgl. auch Bildungsbericht 2008, S. 319) und aufgrund des hohen finanziellen Aufwands – jährlich 4,3 Milliarden Euro – darüber hinaus auch nicht effizient seien. Wenn demgegenüber die anfallenden Mehrkosten für eine den Kindern und Jugendlichen vom Staat finanzierte Bildungslaufbahn bis zum Abschluss ihrer Ausbildung mit den staatlichen Mehreinnahmen aufgrund der in der Folge erzielten Steuereinnahmen und sinkenden Sozialleistungen saldiert würden, ergäbe sich sogar ein Gewinn von 11.000 Euro pro Kopf. Das wären also jährlich insgesamt etwa fünf Milliarden Euro. Schon allein aufgrund dieser öko-

nomischen Kalkulation müsste man das Übergangssystem also abschaffen.

Wenn schon nicht das gesamte Übergangssystem beseitigt wird, so müssen die **Anzahl und die Komplexität der möglichen Übergangssituationen verringert** werden, die die Jugendlichen häufig von einer Maßnahme zur nächsten schieben und sich bei ihnen als ‚Maßnahmekarrieren‘ abbilden, um die demotivierenden und Selbstwert vermindernenden Effekte bei den Jugendlichen zu vermeiden.

Wenn Inklusion das Paradigma der Anerkennung und Würdigung von Vielfalt ist, müsste eine **kleine Lösung** für eine von diesem Leitbild getragene inklusive Jugendberufshilfe – gewissermaßen jenseits ihrer Selbstabschaffung und innerhalb der existierenden Strukturen – darin bestehen, dass Inklusion zum Leitbild für einen fortwährenden Prozess einer systematischen **Organisations- und Personalentwicklung** gemacht wird. Dabei darf Inklusion nicht auf eine bloß punktuelle Ergänzung des Leistungsspektrums der Einrichtungen reduziert werden, sondern muss zu einer zentralen Zielsetzung werden, in deren Rahmen alle separierten Elemente innerhalb des Feldes der Jugendberufshilfe beseitigt werden.

Die **Arbeitsstrukturen in und zwischen den Einrichtungen müssen gewissermaßen organisational neu entworfen werden, um den vielfältigen Bedürfnissen aller Jugendlichen (auch derer mit Behinderungen) in einer Weise gerecht zu werden, dass sich die Institutionen ihren Lebenswelten anpassen.**

Eine solche Organisationsentwicklung wirkt sich in verschiedenen Dimensionen aus, für die hier nur einige Stichworte benannt werden können. Zunächst müssen die **Fragmentierung von Zuständigkeiten** für unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen beseitigt und die **Über-**

gangssituationen verringert werden, beispielsweise muss die Trennung zwischen BvB und BvB-Reha aufgehoben werden, weil sie die **Durchlässigkeit** und **Zugänglichkeit** zu den Förderangeboten für die Jugendlichen behindert. Vor allem müssen die Maßnahmen konsequent **niedrigschwellig** konzipiert werden. Darüber hinaus müssen die Maßnahmen im Übergangssystem den lebensphasenspezifischen Bedarfen der Jugendlichen folgen (vgl. Biermann & Weiser 2011) anstatt einer administrativ-organisatorischen Logik und einer marktökonomischen Denkweise.

► **Vor allem muss die Markierung der zahlreichen Übergangsbarrrieren durch wissenschaftlich fragwürdige Konzepte, die sie als Barrieren legitimieren (Ausbildungsreife, Berufsreife, Lernreife), aber nur zu Separierungen führen, beseitigt werden.**

Die Erhöhung der Durchlässigkeit und Erreichbarkeit der Angebote verlangt weiterhin auch eine intensive **partnerschaftliche Kooperation** nach außen – mit angrenzenden gesellschaftlichen Akteuren und Institutionen (Jugendamt, Arbeitsagentur, Gesundheitswesen, Schule usw.) – ebenso wie nach innen – als Teil einer Willkommens-Kultur, in der die Jugendlichen das Gefühl haben, in der Sache und über die Zeit verlässliche und verbindliche Ansprechpartner_innen zu haben, die sie mit Respekt ansprechen und annehmen und auf die sie sich verlassen können.

Das bedeutet unter anderem, dass die querschnittsorientierten (summativen) – und deshalb ebenfalls **selektiv wirkenden – Diagnoseinstrumente** und Verfahren zur Kompetenzfeststellung der Jugendlichen beseitigt werden, in denen der Kompetenzbegriff auf willkürlich zusammengestellte funktionale Kompetenzmerkmale reduziert wird und einseitig kognitive gegenüber metakognitiven und

motivationalen sowie anforderungsbezogene gegenüber lebensweltnahen Kompetenzen betont werden (vgl. Preißer 2009c). Sie sollten durch eine **entwicklungsorientierte (formative) Diagnostik** ersetzt werden, die mit dialogorientierten, partizipativen und biografischen Verfahren arbeitet (ebd.).

Vor allem zu Beginn der Maßnahmen sollte die biografische Entwicklung der Jugendlichen durch ein ausführliches biografisches Gespräch erhoben werden; darin sollten die Jugendlichen zu eigenen Erzählungen (Narrationen) über erlebte Episoden (erfolgreiche Erfahrungen, Erlebnisse, gerne ausgeübte Tätigkeiten) angeregt werden. Auf keinen Fall sollten diese Interviews, wie zurzeit üblich, aus einer bloßen Abfrage von biografischen Daten bestehen. Häufig verbergen sich hinter den – oberflächlich diagnostizierten – ‚Defiziten‘ der Jugendlichen lebensgeschichtlich verschüttete Ressourcen, die durch empathische Fragen und Gesprächsangebote wieder aufgefunden und zugänglich gemacht werden müssen. Ohne ein solches Verstehen und Rekonstruieren der motivationalen Orientierungen sowie biografisch erworbener Muster der Problembewältigung der Jugendlichen und deren Hintergründe ist eine Stärkung ihrer Autonomie, ihrer Verantwortungsbereitschaft sowie ihrer Planungs- und Entscheidungsfähigkeit im Hinblick auf ihre (berufs-)biografische Zukunft kaum möglich (vgl. Rätz-Heinisch 2005). Entscheidend für die Stabilisierung und die Integration der Jugendlichen ist, dass die Sinn- und Bedeutungsstrukturen der Äußerungen der Jugendlichen und ihre Interaktionsformen verstanden werden, an ihre individuellen biografischen Handlungsmuster angeschlossen wird und zugleich auf der Grundlage stellvertretender Deutungen alternative Handlungsmuster aufgezeigt werden.



Inklusive Bildung
Handlungsorientiertes Lernen als pädagogisches Prinzip

5.3.2 Inklusive Kulturen: Lehren und Lernen

„Das zentrale Problem der pädagogischen Bewältigung der Integration/Inklusion liegt in der Lösung der damit verbundenen didaktischen Fragen“ (Feuser 2012, S. 3). Für den gegliederten **Schulbereich** sind sie in zentraler Weise mit der Frage verbunden, wie er **didaktisch angemessen auf die Anerkennung der Vielfalt reagieren** kann, wo doch, wie schon Herbart kritisierte, „die Verschiedenheit der Köpfe (...) das große Hindernis aller Schulbildung“ ist (vgl. Rutt 1957, S. 176).

Das Standardunterrichtskonzept des Schulunterrichts in Deutschland ist Baumert zufolge jedoch das „fragend-entwickelnde“ Unterrichtsgespräch zwischen Schulkindern und Lehrpersonal, das die meisten Schulkinder geradezu vom aktiven Lernen ausschließt, da sowohl intelligente Antworten, die ‚zu früh‘ geäußert werden, als auch fehlerhafte Antworten, die vom geplanten Stundenverlauf wegführen, übergangen werden müssen, um das Unterrichtsziel zu erreichen. Es ist überdies das genaue Gegenteil einer Anerkennung der Vielfalt, da es allen Schüler_innen synchron denselben Wissensstoff vermittelt, die Einfügung in ein bestehendes Ordnungssystem akzentuiert und die Anwendung von Routinen, das Abarbeiten von Schemata und das Aufspüren von passenden, systemkonformen Lösungen fördert (vgl. Baumert 2002). Auch die Studie von Hage u. a. zum unterrichtsmethodischen Alltag an Regelschulen wies bereits auf diese Probleme hin. Sie wies ebenfalls eine geringe didaktisch-methodische Ausdifferenzierung des Unterrichts bei deutlicher Dominanz lehrerzentrierter Unterrichtsformen nach (Hage u. a. 1985, S. 46).

▷ **Dagegen sind andere Unterrichtsformen, die der Leitidee des active learning verpflichtet sind und die kognitive, motivatio-**

nale und motorische Aktivierung der Schulkinder durch problemorientiertes, forschendes, fallbasiertes, projektorientiertes, erfahrungsorientiertes, handlungsorientiertes, forschendes, situierendes Lernen fördern, in der deutschen Schulpraxis weitgehend unbekannt, obwohl sie in der nationalen und internationalen Lehr-Lern-Forschung breit diskutiert werden und auch bereits in der Tradition der Reformpädagogik verankert sind.

„Selbstregulationsfähigkeit des Wissenserwerbs“ (Baumert 2002) und eine „Kultivierung der Lernfähigkeit“ (Tenorth 1994), die im Zentrum der modernen Lehr-Lern-Forschung stehen, sind also offenbar nicht die dominanten Konzepte im deutschen Schulsystem. Als Ergebnis, so zusammenfassend Baumert, führt der Unterricht dazu, dass die Schüler_innen zu passiven Rezipient_innen werden, die nicht lernen, selbstständig zu lernen, sondern äußeren Druck brauchen, um lernen zu können, selten Teamarbeit praktizieren und kaum soziale Kompetenz entwickeln (vgl. ebd.).

▷ **Inklusive Bildung, die die vorhandene Vielfalt in heterogenen Lerngruppen anerkennt und nicht vorher aussortiert, setzt dagegen einen grundlegend veränderten Unterricht voraus.**

Bei allen didaktischen Überlegungen zum inklusiven Unterricht sind die Prinzipien der „inneren Differenzierung“ (vgl. Werning 2006), Individualisierung und des **aktivierenden Lernens** zentral, wie sie etwa im Modell des Kooperativen Lernens (vgl. Werning 2010) ihren Niederschlag finden oder in den Formen des Offenen Unterrichts mit seinen Methoden von Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationenlernen und Projektunterricht an Montessori-Schulen seit Jahren mit Erfolg verwirklicht werden. In jüngster Zeit widmet sich speziell unter dem Gesichtspunkt einer inklusiven Unterrichtsgestaltung auch die Zeitschrift

Inklusion-Online mit einer ganzen Doppelseite diesem Thema.³⁵

Der eingangs zitierte Satz von Feuser, der das zentrale pädagogische Problem von Inklusion in der Didaktik sieht, gilt auch für den Bereich der **Jugendberufshilfe**. Für diesen Bereich bedeutet er aber sogar eine noch größere Herausforderung als für die Schule. Zwar ist das berufliche Übergangssystem inzwischen für einen großen Teil der Jugendlichen faktisch längst zu einer wichtigen Sozialisations- und Bildungsinstanz geworden (vgl. Gessner 2003) und alle Bildungsangebote im Rahmen der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung enthalten auch Elemente von Unterrichten, Ausbilden, Fördern und Beraten. Aber erstaunlicherweise sind eine pädagogische Leitidee, klare pädagogische Konturen oder gar verbindliche pädagogische Konzepte, wie in anderen Teilbereichen des Bildungssystems üblich, in diesem Bereich noch gar nicht existent (vgl. Bojanowski u. a. 2004).

Dies bedeutet, dass das Prinzip einer **didaktisch-methodischen Gestaltung der Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen** in diesem Bereich überhaupt erst eingeführt werden müsste. Dazu muss sich aber die Jugendberufshilfe zunächst einmal eindeutig zu ihrem Bildungsanspruch bekennen und reklamieren, dass sie auf der Grundlage pädagogischer Erkenntnisse über die Konzeption und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen arbeiten.

Als nächstes müsste eine Verständigung darüber erzielt werden, was als Lernziel, als Erfolg bzw. als erwünschte Wirkung von berufsvorbereitenden Maßnahmen gelten soll, falls sie nicht zu eng auf eine Passgenauigkeit mit Arbeitsmarktanforderungen ausgerichtet sind. Viel stärker als bisher müssten dabei auf alle Fälle lebens-

weltliche Belange der Jugendlichen in den Vordergrund gerückt werden.

Bisher wird in den klassischen BvB-Maßnahmen intensiv versucht, den Jugendlichen einerseits möglichst viel an instrumentellem Berufswissen zu vermitteln und andererseits ihr Verhalten durch administrativen und kurativen Druck zu beeinflussen. Dagegen sind die Leistungsangebote und Maßnahmen für Jugendliche mit Behinderungen „bisher noch von der Förderideologie durchdrungen und stehen damit in ihrem Selbstverständnis in der Tradition der Sonderpädagogik, die die Begriffe Bildung und Erziehung hinter sich gelassen hat und zum – nicht nur administrativen – Mega-Begriff der Sonderpädagogik aufgestiegen ist (Förderschwerpunkt, Förderbedarf, Förderplan, Förderschule, Förderpädagogik, individuelle Förderung usw.)“ (vgl. Riegert & Musenberg 2012). Beide Ziele werden jedoch der aktuellen biografischen Lebensphase der Jugendlichen nicht gerecht, in der sie in einer relativ kurzen Zeitspanne mit einer Vielzahl von institutionellen und normativen Wechseln, Übergängen und Brüchen konfrontiert sind, denn sie blenden die adoleszenz-spezifischen Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1948) der Entwicklung ihrer personalen und sozialen Identität (vgl. Buchmann 1989) aus. Die Jugendphase wird schon unter ‚normalen‘ Bedingungen in den seltensten Fällen einfach und geradlinig bewältigt, sondern ist mit Phasen von psychosozialen und emotionalen Belastungen verbunden, die Auswirkungen auf die kognitive und emotionale Handlungsregulation haben. Wenn die Jugendlichen noch zusätzliche Belastungen und Beeinträchtigungen zu tragen haben, schwächt dies zusätzlich ihr Selbstwertgefühl und vermindert ihre Selbstwahrnehmung, ihre Emotionsregulation und ihre Handlungskontrolle.

³⁵ Vgl. inklusion-online. Zeitschrift für Inklusion. Heft 1–2, 2012 URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/issue/view/17>.

Eine **inklusive curriculare und didaktische Gestaltung von Schulungs- und Fördermaßnahmen** darf diese subjektiven Problemlagen nicht außer Acht lassen, sondern muss sie konzeptionell sogar zum Ausgangspunkt nehmen.

Aus einer entwicklungslogischen und subjektorientierten Perspektive müsste den Qualifizierungs- und Fördermaßnahmen also zunächst ein Verständnis der jugendlichen Entwicklungsphase mit ihren besonderen Herausforderungen zugrunde liegen. Darauf aufbauend müssten sie auch die Förderung der personalen und sozialen Identität der Jugendlichen umfassen, die mit der beruflichen Kompetenzentwicklung verknüpft ist, wie die berufliche Sozialisationsforschung betont (vgl. Lempert 1986; Hoff, Lappe, Lempert 1985).

Im Zentrum sollte jedoch die systematische **Förderung von „berufsbiografischer Selbststeuerungskompetenz“** (vgl. Preißer 2002) als der Bereitschaft und Fähigkeit für eine vorausschauende und selbstverantwortliche Gestaltung und Steuerung der eigenen Berufsbiografie stehen. Das bedeutet aber, dass entwicklungspsychologische Konzepte wie die jugendliche Identitätsentwicklung, die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstwertgefühl als motivierende Grundlage für die Einleitung kognitiver Lernprozesse sowie adoleszenzspezifische Probleme der Emotionsregulation dem pädagogischen Fachpersonal geläufig sein müssen, weil sie täglich eine Rolle in der Arbeit spielen.

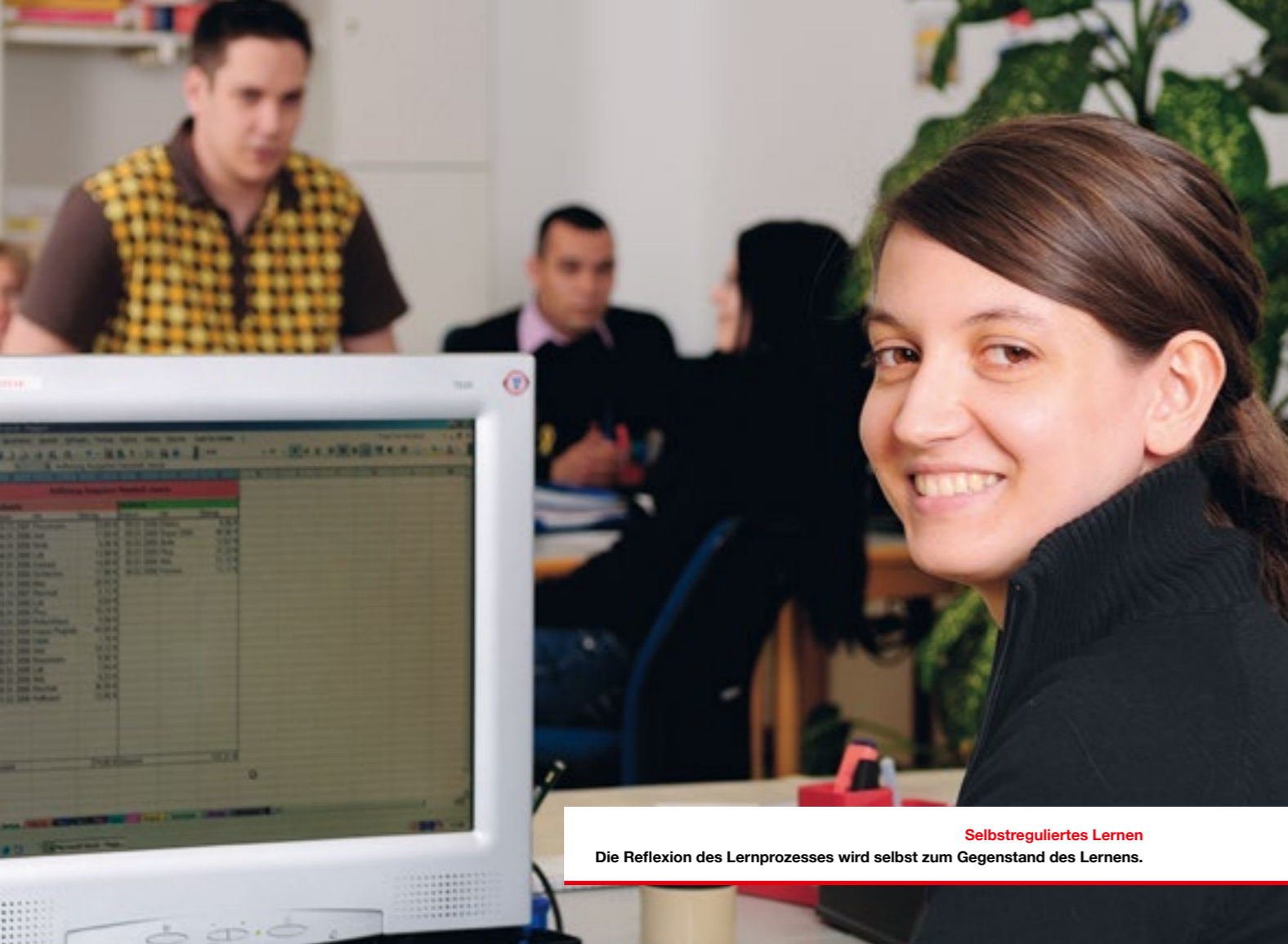
► **Eine inklusive Konzeption und Gestaltung der Jugendberufshilfe würde also didaktisch erheblich den Erkenntnissen der modernen Lehr-Lern-Forschung mit ihrer Betonung von aktivierendem, individualisiertem und kooperativem Unterricht folgen. Sie muss darüber hinaus aber die besondere Situation der**

Jugendlichen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen, deren emotionale und psychosoziale Lernvoraussetzungen aufgrund des altersspezifisch fragilen Selbstwertgefühls, aber auch aufgrund bereits erlittener Marginalisierungserfahrungen sehr gering sind.

5.3.3 Inklusive Praktiken: „Lernende“ und „Lehrende“

Eine inklusive Jugendberufshilfe muss die Jugendlichen stärken – und darf das pädagogische Fachpersonal nicht schwächen. „In keiner internationalen Menschenrechtskonvention kommt dieser Empowerment-Ansatz so prägnant zum Tragen wie in der Konvention über die Rechte von Personen mit Behinderungen“, wie Heiner Bielefeldt als früherer Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte feststellt (Bielefeldt 2009, S. 4).

Dazu muss sich die berufliche Integrations- und Rehabilitationsförderung im Rahmen der Jugendberufshilfe aber konsequent zu ihrem pädagogischen Anspruch bekennen, indem sie als **Bildungsziele** jenseits der Beherrschung von beruflichen Anforderungen die Entwicklung und Förderung der **Handlungsautonomie und Selbstregulationsfähigkeit der Jugendlichen** reklamiert. Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sollten konzeptionell in diesen Rahmen integriert werden. Die curriculare Konzeption der Maßnahmen sollte auf dem Konzept des „aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs“ (Bokaerts 1997) fußen, dessen Ziel darin besteht, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und auf neue Lernsituationen übertragen werden können (vgl. Greif 2000). Ein wesentliches didaktisches Element dabei ist, dass der Lernprozess mittels Selbstbeobachtung und Selbstreflexion selbst zum Gegenstand des Lernens gemacht wird und dadurch gewissermaßen en passant, immer zusammen mit fachspezifischem



Selbstreguliertes Lernen
Die Reflexion des Lernprozesses wird selbst zum Gegenstand des Lernens.

Wissen, metakognitive Regulationskompetenzen erlernt werden.

▶ **Als erstes und eigenständiges Teilziel der Maßnahmen in der Jugendberufshilfe sollte demzufolge die unmittelbare Selbstwertstärkung der Jugendlichen stehen.**

Sie ist die unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung der motivationalen – neben der metakognitiven – Komponente von Selbstregulation. Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit werden gestärkt, wenn sich die Jugendlichen in Handlungen kompetent erfahren und dies durch relevante Gegenüber in partnerschaftlichen Gesprächen bestätigt und noch zusätzlich reflektiert wird. Dies ist im Übrigen ein weiterer Grund dafür, dass Verfahren der Kompetenzerfassung in dialogbasierte

Sozialformen eingebettet sein müssen, die diese Prinzipien von Freiwilligkeit, Kommunikationsintensität, Partizipation und Partnerschaftlichkeit einschließen.

▶ **Das zweite Teilziel der Maßnahmen sollte in der systematischen Förderung der metakognitiven Kompetenzen der Jugendlichen („Lernen des Lernens“: Selbstregulationsfähigkeit durch Kombination von Selbstbeschreibung, Selbstevaluation und Selbstreflexion) liegen.**

Der Gegenstand des Kompetenzerwerbs der Jugendlichen muss dringend über fachliche Bezüge hinaus auf den für die Entwicklung von Lernfähigkeit und Selbstregulationsfähigkeit elementar wichtigen Bereich der meta-kognitiven Kompetenzen erweitert werden, die zu

den wichtigsten Kompetenzbereichen überhaupt gehören und von Baumert zu Recht als Meta-Kompetenz charakterisiert werden (vgl. Baumert u. a. 2000). Besondere pädagogische Herausforderung: Pädagogen sollten die Individualität der **(meta-)kognitiven Prozesse** bzw. die Subjektabhängigkeit der Wirklichkeitskonstruktion berücksichtigen und gleichzeitig versuchen, das Kind unter ungünstigen Bedingungen beim Aufbau dieser Prozesse gemäß seines Entwicklungsstandes und seiner Bedürfnisse zu unterstützen. Dabei geht es um die Einleitung und Unterstützung eines selbstreflexiven Lernprozesses, der – kompetenztheoretisch ausgedrückt – als Nebenprodukt den Erwerb der meta-kognitiven Kompetenzen der Jugendlichen fördert.

Unter **selbstreguliertem Lernen** wird ein zielorientierter Prozess des Kompetenzerwerbs verstanden, der auf dem reflektierten und gesteuerten Zusammenspiel kognitiver und motivationaler bzw. emotionaler Ressourcen einer Person beruht. Das Ziel besteht darin, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern (Baumert u. a. 2000). Das wesentliche Element dieses selbstregulierten Lernens besteht darin, dass es die Reflexion des Lernprozesses einschließt und damit den Lernprozess selbst zum Gegenstand des Lernens macht. Im Mittelpunkt steht also nicht ein bereichsspezifisches oder auch umfassendes Fachwissen, sondern die Lernfähigkeit selber, die Kompetenz zum Erlernen des Lernens.

▶ **Diese Metakompetenz der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft ist wohl die wichtigste Voraussetzung für die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem lebenslangen Lernen und zur biografischen Selbststeuerung.**

Die hier benannten Elemente, die alle Bausteine einer umfassenden Kompetenzentwicklung sind, aber aktuell auch für

die Bewältigung des Übergangs von der Schule in das Ausbildungssystem von Bedeutung sind, finden sich auch im Leitbild der Selbst-Bemächtigung (Empowerment) von Individuen (vgl. Herriger 2006) wieder.

Für das **pädagogische Personal in der Jugendberufshilfe** (Sozialpädagog_innen, Lehrer_innen, Ausbilder_innen) bedeuten diese Anforderungen in erster Linie den dringenden Ruf nach einer umfassenden Professionalisierung ihrer Arbeit. Die professionsspezifischen Zugänge zu einer Tätigkeit in der beruflichen Rehabilitation sind bisher sehr disparat.

„Weder quantitativ noch qualitativ ist in den jeweiligen Professionen eine hinreichende pädagogische Qualifikation zu verzeichnen. So werden betriebliche Ausbilder nicht auf die Arbeit mit heterogenen Zielgruppen vorbereitet, aber auch Berufspädagogik ignoriert in aller Regel Fragen der sonderpädagogischen Arbeit, Sozialpädagogik betrachtet zwar das sogenannte Übergangssystem zunehmend als ihren professionellen Bereich, führt auch im Rahmen von Bildungsketten, die von Klasse 8 bis zur Ausbildung und Nachqualifizierung reichen, z. B. Potenzialanalysen durch – ohne fachlich hierfür ausgebildet zu sein und Sonderpädagogen verfügen meistens nicht über berufsfachliche Kompetenzen eines Berufsfeldes. Erst Recht befassen sich (Arbeits-)Mediziner und Psychologen nicht mit Arbeits- und Berufspädagogik im Rahmen der Rehabilitation.“ So fassen in einem aktuellen Beitrag Biermann & Weiser (2011) die Situation in einem Ruf für ein rehabilitations-spezifisches Professionalitätsverständnis zusammen.

Und bereits 2009 hat die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ein „Memorandum zur **Professionalisierung** des pädagogischen

Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht“ beschlossen.

▷ **Daraus erwächst die Notwendigkeit einer umfassenden Aus- und Weiterbildung mit dem Ziel, Inklusion als Leitbild der Schulungs- und Förderarbeit anzuerkennen und curricular und didaktisch zu integrieren. Dazu gehören ferner aber auch entwicklungspsychologische Grundlagen der jugendlichen Entwicklung sowie die Vermittlung von Kenntnissen in Alltagsdiagnostik und innovativen entwicklungsorientierten förderdiagnostischen Ansätzen einschließlich biografisch-narrativer Verfahren der Gesprächsführung.**

Qualitätsmerkmale einer inklusiven Praxis der Jugendberufshilfe

6.1	Strukturqualität.....	83
6.1.1	Ziel-Qualität.....	83
6.1.2	Infrastruktur-Qualität	88
6.1.3	Input-Qualität	90
6.1.4	Konzept-Qualität	91
6.2	Prozess-Qualität.....	94
6.3	Ergebnis-Qualität	96
6.4	Checkliste Qualitätsmerkmale einer inklusiven Jugendberufshilfe.....	99



Aus den Erkenntnissen der vorhergehenden Kapitel werden qualitative Merkmale herausgearbeitet, die Impulse für die Diskussion und Entwicklung einer neuen inklusiven Kultur in den Angeboten und Maßnahmen der Jugendberufshilfe bieten sollen.

Das in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) programmatisch erhobene Ziel, den Menschen in den Bereichen Bildung, Arbeitswelt und kulturelles Leben eine gleichberechtigte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, bedeutet in der Konsequenz, dass die gesellschaftlichen Strukturen so gestaltet werden müssen, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – auch der von Menschen mit Behinderungen – grundsätzlich und umfassend gerecht werden. Die gesellschaftspolitische Programmatik von Inklusion reicht somit weit über das bisher im Vordergrund stehende Anwendungsgebiet „Behinderung“ hinaus und reklamiert Gültigkeit auch für andere benachteiligte Gruppen der Gesellschaft. Damit eröffnet die Hinwendung zu Inklusion also kein neues singuläres Politikfeld, sondern verlangt nach fundamentalen Änderungen in allen vorhandenen Politikbereichen mit Konsequenzen für deren Strukturen ebenso wie für das Handeln der in ihnen agierenden Individuen.

Auch in der Jugendberufshilfe bedeutet die Verwirklichung einer inklusiven Praxis nicht weniger, als dass alle Institutionen und Dienstleistungen, die geschaffen wurden, den Jugendlichen zu helfen, an die Bedarfe dieser Jugendlichen angepasst werden müssen – anstatt umgekehrt die Jugendlichen ihrer Förderlogik unterzuordnen und anzupassen, damit sie Dienstleistungen in Anspruch nehmen

können. Dabei darf Inklusion nicht auf eine bloß punktuelle Ergänzung des Leistungsspektrums der Jugendberufshilfe reduziert werden, sondern muss zu einer zentralen Zielsetzung werden, in deren Rahmen alle Strukturen, Elemente und Handlungsabläufe innerhalb des Feldes der Jugendberufshilfe beseitigt werden, die Desintegration, Separation und Segmentation erzeugen oder aufrechterhalten.

Wenn Inklusion als programmatische Anerkennung und Förderung der existierenden vielfältigen Lebenslagen zu einem Leitbild für das Angebot an Dienstleistungen der Jugendberufshilfe werden soll, muss zweierlei getan werden: Zunächst müssen aus dem übergeordneten Leitbild der Inklusion **Qualitätsmerkmale für eine inklusive Jugendberufshilfe** abgeleitet und konkretisiert werden und sodann müssen Verfahrensweisen festgelegt werden, um **zu überprüfen**, ob und inwieweit sie in der konkreten Durchführung der Jugendberufshilfe bereits verwirklicht sind oder welche Elemente eine solche Verwirklichung behindern.

Eine Diskussion über Qualität sowie qualitatives und fachlich gutes Handeln hat bereits in den 1980er Jahren begonnen, als das Management öffentlicher Dienstleistungen – nicht zuletzt durch die zunehmende Dominanz betriebswirtschaftlicher Sichtweisen – mehr und mehr unter Kosten- und Legitimationsdruck geriet. Als Qualität wurde in dieser Diskussion

jedoch ausschließlich die Produkt-Qualität von Angeboten thematisiert. Typisch für eine solche reine Output-Orientierung ist das Neue Steuerungsmodell (NSM) der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGST)³⁶, dessen Kernelement die Steuerung öffentlicher Dienstleistungen durch Produkte und kostenorientierte Wettbewerbselemente (Output-Steuerung) ist.

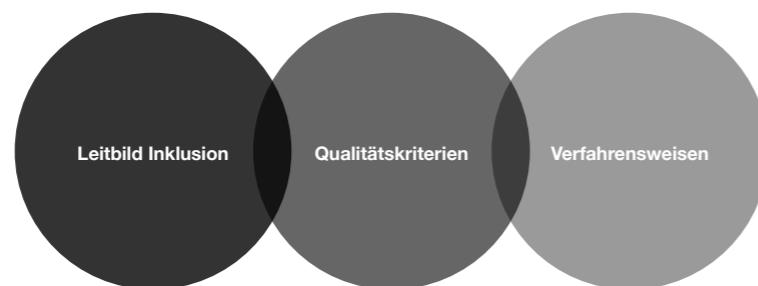
Qualitätssicherung und -entwicklung wird erst seit der Mitte der 1990er Jahre auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung als ein relevantes Thema wahrgenommen. Mit der Erweiterung der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. auf den Weiterbildungsbereich schien dafür ein geeignetes Instrument zur Verfügung zu stehen. Bei der Erprobung von Verfahren der Qualitätsentwicklung hatte die Familienbildung eine Vorreiterfunktion eingenommen. Die Diskussion darüber machte auch vor dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe nicht halt und die Verpflichtung zur Qualitätsentwicklung für bestimmte Handlungsfelder ist inzwischen sogar im SGB VIII gesetzlich verankert worden. Wichtige Impulse für die Entwicklung von Methoden und Verfahren zur Qualitätsentwicklung wurden insbesondere im Rahmen der Bundesinitiative „Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend entwickelt und in einer Fachserie in den 1990er Jahren veröffentlicht.³⁷

Unter der Bezeichnung **Qualitätsentwicklung** können alle **zielgerichteten Instrumente und Maßnahmen zur Analyse und Konkretisierung der Erwartungen und Ziele sowie zur Analyse und Verbesserung der Strukturen, der Rahmenbedingun-**

gen, der Abläufe, des fachlichen Handelns der Fachkräfte und der Ergebnisse verstanden werden. Im Unterschied zu einem einseitig mit Output-Orientierung verbundenen herkömmlichen Qualitätsbegriff im Sinne einer reinen Produkt-Qualität hat sich die Diskussion über Qualität inzwischen weiterentwickelt und Qualitätsentwicklung wird im Rahmen einer wirkungsorientierten Evaluation definiert. Dazu müssen neben den Wirkungen auch die Strukturen, die Prozesse und die Bedingungen erfasst werden, unter denen die Wirkungen entstehen (vgl. Stockmann 2006, S. 179). Dabei werden die Einrichtungen, die die Angebote und Dienstleistungen bereitstellen und organisieren, umfänglich in den Blick genommen.

In der arbeitsmarktorientierten Jugendberufshilfe jedoch ist Output-Steuerung im Unterschied dazu immer noch das bestimmende Paradigma. Beispielhaft dafür ist die alleinige Fixierung auf Übergangsquoten in Ausbildung oder Arbeit durch die Bundesagentur für Arbeit als Output der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Dies kritisiert jedenfalls auch der Nationale Bildungsbericht: „Die an äußeren Outputs orientierten Merkmale werden den Maßnahmen und Aktivitäten insofern nicht gerecht, als sie nur unmittelbare Effekte und nicht mögliche nachhaltige Wirkungen auf individuelle Dispositionen, Verhaltensweisen und Wissenszuwächse messen. Eines der großen Probleme des Übergangssystems liegt in der begrenzten Transparenz über die in ihm ablaufenden Lernprozesse“ (Bildungsbericht 2008, S. 167). Die Wirkungsweise solcher Lernprozesse als Ergebnis der Förderung und Entwicklung der Jugendlichen im Rahmen der Jugendberufshilfe wird demgegenüber vernachlässigt.

Abb. 16: Elemente der Qualitätsentwicklung



36 URL: <http://www.kgst.de/themenfelder/organisationsmanagement/organisatorische-grundlagen/neues-steuerungsmodell.dot>.

37 URL: <http://www.aba-fachverband.org/index.php?id=480>.



Auf Augenhöhe
Was macht Qualität in den
Angeboten der Jugendberufshilfe aus?

Zur Bestimmung von Qualitätskriterien im Rahmen von wirkungsorientierter Evaluation gibt es inzwischen zahlreiche Strukturierungsvorschläge und Diskussionsbeiträge. Diese gehen zum größten Teil auf das Excellence-Modell der „European Foundation for Quality Management“ (EFQM) zurück und unterscheiden sich teilweise in der Benennung einzelner Bereiche und Phasen, teilweise in der Ausführlichkeit und Tiefenschärfe, mit denen einzelne Bereiche und Phasen ins Auge gefasst werden. Die Grundstruktur der unterschiedlichen Beiträge stimmt aber weitgehend überein.

Auf ihrer Grundlage können auch für den Bereich der inklusiven Jugendberufshilfe verschiedene Dimensionen von **Qualität** voneinander unterschieden werden:

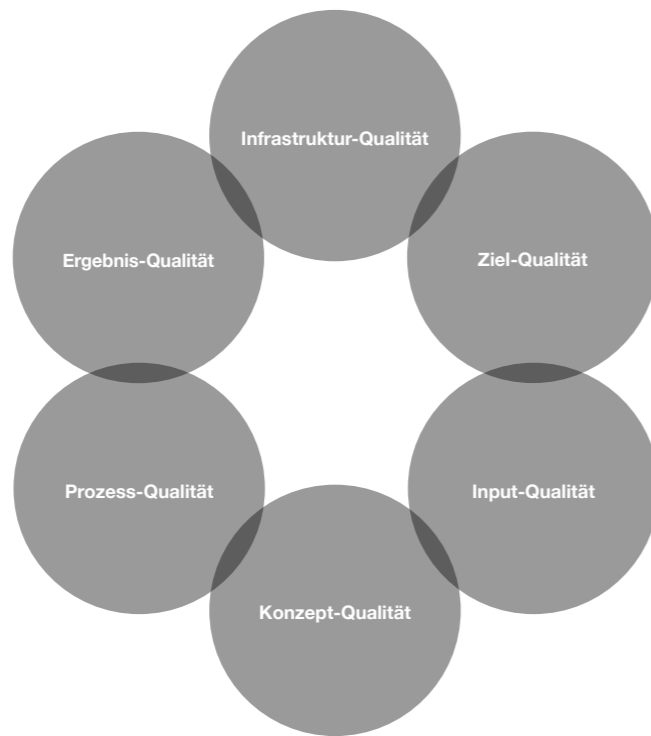
- **Infrastruktur-Qualität:** exogene Rahmenbedingungen, rechtliche Vorgaben und Voraussetzungen, die der Durchführung einer Maßnahme zugrunde liegen.
- **Ziel-Qualität:** Leitbild und Zielbestimmung einer Maßnahme.
- **Input-Qualität:** endogene Ausgangsbedingungen einer Maßnahme, um gewünschte Wirkungen hervorbringen zu können: Personalausstattung; sächliche Ausstattung.
- **Konzept-Qualität:** konzeptionelle Grundlagen wie Curriculum, Förder- und Qualifizierungspläne.
- **Prozess-Qualität** (auch „**Durchführungs-Qualität**“): Handlungen, Interaktionen, Abläufe, um die Ausgangsbedingungen so zu gestalten und aufeinander abzustimmen, dass die gewünschten Wirkungen hervorgebracht werden können; Art und Umfang pädagogischer Interventionen (Didaktik).

- **Ergebnis-Qualität** (auch „**Wirkungs-Qualität**“): Erreichen von Zielen und Sicherstellung von Ergebnissen und Wirkungen; Erfolg der Maßnahme (für unterschiedliche Akteure).

Die **Qualitätsdimensionen** „können sich auf verschiedene zeitliche Dimensionen eines Programms beziehen. Sie sind eher vorgelagert (= Struktur, Konzept, Input), eher begleitend (= Prozess) oder eher nachgelagert (= Ergebnis“ (Beywl & Schepp-Winter 2000, S. 25). Sie sollten jedoch nicht unabhängig voneinander konzipiert werden, sondern als ein **umfassender und kohärenter Handlungsrahmen für die Weiterentwicklung von Qualität in einer Einrichtung betrachtet werden, in dem die einzelnen Qualitätsdimensionen einen Zyklus von aufeinander bezogenen, ineinander greifenden und wechselseitig miteinander verknüpften Elementen bilden, die zusammen dazu beitragen, eine hohe Ergebnis-Qualität zu erzeugen. Die Qualität der Struktur bildet den Grundstein für die Dimensionen der Prozess- und der Ergebnis-Qualität. Auf diese Weise kann Inklusion zum Leitbild für einen fortwährenden Prozess einer systematischen Organisations- und Personalentwicklung gemacht werden.**

Auf der Grundlage der genannten Qualitätsdimensionen zur Entwicklung, Steuerung und Sicherung von (Ergebnis-) Qualität müssen **Qualitätskriterien** entwickelt und eingeführt werden, die einen kontinuierlichen und systematisch angelegten Prozess der Bewertung einer inklusiven Jugendberufshilfe gewährleisten. Sie müssen vom Ziel einer inklusiven Jugendberufshilfe bzw. von den Teilzielen der Maßnahmen abgeleitet werden. Weiterhin müssen **Verfahrensweisen und Instrumente** festgelegt werden, um zu überprüfen, ob und inwieweit die Qualitätskriterien erfüllt werden. Dazu dienen Indikatoren, die als beobachtbare oder

Abb. 17: Qualitätsdimensionen



messbare Sachverhalte und Hinweise für die Erreichung der Qualitätskriterien gelten können. Schließlich müssen von den Einrichtungen Verfahren und Mechanismen entwickelt werden, wie die Erkenntnisse aus der Bewertung der Arbeit in die Weiterentwicklung und Verbesserung der Konzept-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität eingehen und in eine eventuell notwendige Organisations- und Personalentwicklung einmünden.

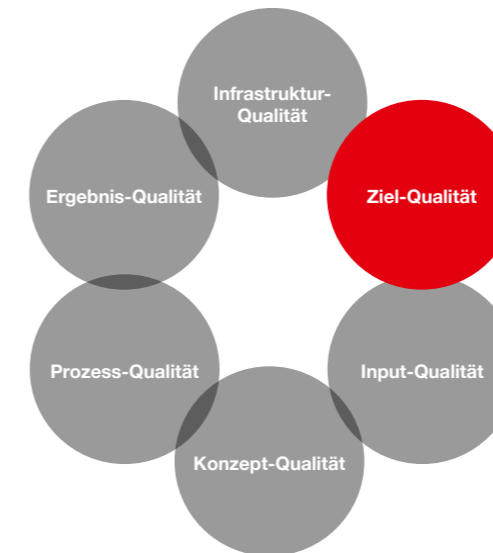
Dies bedeutet eine große Herausforderung für die Einrichtungen und Träger der Jugendberufshilfe, da es eine fundamentale Abkehr von den bisher vertrauten Arbeitspraktiken bedeutet, die durch eine „praxeologische“ Handlungsrationalität (Bourdieu 1979) charakterisiert sind. Sie sind bisher stark darauf ausgerichtet, auf sich schnell und relativ unberechenbar ändernde politische, sozialrechtliche und finanzielle Vorgaben und Rahmenbedingungen in einer Weise zu reagieren, dass der eigene institutionelle Bestand nicht

gefährdet ist und dennoch die Jugendsozialarbeit noch weitgehend an der Zielgruppe orientiert bleibt. Daraus hat sich bei vielen Einrichtungen ein überwiegend reaktiver Stil der Anlage und Gestaltung der eigenen Arbeit gebildet, dessen Befähigung darin besteht, aus jeweils vorgefundenen ungünstigen Rahmenbedingungen das Beste zu machen. Eine konzeptionell grundlegender angelegte und insofern auch vorausschauende und nachsorgende Arbeitsweise hat sich in der Jugendberufshilfe aufgrund der genannten Rahmenbedingungen dagegen nur in geringem Maße entwickeln können.

Im Folgenden sollen die skizzierten **Qualitäts-Dimensionen** in Bezug auf eine inklusive Jugendberufshilfe erläutert werden und daraus Qualitätsmerkmale abgeleitet werden. Sie stellen einen ersten Diskussionsbeitrag zur Eröffnung einer Debatte über Qualitätsmerkmale für eine inklusive Jugendberufshilfe dar.

6.1 Struktur-Qualität

6.1.1 Ziel-Qualität

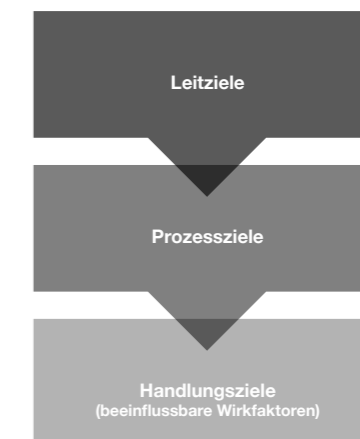


Die **Zielbestimmung** ist das – in der Praxis häufig grob vernachlässigte und unterschätzte – **zentrale Element** der Konzeption von Maßnahmen und Programmen in der Phase der Projektplanung. Auch für die Bestimmung und Kontrolle der Qualität in der inklusiven Jugendberufshilfe besteht die grundlegende Voraussetzung darin, ihre Ziele möglichst präzise und widerspruchsfrei zu formulieren, da nur von der Zielbestimmung abgeleitet werden kann, was am Ende als ihr Erfolg gelten soll (vgl. dazu und im Folgenden Beywl & Schepp-Winter 1999). Insofern bereitet die Zielbestimmung bereits die am Ende durchgeführte Evaluation einer Maßnahme vor. Die Bestimmung von Zielen sollte vertikal auf unterschiedlichen Konkrektionsebenen des Handelns im Rahmen eines **Zielsystems** vorgenommen werden.

„Ein **Leitziel** gibt die Grundausrichtung eines Programms, eines Projektes oder eines Konzepts an und ist langfristig angelegt. Es drückt grundlegende Werte und Normen aus und gibt den Bereich an, auf den sich das Bemühen um Verände-

rung oder Bewahrung bezieht“ (Beywl & Schepp-Winter 1999, S. 50). Für Einrichtungen, die zu einem Sozialverband gehören, sollten sich die Leitziele in Kongruenz mit ihm befinden.³⁸ Um handlungswirksam werden zu können, müssen die Leitziele ergänzt werden durch **Prozessziele (Mittlerziele)** und **Handlungsziele**. „Während bei den Leitzielen die grundsätzliche Ausrichtung an zentralen Werten und ihr identitätsstiftender Charakter im Vordergrund stehen, fokussieren **Prozessziele** stärker auf das, was in absehbarer Zeit, zum Beispiel bei einer bestimmten Zielgruppe oder durch ein bestimmtes Programm, bewirkt werden soll“ (ebd., S. 56). „Je nachdem für welches Mittlerziel man sich entscheidet, kommt man zu ganz anderen Handlungszielen und Interventionen“ (ebd., S. 46).

Abb. 18: Zielsystem



Die **Handlungsziele** geben an, „welcher konkret beschreibbare, veränderte oder stabilisierte Zustand innerhalb eines festgelegten Zeitraums erreicht sein soll.“ Sie beschreiben „wünschbare Zustände für Personen, Gruppen oder Organisationen. (...) Wichtig ist, dass der Zielzustand genau beschrieben wird und dass, wenn eine

³⁸ Häufig wird bei den Leitzielen oder Leitbildern eine Mission (Was wollen wir gemeinsam erreichen?) von einer Vision (Wofür steht die Einrichtung?) unterschieden.

Aktivität benannt ist, diese sich präzise zur Erreichung des Zielzustandes zuordnen lässt“ (ebd., S. 63). Im Unterschied zu den

Zur Bestimmung von Handlungszielen können die bekannten SMART-Kriterien (vgl. Heiner 1996) aus der Literatur zum

Abb. 19: Handlungszielformulierungen SMART	
S – spezifisch:	ein konkretes Teilziel ist angegeben
M – messbar:	der Grad der Zielerreichung lässt sich beobachten oder indirekt messen
A – akzeptabel:	ein Minimalkonsens ist erreichbar, dass dieses Ziel (neben anderen) verfolgt werden soll
R – realistisch:	das Ziel ist unter gegebenen finanziellen, personellen, politischen, ... Rahmenbedingungen erreichbar
T – terminiert:	ein Zeitpunkt für die voraussichtliche Zielerreichung ist angegeben

Mittlerzielen wird „das Handlungsziel in engem Zusammenhang mit der Praxis und den bestimmten Personen der Zielgruppe vor Ort formuliert“ (ebd.). Handlungsziele bilden also die unmittelbare Grundlage für die alltägliche Praxis, „sind den einzelnen in der Praxis zu realisierenden Interventionen vorgeschaltet und sollen – wie der

Projektmanagement herangezogen werden.

Die Wichtigkeit der Aufstellung präziser Handlungsziele kann also gar nicht überschätzt werden. Sie begründen einen Zyklus der Qualitätssicherung, in dem die Leitziele und Handlungsziele, die Pro-

Abb. 20: Prozessablauf bei der Zielbestimmung			
Handlungsziel (smart)	Maßnahmen/ Aktivitäten	Indikatoren	Datenerhebung
Welche Veränderungen sollen sich bei der Zielgruppe einstellen?	Wie, womit oder wodurch wollen wir dieses Ziel erreichen?	Woran werden wir merken, dass diese Veränderungen eingetreten sind?	Wie können wir diese Veränderungen messen?

Begriff sagt – Handeln freisetzen“ (ebd., S. 42 ff.). Um auf diese Weise für die Praxis orientierungswirksam zu sein, sollten sie bei komplexeren Programmen in einzelne **Handlungsschritte** übersetzt werden (Konzept-Qualität). Je präziser sie sind, umso besser sind sie auch dazu geeignet, den Grad der Annäherung an den angestrebten Zustand (Ergebnis-Qualität) zu erfassen.

zesssteuerung durch die Benennung von Handlungsschritten und die Erfassung der Zielerreichung rekursiv aufeinander bezogen sind (vgl. Abb. Prozessablauf bei der Zielbestimmung).

Die Ziele sollten für alle Akteurebenen bestimmt werden, die an einer Maßnahme beteiligt sind (horizontale Zielbestimmung). Mit ihnen sind zugleich verschiedene Wir-



Aushandlungsprozesse
Die Gestaltung und Steuerung von Lernprozessen darf nicht einer Maßnahmelogik überlassen werden.

kungsebenen³⁹ bestimmt, anhand derer der Erfolg und die Qualität der Maßnahme festgestellt und bewertet werden:

- **infrastrukturelle (organisationsübergreifende) Ebene** (politische, sozialrechtliche Rahmenbedingungen, Zuwendungsgeber)
- **institutionelle (organisationsinterne) Ebene** (einrichtungsbezogene Faktoren: Personal, Ausstattung)
- **Handlungsebene** (Zielgruppen, Einzelfälle: die Jugendlichen).

In der Praxis gibt es bei der Bestimmung von Zielen erhebliche Probleme. Häufig werden Ziele nur als allgemeine und wenig aussagekräftige Leitziele aufgestellt, aber nicht in konkretisierte Handlungsziele heruntergebrochen. Auf diese Weise dienen sie weder dem Fachpersonal als Orientierungshilfe für die tägliche Arbeit, noch können Erfolgskriterien aus ihnen abgeleitet werden, anhand derer ihr Handlungsvollzug überprüft werden kann.

Auch die Mittlerziele sind noch häufig zu vage, noch häufiger jedoch sind die Ziele auf dieser Ebene heterogen oder

³⁹ Als gutes Beispiel für die Unterscheidung von verschiedenen Nutzerebenen (Gesellschaft, Jugendliche) kann die Zielbestimmung von Jugendsozialarbeit in Bayern gelten, vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration, URL: <http://www.verwaltungsservice.bayern.de/dokumente/leistung/94664604444>.

sogar widersprüchlich, wenn man sie in Handlungsziele übersetzen würde. In der Jugendberufshilfe reicht die Bandbreite der Ziele beispielsweise von der Erlangung eines Ausbildungsplatzes über das Erreichen von Schulausbildung, Ausbildungsreife, Berufsreife bis hin zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung oder der Unterstützung, ein selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Leben zu führen. Und bedeutet beispielsweise das Ziel „Eingliederung in die Arbeitswelt“ die Vermittlung eines „passenden“ Ausbildungsplatzes oder den Erwerb der Fähigkeit zur beruflichen Orientierung („career management skills“, vgl. Krötzel 2010)?

Die Vagheit oder Widersprüchlichkeit der Ziele ist auch häufig darauf zurückzuführen, dass die Ursachen eines Problems, auf dessen Beseitigung sich die Ziele beziehen, nicht hinreichend analysiert worden sind. Im Bereich der Jugendberufshilfe etwa wird das Problem, dass manche Jugendlichen keine Ausbildungsstelle bekommen, aufgrund der vorherrschenden arbeitsmarktpolitischen Perspektive im Allgemeinen auf berufsbezogene (anforderungsbezogene) Kompetenzdefizite oder auf eine mangelnde Ausbildungsreife zurückgeführt. Entwicklungspsychologisch würde man dagegen eher Entwicklungsverzögerungen in der Regulationsfähigkeit der Emotionen und/oder Kognitionen der Jugendlichen annehmen. Beide Problemanalysen führen in der Folge zu ganz unterschiedlichen Zielvorstellungen und Maßnahmekonzeptionen.

Schließlich ist die Vagheit in den Zielbestimmungen von vielen Maßnahmen der Jugendberufshilfe nicht zuletzt auch durch die strukturelle Widersprüchlichkeit der Ziele und Erwartungen ihrer Adressaten (Leistungsempfänger, Auftraggeber

und der Einrichtungen selbst (Leistungsträger) begründet. Diese Akteure haben nicht nur selten dieselben Ziele, die Wirkung der Dienstleistungen bzw. Maßnahmen wird auch auf ganz unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Erfolgskriterien bewertet (vgl. von Spiegel 1997b).

Aber auch handwerklich werden Fehler bei der Zielformulierung gemacht. Besonders häufig werden die Ziele gar nicht in Form von erkennbaren Zuständen, sondern als Prozesse beschrieben⁴⁰, etwa als Förderung oder Unterstützung wahlweise der Persönlichkeitsentwicklung oder der individuellen und sozialen Entwicklung. Oder der erstrebenswerte Ziel-Zustand wird einfach mit einem Mehr im Vergleich zum Ist-Zustand angegeben⁴¹. Solche Formulierungen enthalten keine Ziele, die überprüft werden können, weil sie keinen identifizierbaren Zustand angeben, sondern allenfalls Aktivitäten, mit denen sie erreicht werden sollen.

Jugendliche, Auftraggeber: Kostenträger, Einrichtungen: Leistungsträger) vorgenommen werden, weil nur dadurch eine Zuordnung und Bewertung von möglichen Wirkungen – und nicht zuletzt von Qualität – vorgenommen werden kann.

Dabei muss das eigene (institutionelle) Leitbild verknüpft werden mit dem Leitbild der Inklusivität unter begrifflicher Klärung und Festlegung auf einen engen oder weiten Inklusionsbegriff (vgl. Kap. 2.2.5) – Akzeptanz und Integration von Jugendlichen mit Behinderung, Akzeptanz und Förderung von Vielfalt, Schaffung von Durchlässigkeit usw. Darüber hinaus muss eine Verknüpfung mit den Leitziele der Jugendberufshilfe vorgenommen werden – Integration von behinderten und/oder benachteiligten Jugendlichen, schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und soziale Integration (§ 13 SGB VIII), Erwerb basaler Kompetenzen zur selbstständigen Lebensführung und zur tagtäglichen Lebensbewältigung, Persönlichkeitsentwicklung.⁴²

QUALITÄTSMERKMAL:
Bestimmung präziser und widerspruchsfreier Leitziele, Mittlerziele und Handlungsziele einer inklusiven Jugendberufshilfe in einem kohärenten Zielsystem

QUALITÄTSMERKMAL:
Festlegung des Zielsystems als Handreichung für das Personal

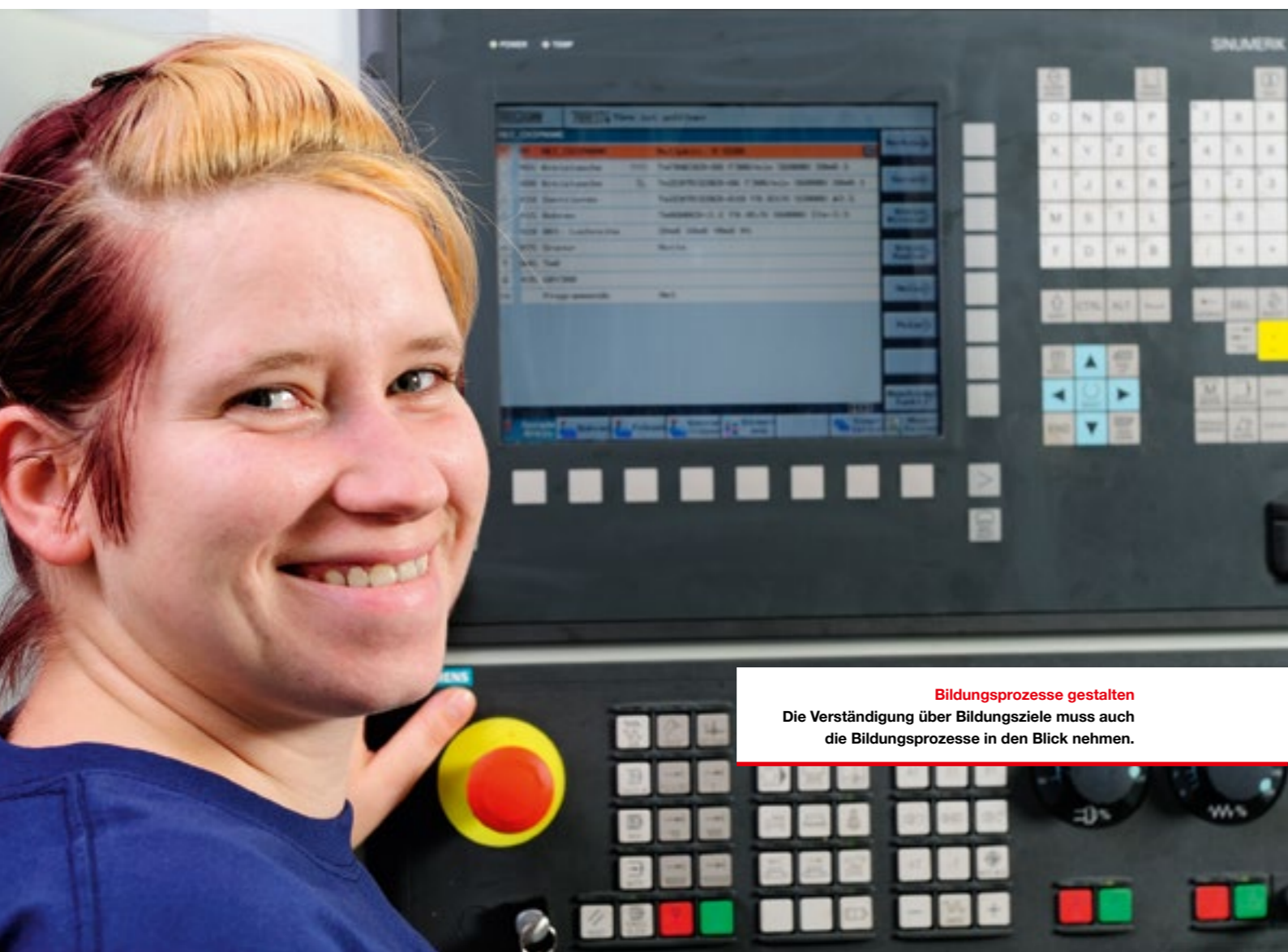
Die präzise und widerspruchsfreie Bestimmung von Leitziele, Mittlerzielen und Handlungszielen einer inklusiven Jugendberufshilfe in einem kohärenten Zielsystem muss auf allen Ebenen der institutionellen bzw. verbandlichen Arbeit und für jede beteiligte Wirkungsebene (Adressaten:

Das gesamte Zielsystem sollte in Form einer internen Handreichung niedergelegt sein, die auch bei der Neueinstellung von Personal die Grundlage für Schulung und Weiterbildung ebenso wie für Mitarbeiter_innengespräche, Supervision usw. bildet.

40 Das im Zuge der Kompetenzdebatte eingeführte Kriterium der Ergebnisorientierung – woran erkenne ich den erwünschten Zustand – ist hilfreich, um Ziele präzise zu formulieren.

41 Die Qualifizierungspläne in den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen sind voll von solchen vagen Beschreibungen (vgl. Preißer 2009c).

42 An der Komplexität dieser – für eine Aufstellung von Qualitätskriterien für eine inklusive Jugendberufshilfe unverzichtbaren – Aufgabenstellung der Bildung eines kohärenten Zielsystems wird bereits erkennbar, dass es sich dabei um einen längerfristig und systematisch angelegten Prozess der Qualitätsentwicklung handeln muss.

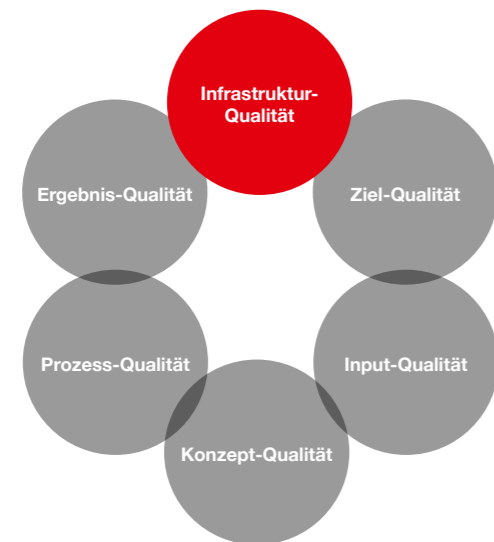


Bildungsprozesse gestalten
Die Verständigung über Bildungsziele muss auch die Bildungsprozesse in den Blick nehmen.

QUALITÄTSMERKMAL: Klärung der angestrebten Bildungsziele

Als Bestandteil des aufzustellenden Zielsystems ist dringend eine Verständigung über die angestrebten Bildungsziele bzw. über die tatsächlich ablaufenden Bildungsprozesse in der Jugendberufshilfe sowie deren Überprüfung erforderlich. Bisher steht die Frage ihrer Ergebnisqualität vor dem besonderen Problem, dass ihre Zielbestimmung in erster Linie auf die Integration in den Arbeitsmarkt ausgerichtet ist, deren Erfolg oder Misserfolg jedoch nur in begrenztem Ausmaß beeinflusst werden kann.

6.1.2 Infrastruktur-Qualität



Angesichts der Komplexität der Jugendberufshilfe soll bei der Diskussion der Struktur-Qualität im Folgenden neben der organisationsinternen Dimension auch die Ebene der Infrastruktur-Qualität berücksichtigt werden. Als **Struktur-Qualität im weiteren Sinn** werden hier die **exogenen Rahmenbedingungen** und Voraussetzungen der Arbeit betrachtet. Dazu gehören insbesondere politische, sozialrechtliche und finanzielle Vorgaben, aber auch beispielsweise der Einzugsbereich einer Einrichtung, also alle einrichtungsübergreifenden Faktoren, die von den Einrich-

tungen nicht verändert werden können. Diese Rahmenbedingungen unterliegen zwar nicht der Gestaltung durch die Leistungsträger (Einrichtungen), wirken aber sehr weitgehend in ihre Arbeit hinein und prägen diese.

In der Jugendberufshilfe gibt es aufgrund der Rechtslage eine Vielfalt von beteiligten Sozialleistungsträgern, die den Aufbau und die Gewährleistung eines integrierten Versorgungssystems – wie sie das Leitbild der Inklusivität erfordern würde – verhindert oder eine gezielte Bedarfsdeckung jedenfalls nur durch die Abstimmung aller beteiligten Sozialleistungsträger möglich macht. In der Praxis führt diese Rechtslage zu erheblichen Reibungsverlusten, weil die Reichweite der jeweiligen Leistungspflicht der beteiligten Leistungsträger schwer abzugrenzen ist. Damit werden, wie in einem Rechtsgutachten für die Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Bayern festgestellt wird, **„Zuständigkeitsstreitigkeiten und Reibungsverluste unvermeidlich“** (vgl. Mrozynski 2010). Denn gerade in der Jugendberufshilfe besteht das Problem darin, dass ein ganzes Bündel an pädagogischen, psychologischen und arbeitsmarktpolitischen Leistungen miteinander vernetzt werden muss. Dies ist auf die **komplexen Bedarfe** vieler Jugendlicher zurückzuführen, wie sie neben der Jugendberufshilfe typischerweise auch in der Teilhabe behinderter Menschen vorgefunden werden.

Die Infrastruktur-Qualität der inklusiven Jugendberufshilfe ist aufgrund der sozialrechtlichen Bestimmungen sowie der Grundsätze des Verwaltungsvollzugs von einer **Maßnahmelogik** dominiert, die nicht von der Lebenswelt der Jugendlichen ausgeht, sondern immer spezifischere Bedarfslagen mit entsprechenden Leistungsansprüchen definiert. Der Bezugspunkt der Jugendberufshilfe sind also nicht die Jugendlichen, sondern die jeweiligen Maßnahmekategorien, denen

eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen nach dem Kriterium der Erfüllung von Anspruchs- und Fördervoraussetzungen zugeordnet wird. Als politische Reaktion auf die seit Jahren ungelöst bleibenden, weil mit der falschen Diagnose und den falschen Maßnahmen behandelten Probleme des sog. Übergangssystems werden darüber hinaus immer neue und zunehmend bundesweit standardisierte und bis ins Detail beschriebene Maßnahmen und Programme mit zunehmend spezifischeren Anforderungen und differenzierteren Zugangsberechtigungen zur Förderung erfunden, die inzwischen zu einem **„Maßnahmedschungel“** (vgl. BMBF 2005, S. 34) geführt haben. Im Übergang von der Schule ins Berufsleben finden sich beispielsweise in NRW rund 40 unterschiedliche Förderprogramme die von der Jugendhilfe, der Arbeitsagentur, den Argen, der Landesregierung oder anderen Geldgebern getragen werden (vgl. G.I.B. 2009).

Auf diese Weise erzeugen die Zugangsvoraussetzungen der Fördertöpfe die Kategorien von Personen, die in den Maßnahmen anzutreffen sind, da sie die Voraussetzungen sind, die die Jugendlichen erfüllen müssen: Eine Person ist ausbildungsfähig, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt; eine Person ist berufsgeeignet, wenn sie über die Merkmale verfügt, die Voraussetzung für die jeweils geforderte berufliche Leistungshöhe sind. Diese verwaltungs- und sozialrechtliche **Denkweise in Zugangsberechtigungen und Fördervoraussetzungen** erzeugt Selektion und Segmentation, mithin das Gegenteil eines Leitbildes der Inklusion.

Der Maßnahmelogik zufolge ist es überdies vollkommen ausreichend, den Jugendlichen im Rahmen einer Komm-Struktur (Leistungsträger wartet, dass Anspruchsberechtigte zu ihm kommen) einen Rechts-

anspruch auf Leistungen einzuräumen. Sie führt jedoch dazu, dass viele Jugendliche überfordert sind und gerade die besonders bedürftigen Jugendlichen nicht erreicht werden. Außerdem vervielfacht sich die Anzahl der Übergangssituationen für die Jugendlichen, was häufig in sog. Maßnahmekarrieren bei ihnen resultiert und zu einem kumulativen Effekt der sozialen Abdrängung durch die Selektivität an jedem einzelnen Maßnahmeübergang und zusätzlich durch die Addition der Übergänge führt.

QUALITÄTSMERKMAL: Beseitigung der Fragmentierung von Zuständigkeiten

Die Leistungen für benachteiligte Jugendliche dürfen nicht einfach getrennt und entsprechend den gesetzlich vorgegebenen Verantwortungssphären der einzelnen Sozialleistungsträger den sozialrechtlichen Teilsystemen zugeordnet werden, da bei komplexen Bedarfslagen eine gezielte Bedarfsdeckung nur durch aufwendige Abstimmung aller beteiligten Sozialleistungsträger möglich ist. „Wenn bei einem komplexen Bedarf integrierte Leistungen erforderlich sind, dann müssen auch Dienste aufgebaut werden, die geeignet sind solche Leistungen zu erbringen“ (Mrozynski 2010, S. 32).

Als Konsequenz sind „berufliche Bildung und Jugendsozialarbeit besser aufeinander abzustimmen“ (ebd., S. 7). Dazu müssten die Sozialverbände auf die Bundesagentur für Arbeit hinwirken, „ein Vertragssystem zu entwickeln, das im Sozialrecht typischerweise besteht und ihr [der Bundesagentur für Arbeit] durch § 17 SGB II auch nahe gelegt wird“ (ebd., S. 33). Es wäre also möglich, dass Jugendämter und Arbeitsagenturen in der Organisationsform einer Nachfragegemeinschaft Vertragsbedingungen für Leistungsangebote der Jugendberufshilfe ausarbeiten und damit an die Leistungsanbieter herantreten. Ein Vorbild für die Jugendberufs-

hilfe könnte in dieser Hinsicht „die Form der Zusammenarbeit beim persönlichen Budget“ (gemäß § 17 Abs. 2 Satz 3 SGB IX) werden (ebd., S. 25).

QUALITÄTSMERKMAL:
Verringerung der Anzahl der Übergangssituationen

Insgesamt müssen sowohl die Anzahl als auch die Komplexität der möglichen Übergangssituationen reduziert werden, indem die Maßnahmen verringert werden. Insbesondere müssen die Maßnahmekategorien in der Jugendberufshilfe dringend radikal reduziert werden, jedoch gleichzeitig flexibel gestaltet werden, um den Besonderheiten und komplexen Bedarfslagen der Jugendlichen gerecht zu werden sowie den regionalen Strukturen des Arbeitsmarktes flexibel angepasst werden zu können werden (vgl. Katholische Jugendwerke Leverkusen 2009).

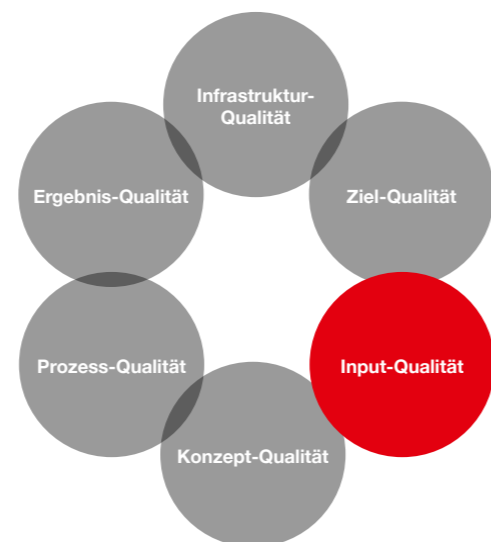
QUALITÄTSMERKMAL:
Kooperation, Vernetzung der Akteure

Inklusive Jugendsozialarbeit muss alle nicht-inklusive, separierenden Elemente innerhalb des jeweiligen Arbeitsbereiches und zwischen unterschiedlichen Arbeitsbereichen beseitigen. Dazu müssen die Einrichtungen auch jenseits von gesetzlichen Vereinbarungen eine intensive regionale Einbindung und Vernetzung mit Angeboten und Arbeitsfeldern der Sozialgesetzbücher II, III, XII sowie mit angrenzenden gesellschaftlichen Akteuren und Institutionen durch regelmäßige Treffen gewährleisten. Darüber hinaus muss die Zusammenarbeit mit den Schulen – hier insbesondere mit der Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen – verstärkt werden, um die Übergänge der Jugendlichen zu erleichtern.

QUALITÄTSMERKMAL:
Begleitung der Übergänge

Innerhalb und zwischen den Maßnahmen sollen die Jugendlichen Vertrauenspersonen als kontinuierliche und verlässliche Ansprechpartner_innen erhalten, die sie beratend, begleitend und betreuend dabei unterstützen, die Übergänge zwischen den Schnittstellen und Maßnahmen zu bewältigen.

6.1.3 Input-Qualität



Neben diesen sozialrechtlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die als infrastrukturelle Gegebenheiten den Einrichtungen vorgegeben sind und kaum von diesen beeinflusst werden können, **können weitere Merkmale von Struktur-Qualität im engeren Sinn – die Input-Qualität** – identifiziert werden. Mit diesen Merkmalen werden die notwendigen Rahmenbedingungen der Arbeit im Sinne einer finanziellen, sächlichen und personellen Mindestausstattung bestimmt, um eine angestrebte Ergebnis-Qualität überhaupt erreichen zu können. Dazu zählen endogene Faktoren wie die räumliche, die sächliche und die funktionelle Ausstattung, die Organisationsstruktur, die Anzahl der Beschäftigten und deren Qualifikation sowie das Fort- und Weiterbildungskonzept für das Personal und schließlich die konzeptionellen Ausgangsbedingungen (Curriculum: Vorhandensein einer Ausbildungsplanung,

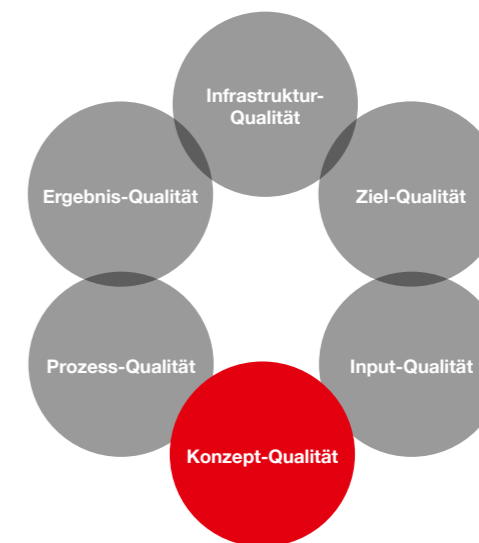
Förder-, Qualifizierungspläne, Anteil der organisierten Lernprozesse). Dies sind alles Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die die Qualität der Durchführung einer Maßnahme beeinflussen und von der Einrichtung selbst gestaltet werden können, um die gewünschten Wirkungen hervorzubringen.

QUALITÄTSMERKMAL:
Weiterbildung und Qualifizierung des Personals in (inklusive) Pädagogik

Die Qualifikationsanforderungen für das Personal müssen in Kongruenz mit den Handlungszielen der Maßnahme spezifiziert werden. Es müssen Strukturen und genügend Ressourcen für die regelmäßige Schulung des Personals gewährleistet sein. Das zeitliche Volumen und die Form der Weiterbildung (regelmäßige fachliche Fortbildungen, regelmäßige Fallberatungen, Supervision usw.) müssen festgelegt werden und sie müssen ausreichend im Hinblick auf die Gewährleistung der Zielerreichung der Maßnahme und ausreichend durch Ressourcen gesichert sein.

Die curriculare und didaktische Integration von Inklusion als Leitbild der Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen muss zum Gegenstand der Weiterbildung des Personals werden. Zur Weiterbildung sollten ferner aber auch entwicklungspsychologische Grundlagen der jugendlichen Entwicklung sowie die Vermittlung von Kenntnissen in Alltagsdiagnostik und innovativen entwicklungsorientierten förderdiagnostischen Ansätzen einschließlich biografisch-narrativer Verfahren der Gesprächsführung gehören. Die handlungsrelevanten Erkenntnisse aus diesen Bereichen sollten in Form von Arbeitshilfen für das Personal niedergelegt und jederzeit abrufbar sein.

6.1.4 Konzept-Qualität



Mit der **Konzept-Qualität** richtet sich der Fokus auf die Qualität der konzeptuellen Ausarbeitung, Planung und Vorbereitung der sozialpädagogischen Betreuung und Begleitung einer Maßnahme. Die Handlungsziele werden in konkrete Handlungsschritte transformiert.

Die Jugendberufshilfe wurde als klassische Aufgabe der Jugendfürsorge lange außerhalb des Ausbildungswesens erbracht und erst seit den 1970er Jahren nach und nach mit diesem verschränkt. Die Hilfen richten sich daran aus, sozial benachteiligten Jugendlichen den Zugang zum Ausbildungssystem zu ermöglichen und ihnen Unterstützung für die berufliche Integration mit Hilfe der Regelagenturen der Berufsausbildung zu bieten. Im § 13 SGB VIII ist von „sozialpädagogischen Hilfen“ die Rede, die die „schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und soziale Integration“ von Heranwachsenden fördern sollen. Auch in den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen wird die Zielsetzung primär mit der Eingliederung in das Berufsleben beschrieben. Obwohl sie als „Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen“ definiert sind, sind sie in ihrem Selbstverständnis keine Bildungsveranstaltungen.

Faktisch ist das berufliche Übergangssystem für einen großen Teil der Jugendlichen inzwischen allerdings längst zu einer wichtigen **Sozialisations- und Bildungsinstanz** geworden (vgl. Gessner 2003). Alle Bildungsangebote im Rahmen der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung enthalten Elemente von Unterrichten, Ausbilden, Fördern und Beraten. Die ihnen zugrunde liegende Konzeption muss demnach **(aus-)bildungsorientiert statt arbeitsmarktorientiert** sein und entsprechend entwicklungspsychologische, pädagogische, lerntheoretische, im engeren Sinne didaktische Elemente berücksichtigen.

QUALITÄTSMERKMAL:
Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen

Die Förderung und Qualifizierung der Jugendlichen darf nicht verengt werden auf vordergründig fachbezogene Teilqualifikationen, die aus den Ausbildungsordnungen entnommen werden. Vielmehr muss sie sich orientieren an den Herausforderungen des jugendlichen Entwicklungsverlaufs, der unterstützt und gestärkt werden sollte. Im Zentrum der Förderaktivitäten der Jugendberufshilfe muss also die systematische Förderung der **Eigenaktivität** der Jugendlichen stehen, die begleitet werden muss durch eine Unterstützung ihres **Selbstwertgefühls** sowie ihrer **Reflexionsfähigkeit**. Im Gegensatz zum kurzfristigen Aufholen und Kompensieren von Defiziten in Teilbereichen wie in Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit usw. muss das Ziel eine grundlegendere Kompetenzentwicklung der Jugendlichen – **das Lernen des Lernens** – sein.



Lebensweltorientierung
Herausforderungen bewältigen durch Eigenaktivität und gemeinschaftliches Tun

QUALITÄTSMERKMAL:
Lebensweltorientierung anstelle einer Maßnahmelogik

Die Konzeption und Durchführung der Maßnahmen in einer inklusiven Jugendberufshilfe müssen sich an der individuellen Lebenswelt und den komplexen Bedarfen der Jugendlichen orientieren – an ihren jeweiligen emotionalen und psychosozialen Lernvoraussetzungen, an ihrem altersspezifisch und benachteiligungsbedingt fragilen Selbstwertgefühl, an erlittenen Marginalisierungserfahrungen, an problematischen Familiensituationen, Wohnungslosigkeit, Suchtproblematik und gesundheitlicher Beeinträchtigung, aber auch an ihren Ressourcen.

QUALITÄTSMERKMAL:
Niedrigschwellige, aufsuchende Übergangsbegleitung

„Es besteht nach wie vor die Notwendigkeit für die unabhängige, individuelle und sozialpädagogische Übergangsbegleitung junger Menschen. Diese Begleitung darf nicht nur der jeweiligen Maßnahmelogik einzelner Instrumente der Arbeitsmarktförderung oder Institutionen folgen, sondern muss die Interessen und Berufswünsche der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Ausgangspunkt der individuellen Unterstützung machen“ (Katholische Jugendwerke Leverkusen 2009, S. 4).

Insbesondere mit dem Anspruch einer inklusiven Jugendberufshilfe müsste die bisherige „Maßnahmelogik“ in Kombination mit der „Komm-Struktur“ durch eine niedrigschwellige, aufsuchende Übergangsbegleitung ersetzt werden, deren Fokus auf Stabilisierung, Aktivierung und Heranführung der Jugendlichen an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt liegt. „Die Übergangsbegleitung darf allerdings nicht allein auf die Einmündung in Erwerbsarbeit fokussiert werden“ (ebd.). Sie müsste ferner in Form eines Case Management für die Jugendlichen konzipiert sein und ver-

schiedene gesellschaftliche Teilsysteme und Leistungen vernetzen und integrieren.

Weiterhin muss eine Fluktuation der Ansprechpartner_innen unbedingt vermieden werden. „Es muss demnach sowohl eine Übergangsbegleitung zwischen den einzelnen Förderinstrumenten und Förderstationen als auch im Anschluss an Fördermaßnahmen geben, durch die junge Menschen individuell und prozesshaft bis zur stabilen Einmündung unterstützt werden“ (ebd.).

QUALITÄTSMERKMAL:
Pädagogische Konzeption der Maßnahmen

Den Angeboten und Maßnahmen muss eine pädagogische Konzeption zugrunde liegen, in der pädagogische Standards auf allen Ebenen – pädagogische Leitidee, kohärentes Curriculum, Konzeption und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen auf der Grundlage von Lehr-Lern-Forschung (Didaktik), Lernergebniskontrolle – angewendet werden. Dabei sollten Modelle des aktivierenden, individualisierten und kooperativen Lernens, Prinzipien der inneren Differenzierung sowie pädagogische Erkenntnisse über die Entwicklungsbedarfe (z. B. adoleszenzspezifische Probleme der Emotionsregulation) der Jugendlichen berücksichtigt werden.

QUALITÄTSMERKMAL:
Bekenntnis der inklusiven Jugendberufshilfe zu ihrem Bildungsanspruch

Eine inklusive Jugendberufshilfe verlangt, dass auch die Förder- und Qualifizierungsarbeit mit den Jugendlichen pädagogisch begründet ist. Das bedeutet zunächst, dass überhaupt ein genuin pädagogischer Bildungsanspruch als Leitbild der Arbeit formuliert und in Form von Förderzielen und verbindlichen pädagogischen Konzepten curricular untermauert wird. Dazu muss allerdings eine Verständigung über

die Lernziele bzw. den Lernerfolg – die erwünschte Wirkung – der Maßnahmen in der inklusiven Jugendberufshilfe erfolgen.

6.2 Prozess-Qualität



Die Prozess-Qualität stellt Qualitätsanforderungen an die Art, das Maß und den Umfang des Prozesses der Leistungserbringung sowie an die diesbezüglichen Verfahren und Ablaufprozesse einschließlich der dazu genutzten diagnostischen Instrumente, Verfahren und Methoden. Hierbei handelt es sich also um die konkrete Durchführung von Handlungen und Interaktionen, um die Ausgangsbedingungen (Struktur-Qualität) so zu gestalten und aufeinander abzustimmen, dass die gewünschten Wirkungen hervorgebracht werden können. Dazu gehören insbesondere die Art und der Umfang pädagogischer Interventionen (Didaktik).

Die Prozessqualität beschreibt die Sicherstellung grundlegender Elemente bei der Durchführung einer Maßnahme durch

- **Prozessmonitoring:** Regelmäßige Überprüfung der wichtigsten Prozesse im Maßnahmeverlauf.
- **Prozessevaluation:** Identifikation von Faktoren, die die Umsetzung

der Maßnahme fördern oder hemmen sowie die Untersuchung der Akzeptanz der Maßnahme bei der Zielgruppe.

Beide können in Form einer prozessbegleitenden Selbst-Evaluation der Einrichtungen mit den Mitteln von Supervision, Intervision, Teambesprechungen, Feedback-Schleifen bestehen oder in Form einer wiederkehrenden **externen Evaluation** durchgeführt werden. Selbst-Evaluation grenzt sich bewusst ab von konventionellen Verfahren der Qualitätskontrolle, die in der Regel mit externer und fremdbestimmter Kontrolle konnotiert sind. Sie ist keine genau einzuhaltende Rezeptur von Methoden und Arbeitsschritten, sondern als „prozessorientierte Praxismethode“ (von Spiegel 1997b) eine Verfahrensweise, in deren Zentrum die systematische Selbstbeobachtung, Selbstvergewisserung und Reflexion steht und die damit nicht zuletzt das Fachpersonal in den Einrichtungen stärkt.

In großem Gegensatz zu einem solchen Ansatz orientieren sich die Gestaltungs-, Steuerungs- und Überprüfungselemente – das Controlling – der Maßnahmen, die über die Arbeitsagenturen und Jobcenter finanziert werden, bisher an den sozial- und versicherungsrechtlichen Kriterien effizienter Mittelverwaltung. Dadurch wird nicht nur der Beginn der Maßnahmen aufgrund der Förder(topf)logik durch Selektion und Stigmatisierung geprägt, sondern sie sind auch Bestandteil ihrer Durchführung.

Eine Folge der Maßnahmelogik besteht darin, dass viele Jugendliche die Anforderungen und Erwartungen an ihr Verhalten (Disziplin, Eigenaktivität, Durchhaltevermögen usw.) nicht erfüllen können und folglich an den Voraussetzungen scheitern, die sie erfüllen müssen, um Förderung zu erhalten. Damit tritt eine völlige Verkehrung von Förderungsvoraussetzungen und Förderungsfolgen ein, da die Mitwirkung

der Jugendlichen zum Überprüfungs-kriterium (Selektion) wird, anstatt dass ihre Mitwirkung als ein zentrales Lernziel definiert wird. Der Hilfedanke wird auf den Kopf gestellt.

QUALITÄTSMERKMAL: Einführung von begleitender Lernerfolgskontrolle als Teil der Prozess-Steuerung

Wie in allen (Aus-)bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen muss auch in Maßnahmen der inklusiven Jugendberufshilfe der Lernfortschritt auf der Grundlage der Definition von präzisen Lernzielen fallbezogen erfasst und dokumentiert werden. Dies muss unabhängig davon geschehen, ob nach Beendigung der Maßnahmen eine berufliche Ausbildung begonnen wurde. Außerdem müssen alle genutzten diagnostischen Instrumente, Verfahren und Methoden offengelegt werden.

QUALITÄTSMERKMAL: Einführung formativer Kompetenzdiagnostik als Feedback-Kultur

Auf querschnittsorientierte (summative) Kompetenzfeststellungsverfahren sollte verzichtet werden, weil sie auf die Jugendlichen selektiv wirken und gravierende konzeptionelle und handwerkliche Mängel aufweisen (vgl. Preißer 2009c). Sie sollten durch eine **entwicklungsorientierte (formative) Diagnostik** ersetzt werden, die mit dialogorientierten, partizipativen und biografischen Verfahren (Feedback-Gespräche mit Jugendlichen mit ausführlichem narrativem Anteil) arbeitet und auf systematischer Selbst-Beobachtung und Selbstreflexion der Jugendlichen als wesentlichen didaktischen Elementen der Förderarbeit aufbaut.

QUALITÄTSMERKMAL: Schaffung einer Willkommenskultur mit niedrigschwelligen Zugangsmöglichkeiten

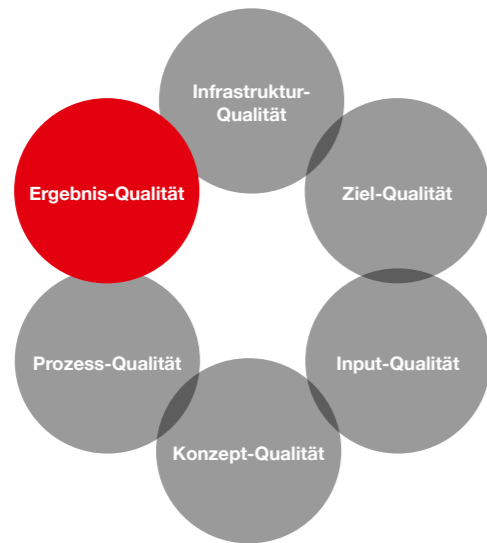
Den Jugendlichen muss ein schneller, unbürokratischer und niedrigschwelliger Kontakt ermöglicht werden. Bei der Kontaktaufnahme sollte auf der Grundlage von empathischen Fragen in einem längeren biografischen Gespräch eine Anamnese durchgeführt werden, in der die Jugendlichen Gelegenheit erhalten, ihre Lebenswelt durch eigene Erzählungen (Narrationen) über erlebte Episoden (erfolgreiche Erfahrungen, Erlebnisse, gerne ausgeübte Tätigkeiten) ausführlich darzustellen. Im Mittelpunkt sollten dabei das Verstehen und Rekonstruieren der biografischen Entwicklung der Jugendlichen sowie ihrer motivationalen Orientierungen und biografisch erworbenen Muster der Problembewältigung und deren Hintergründe stehen.

QUALITÄTSMERKMAL: Regelmäßige Selbst-Reflexion und Selbst-Vergewisserung

Als Verfahren zur Überprüfung der Prozess-Qualität kann die **SWOT⁴³-Analyse** empfohlen werden, mit deren Hilfe Stärken, Schwächen, Chancen und Bedrohungen analysiert und Möglichkeiten zur Optimierung der Prozesse entwickelt werden können. Dabei sollten unter anderem die Fragen beantwortet werden, welche förderlichen Bedingungen und welche Hindernisse während der Arbeit auftauchen, in welchen Bereichen besonders hohe Kompetenzen beim Personal vorliegen und wo Entwicklungsbedarf ist. Außerdem sollten übergeordnete Themen (Akquise, Evaluation, Methoden, Moderation) identifiziert werden, in denen eine Einrichtung Entwicklungsbedarf hat.

43 Die SWOT-Analyse ist ein Controlling-Instrument und wird häufig in strategischen Planungsprozessen angewendet. Die Abkürzung steht für die Begriffe Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Gefahren, Bedrohungen).

6.3 Ergebnis-Qualität



Die Ergebnis-Qualität ist der **endgültige Maßstab für die Qualität** einer erbrachten sozialen Dienstleistung. Ergebnisse lassen sich auf der Ebene finanzieller Veränderungen, konkreter Leistungen und manifester oder latenter Wirkungen bei der Zielgruppe einer Maßnahme beschreiben. Dabei sind die Akzeptanz der Ziele bei den Adressaten der Maßnahme, die Erreichung der Ziele, der Nutzen für die Zielgruppe sowie die Zufriedenheit der Zielgruppe mit der Maßnahme zu unterscheiden.

Im Unterschied zum veralteten Konzept von Output-Qualität sollte Erfolg also nicht nur an den direkt erzeugten Produkten gemessen werden, obwohl in der Jugendberufshilfe, vor allem in den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, nach wie vor die Höhe der Übergangquote das alleinige Kriterium für den Erfolg der Maßnahme ist. Dagegen kritisiert beispielsweise der Nationale Bildungsbericht: „Die an äußeren Outputs orientierten Merkmale werden den Maßnahmen und Aktivitäten insofern nicht gerecht, als sie nur unmittelbare Effekte und nicht mögliche nachhaltige Wirkungen auf individuelle Dispositionen, Verhaltensweisen und Wissenszuwächse messen“ und fordert: „Der beste Maßstab für Effektivität wären die in den Maßnahmen vermittelten Kompetenzen“ (Bildungsbericht 2008, S. 167).

QUALITÄTSMERKMAL:
Erfassung der von den Jugendlichen erworbenen Kompetenzen

Am Ende der Maßnahmen sollten als ihr wichtigstes Erfolgskriterium die von den Jugendlichen erworbenen Kompetenzen erhoben und dokumentiert werden. Dieses Erfolgskriterium sollte nicht querschnittsorientiert sein und die Jugendlichen am Durchschnitt einer Gruppe messen, sondern **entwicklungsorientiert**, wobei ihre Schwierigkeiten und Probleme, die am Beginn der Maßnahme standen, als Vergleichsmaßstab gelten und auf dieser Grundlage ihr Entwicklungsfortschritt gemessen werden sollte.

Der Kompetenzfortschritt der Jugendlichen sollte die folgenden Felder berücksichtigen:

- Aufarbeitung persönlicher Defizite durch die Schaffung spezifischer Ressourcen
- soziale, schulische und berufliche Leistungen
- Stand der sozialen Integration (vgl. Jugendwegweiser 2013)
- Nutzung der eigenen Ressourcen.

QUALITÄTSMERKMAL:
Verzicht auf bzw. Herabstufung der Bedeutung des arbeitsmarktpolitischen Erfolgskriteriums der Erlangung eines Ausbildungsplatzes

Auf die Erreichung des arbeitsmarktpolitischen Erfolgskriteriums einer Erlangung eines Ausbildungsplatzes sollte verzichtet werden oder es sollte geringer gewichtet werden, da es von Rahmenbedingungen abhängig ist, die nur begrenzt in der Gestaltungsmacht der Einrichtungen liegen.



Kompetenzen erfahren
Der Erwerb von Kompetenzen muss dokumentiert und auch für die Jugendlichen selbst transparent sein.

QUALITÄTSMERKMAL:
Erreichung der Förder- und Entwicklungsziele

Die Erfassung des Ergebnisses einer Maßnahme muss sich unzweideutig auf das vor der Maßnahme aufgestellte Zielsystem mit seinen Leit-, Mittler- und Handlungszielen beziehen und dieses zum Maßstab machen.

QUALITÄTSMERKMAL:
Kompetenzerwerb in Form einer Kombination von Selbst- und Fremdbewertung bewerten

Die Bewertung des Kompetenzfortschritts der Jugendlichen sollte durch Selbst- und Fremdbewertung durch mehrere Akteure (Einrichtung/Betrieb/Arbeitgeber, Zielgruppe) erfolgen, die an einer Maßnahme beteiligt waren. Die Bewertung sollte auch die Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Maßnahme einschließen.



Selbstwirksamkeit fördern
 Die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten eröffnet neue Lernhorizonte.

6.4 Checkliste Qualitätsmerkmale einer inklusiven Jugendberufshilfe

- Ziel-Qualität
 - Bestimmung präziser und widerspruchsfreier Leitziele, Mittlerziele und Handlungsziele einer inklusiven Jugendberufshilfe in einem kohärenten Zielsystem
 - Festlegung des Zielsystems als Handreichung für das Personal
 - Klärung der angestrebten Bildungsziele
- Infrastruktur-Qualität
 - Beseitigung der Fragmentierung von Zuständigkeiten
 - Verringerung der Anzahl der Übergangssituationen
 - Kooperation, Vernetzung der Akteure
 - Begleitung der Übergänge
- Input- und Konzept-Qualität
 - Weiterbildung und Qualifizierung des Personals in (inklusive) Pädagogik
 - Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen
 - Lebensweltorientierung anstelle einer Maßnahmelogik
 - Niedrigschwellige, aufsuchende Übergangsbegleitung
 - Pädagogische Konzeption der Maßnahmen
- Prozess-Qualität
 - Einführung von begleitender Lernerfolgskontrolle als Teil der Prozess-Steuerung
 - Einführung formativer Kompetenzdiagnostik als Feedback-Kultur
 - Schaffung einer Willkommenskultur mit niedrigschwelligen Zugangsmöglichkeiten
 - Regelmäßige Selbst-Reflexion und Selbst-Vergewisserung
- Ergebnis-Qualität
 - Erfassung der von den Jugendlichen erworbenen Kompetenzen
 - Verzicht auf bzw. Herabstufung der Bedeutung des arbeitsmarktpolitischen Erfolgskriteriums der Erlangung eines Ausbildungsplatzes
 - Erreichung der Förder- und Entwicklungsziele
 - Kompetenzerwerb in Form einer Kombination von Selbst- und Fremdbewertung bewerten
- Bekenntnis der inklusiven Jugendberufshilfe zu ihrem Bildungsanspruch

Literaturverzeichnis

Aichele, V. (2008): Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin, August 2008. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/policy_paper_9_die_un_behindertenrechtskonvention_und_ihr_fakultativprotokoll.pdf.

Ainscow, M. u. a. (2006): Improving schools, developing inclusion. London.

Aktion Mensch e.V. (2011): Ein großer Schritt nach vorn. Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn, März 2011. URL: <http://www.aktion-mensch.de/media/UN-Konvention.pdf>.

Amrhein, B. (2011): Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2011). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/123/121>.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2009): Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Arbeitsmarkt in Zahlen, Förderung der Rehabilitation, Nürnberg.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2010): URL: <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk4/~edisp/l6019022dstbai388383.pdf>.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2012): Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Der Arbeitsmarkt für schwerbehinderte Menschen. Veröffentlichung der Arbeitsmarktberichterstattung, Nürnberg, März 2012 (aktualisiert Juni 2012).

BA – Bundesagentur für Arbeit (2012a): Das rechtskreisübergreifende Integrationskonzept der BA., URL: <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mje1/~edisp/l6019022dstbai613932.pdf>.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2012b): Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben (Geschäftsanweisungen, Stand: 01.04.2012), URL: http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mtay/~edisp/l6019022dstbai408494.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI408494.

Baumert, J. & Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–410.

Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main, S. 100–150.

Beck, I. (2002): Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Deutschland: soziale und strukturelle Dimensionen. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht: Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. München, S. 175–316.

Behindertenbericht (2008): Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Österreich, Wien. URL: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/getfile.ashx?ID=68&download=behindertenbericht.pdf>. (Hinweis: URL ins Browserfenster kopieren)

Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (1999): Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfaden. In: QS 21, Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn. URL: http://www.univation.org/download/QS_21.pdf.

Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden. In: QS 29. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn. URL: http://www.univation.org/download/QS_29.pdf.

Bielefeldt, H. (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin 2009. URL: <http://www.inclusion-life-art-network.de/files/bielefeldt2009innovationspotentialderunbrk.pdf>.

Biermann & Weiser (2011): Übergänge professionell gestalten – Beitrag für die HT 2011, URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/biermann_weiser_ft05-ht2011.pdf.

Bilden, H. (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. In: Keupp, H., & Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt. S. 227–250.

Bildungsbericht (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

Bildungsbericht (2012): URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf.

Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik). Bern.

BMBF (Hrsg.) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin.

BMBF (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf (Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung), Bonn, Berlin. URL: http://www.bmbf.de/pub/band_vierzehn_berufsbildungsforschung.pdf.

Boban, I. & Hinz, A. (2001): Integrative Berufsvorbereitung. Weinheim. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-berufsvorbereitung.html>.

Bösl, E. (2010): Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik aus Sicht der Disability History. In: Aus Politik und Zeitgeschichte: Menschen mit Behinderungen (APuZ 23/2010), S. 6–12.

Boekaerts, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. Learning and Instruction, 7(2), S. 161–186.

Bojanowski, A. u. a. (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. In: bwp@ Ausgabe 6. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe6/txt/bojanowski-eckardt-ratschinski-bwpat6-txt.htm>.

Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/Main.

Breinlinger, St. (2011): Forschen nicht ‚über‘ sondern ‚mit‘ Menschen mit Behinderung. Diplomarbeit an der Universität Salzburg. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/breinlinger-peer-dipl.html#id742370>.

Bleidick, U. u. a. (1977): Einführung in die Behindertenpädagogik Bd I.

Buchmann, M. (1989): Jugend – ein integrativer Ansatz. In: Markefka, M. & Nave-Herz, R. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 2, Jugendforschung. Neuwied u. a.

Caritas (2010): Inklusion. Impulse aus der Caritas. Behindertenhilfe und Psychiatrie. Deutscher Caritasverband. München.

Deppe-Wolfinger, H. (2004): Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik. In: Forster, R. (Hrsg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn. S. 244–263.

Diefenbach, H. (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem. Wiesbaden.

DRK (2012a): Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit (Expertise).

DRK (2012b): Bildung vielfältig gestalten – Beiträge der Jugendsozialarbeit (Expertise).

Eberwein, H. (1997): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik.

Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam, Weinheim/Basel, S. 55–68.

Edelman, M. (1971): Politics as Symbolic Action. Chicago.

Ehrenthal, B., Eberhard, V., Ulrich, J. G. (2005): Ausbildungsreife – auch unter Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor. URL: https://www.expertenmonitor.de/index.php?cmd=usrlnquiryResults&inq_id=48.

Eser, K.-H. (2006): Berufliche Rehabilitation und aktive Integration in Deutschland, Straßburg.

Faßmann, H. u. a. (2003): REGIONALE NETZWERKE zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Nürnberg.

Felkendorff, K. (2007): Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben, Bericht Deutschland. In: Hollenweger, J., Hübner, P., Hasemann, K. (Hrsg.): Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich, S. 19–66.

Feuser, G. (2012): Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit! (Vortrag im Rahmen eines Forums des Landesverbandes Bremen von Bündnis90/Die Grünen am 06.06.2012) URL: http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf.

Fornfeld, B. (1999): Vom Besonderen zum Allgemeinen – Anthropologischer Perspektivenwechsel als Anregung für die Integrationspädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 1/99; Reha Druck Graz. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-allgemein.html#id542679>.

Franzkowiak, Th. (2011): Gemeinsam leben und lernen – Ist Inklusion normal? (Erweiterter Text zu einem Vortrag an der Universität Siegen am 5.4.2011). URL: http://www.inklusion-olpe.de/downloads/Index/Franzkowiak%202011_Ist%20Inklusion%20normal.pdf.

Friedrichs, J. (1995): Stadtsoziologie. Opladen.

Galiläer, L. (2011): Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 05, hrsg. v. Stein, R. & Stach, M. S. 1–14. URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/galilaeer_ft05-ht2011.pdf.

Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nummer 49. Bielefeld, S. 69–79.

Gessner, T. (2003): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. Münster.

G.I.B. (2009): Jugend und Beruf – Übersicht über zentrale Förderprogramme. URL: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/Programmuebersicht_JuB.pdf.

Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg-Ausstieg-Warteschleife. Bad Heilbrunn.

Goffman, E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt.

Greif, S. (2000): Selbstorganisierende Prozesse beim Lernen und Handeln – Neue Erkenntnisse aus der Grundlagenforschung und ihre Bedeutung für die Wissensgesellschaft. Osnabrück. URL: <http://www.bibsonomy.org/bibtex/dc7fad6c8e325f92e86d8dc0e5b0650c>.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. (Bd.1: Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft), Frankfurt am Main.

Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klagen-dorfer, R. (1990): Integration der Lernbehinderten. Bern und Stuttgart.

Haeberlin, U. (1985): Einführung in die Heilpädagogik. Band 1: Allgemeine Pädagogik. Haupt: Bern, Stuttgart.

Hage, K. u. a. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen.

Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. New York.

Heger, W. (1996): Neue Qualitätsanforderungen in der Jugendsozialarbeit erfordern neue Trägerstrukturen. In: von Bothmer, H. & Teixeira, C. 1996: Qualitätsanforderungen in der Jugendsozialarbeit (Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 7); S: 5–10.

Heiner, M. (Hrsg.) (1996): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg.

Herriger, N. (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart.

Hillenbrand, C. (2008): Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera H. J., Klicpera, C. (Hrsg.): Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3) Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag S. 5–24.

Hillenbrand, C. (1996): Deskription und Programm – zur Problematik des Begriffs 'Verhaltensstörung'. In: Sonderpädagogik26, 4, 1996, S. 194–207.

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Erstveröffentlichung in der Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354–361. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html#id724430>.

Hinz, A. (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpädagogik und Sonderpäda-

gogik? In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation 48, H. 4, S. 330–347.

Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn. S. 41–74.

Hinz, A. (2009): Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der „Mehrwert“ gegenüber Integration? Vortrag auf dem Kongress „Enabling Community“ der Evangelischen Stiftung Alsterdorf und der Katholischen Fachhochschule für Soziale Arbeit Berlin am 18. – 20. Mai 2009. URL: <http://www.nrw-eineschule.de/sites/default/files/Hinz%20Aktuelle%20Ertraege%20der%20Debatte%20um%20Inklusion.pdf>.

Hinz, A. u.a. (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg.

Hinz, A., Körner, I., Niehoff, U. (Hrsg.) (2008): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Marburg.

Hinz, A. u.a. (Hrsg.) (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg.

Hirschberg, M. (2010): Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung. In: Wernstedt, R., John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf>.

Hofbauer, St. (2010): Integration – die Frage nach dem Woher. Ursprung und Entwicklung des Integrationsbegriffs in Hinblick auf die Pädagogik. Dissertation Universität Passau. URL: <http://d-nb.info/1005327459/34>.

Hoff, E.-H., Lappe, L., Lempert, W. (Hrsg.) (1985): Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Schriften zur Arbeitspsychologie, Nr. 40. Bern.

ICF (2006): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. (hrsg. DIMDI Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information). (Final Draft) Köln. URL: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf.

ICF-Praxisleitfaden (2010): Trägerübergreifender Leitfaden für die praktische Anwendung der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) beim Zugang zur Rehabilitation. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. Frankfurt am Main.

IW Köln (2010): Kosten und Nutzen der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen oder funktionalen Beeinträchtigungen – eine gesamtwirtschaftliche Analyse. Köln. URL: http://www.etracker.de/lnkcnt.php?et=IKbSM9&url=http%3A%2F%2Fwww.iwkoeln.de%2F_storage%2Fasset%2F63655%2Fstorage%2Fmaster%2Ffile%2F351192%2Fdownload%2F18.pdf&lnkname=Kosten%20und%20Nutzen%20der%20beruflichen%20Rehabilitation-18.pdf.

Jenewein, M. (1997): Stigma-Management: Stigmatisierung und Exklusion: Zur Politik der sozialen Ungleichheit.

Jenni, O., Benz, C., Latal, B. (2011): Das Entwicklungsprofil. Wenn die kindliche Entwicklung nicht im Gleichschritt verläuft. In: Pädiatrie up2date, Heft 2, S. 199–228 URL: <http://www.kispi.uzh.ch/Kinderspital/Medizin/Medizin/AWE/Poliklinik/Entwicklungsprofil.pdf>.

Jugendwegweiser (2013): Ergänzende Maßnahmen der Jugendhilfe für Berufsvorbereitung und -ausbildung. URL: <http://www.jugendwegweiser.bremen.de/sixcms/media.php/13/Erg%20Ma%20DFnahmen%20der%20Jugendhilfe%20f%20FCr%20Berufsvorbereitung%20und.5869.pdf>.

Katholische Jugendwerke Leverkusen (2009): Arbeitsmarktpolitische Positionen. „Die Chancen auf Ausbildung und Beschäftigung für benachteiligte junge Menschen verbessern“. Leverkusen.

Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin.

Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. (Ministerium für Schule und Weiterbildung). Essen, Berlin. URL: http://www.gew-nds.de/sos/Archiv/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf.

Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. (Bertelsmann Stiftung) Gütersloh.

Klemm, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusiv leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. (Bertelsmann Stiftung) Gütersloh.

Klemm, K. (2012): Was kostet eine Ausbildungsgarantie in Deutschland? (Bertelsmann Stiftung) Gütersloh.

KMK-Empfehlungen (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. URL: <http://www.kmk.org/schul/home1.htm>.

KMK (2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

KMK 2012: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 196. Berlin, Februar 2012. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPa-eFoe_2010.pdf.

Koch, K. (2004): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern. Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil I: Sozioökonomische Bedingungen. In: Sonderpädagogische Förderung, 49, S. 181–200.

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2012): DREIZEHN Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Ausgabe 7/2012, 5. Jahrgang.

Kornmann, R. (2003): Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1, S. 2–9.

Krötzel, G. (2010): "Career Management Skills" – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/ Arbeitsgemeinschaft Katholische Familienbildungsstätten in der Diözese Aachen (Hrsg.) (1999): Qualitätsentwicklung in der Familienbildung. Das EFQM-Modell in der Praxis. Soest.

Lempert, W. (1986): Sozialisation in der beruflichen Ausbildung. In: Thomas, H. & Elstermann, G. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Berlin. S.105–144.

Liesen, Ch. & Felder, F. (2004): Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. In: Heilpädagogik online 03/04. S. 3–30. URL: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf.

Lindmeier, Ch. (2008): Inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Sonderpädagogische Förderung heute, S. 354–375.

Merchel, J. (Hrsg.) (1998): Qualität in der Jugendhilfe – Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster.

Mrozynski, P. (2010): Verfassungs- und sozialrechtliche Maßgaben für die Integration von Leistungen der Jugendberufshilfe und zur

Eingliederung in Arbeit. Ein Rechtsgutachten für die Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Bayern. (Hrsg. Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Bayern) München. URL: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Leistungsintegration_in_der_Jugendberufshilfe.pdf.

Müller-Hill, B. (1984): Tödliche Wissenschaft. Die Aussonderung von Juden, Zigeunern und Geisteskranken 1933–1945. Reinbek.

Muth, J. (1999): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration, in: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim u. a., S. 17–24.

Nagi, S.F. (1984): "The Concept and Measurement of Disability" in E.D. Berkowitz (Hrsg.), "Disability Politics and Government Programs", New York: Praeger, S. 1–25.

Neumann, N. & Werner, D. (2012): Berufliche Rehabilitation behinderter Jugendlicher. Erwerbsintegration und Teilhabe der Absolventen von Berufsbildungswerken, IW Köln.

PISA-Konsortium Deutschland (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Powell, J. J. W. & Pfahl, L. (2008): Sonderschule behindert Chancengleichheit. In: WZBriefBildung04. Berlin.

Preißer, R. (2009a): Verloren im Übergangssystem – Jugendliche zwischen Anpassung und biographischer Verselbstständigung. In: Preißer, R. & Marx, B. (Hrsg.): Die Quadratur des Kreises. Feststellung von Kompetenzen benachteiligter Jugendlicher in der Diskussion und Evaluation. Paderborn, Freiburg.

Preißer, R. (2009b): Empfehlungen zur Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen in der Jugendberufshilfe. In: Preißer, R. & Marx, B. (Hrsg.): Die Quadratur des Kreises. Feststellung von Kompetenzen benachteiligter Jugendlicher

in der Diskussion und Evaluation. Paderborn, Freiburg.

Preißer, R. (2009c): Kompetenzen von benachteiligten Jugendlichen feststellen und fördern. Forschungsergebnisse und Expertise für die sozialpädagogische Praxis. Paderborn/Freiburg.

Preißer, R. (2010a): Ungenutzte Potentiale des Kompetenzansatzes – Mehr Mut zur Pädagogik. In: Schlögl, P. & Dé, K. (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld, S. 125–135.

Preißer, R. (2010b): Eignungsanalyse – gravierende Mängel, geringer Nutzen. URL: <http://www.good-practice.de/infoangebotebeitrag4115.php>.

Preißer, R. (2012): Subjektorientierte Kompetenzberatung – Plädoyer gegen die Vermessung des Individuums. In: dvb-forum (Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung) Ausgabe 1/2012, S. 38–42.

Rätz-Heinisch, R. (2005): Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“! Biographische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen. Würzburg.

Rath, W. (2001): Statistik von Behinderungen. In: Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik, Stuttgart, S. 216–217.

Riedel, E. (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Sozialverband Deutschland e.V., Berlin und Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen – Landesarbeitsgemeinschaft NRW e.V., Dortmund (Hrsg.), URL: http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/pdf/positionspapiere/Kurzfassung_Riedel-Gutachten.pdf.

Riegert, J. & Musenberg, O. (2012): Bildung und geistige Behinderung – zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. In: Musenberg, O.,

Riegert, J. (Hrsg.) Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen Bd. 20) Oberhausen. S. 27–52.

Rudnick, M. (Hrsg.) (1990): Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin.

Ruf, U. & Winter, F. (2012): Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1–2. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/146/138>.

Rutt, Th. (1957): Aphorismen der Pädagogik. Aphorismen Herbarts. In: Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik Johann Friedrich Herbarts. Paderborn.

Sander, A. (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, A., Boppel, W. & Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14. bis 16. November 2001 in Schwerin. Middelfart, DK, 143-164. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html>.

Sander, A. (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas. In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 11–22.

Schäffter, O. (Hrsg.) (1991): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, Opladen.

Schnell, I. (2009): Auf dem Weg zu einer Schule für alle. (Vortrag auf der Fachkonferenz „alle inklusive“ – Die neue UN-Konvention und die Bildungspolitik für Menschen mit Behinderungen) 29.01.09 Kleisthaus Berlin. URL: http://www.muenster.org/ggsbefi/cms/starnet/media/2009_Rede_Inklusion_Irmtraud_Schnell.pdf.

Spiegel von, H. (1997a): Erfolg? Qualitätskriterien und ihre Prüfung in der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch der Offenen Jugendarbeit. Münster.

Spiegel von, H. (1997b): Perspektiven der Selbstevaluation. In: Müller-Kohlenberg, H. & Atrata, O. (Hrsg.): Evaluation der sozialpädagogischen Praxis (Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 11). Bonn. S. 32–49.

Statistisches Bundesamt (2013): Statistik der schwerbehinderten Menschen. Kurzbericht, Wiesbaden 2013, URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/BehinderteMenschen/Sozial-SchwerbehinderteKB5227101119004.pdf?__blob=publicationFile.

Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung: Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Waxmann.

Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.

Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung: Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, K.-H. & Musenberg, O. u. a. (Hrsg.): Geistigbehindertpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen. S. 17–41.

Tillmann, K. J. & Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468–510.

Tillmann, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Heterogenität. Friedrich Jahresheft XXII, S. 6–9.

Tillmann, K.-J. (2007): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg

und Scheitern im deutschen Schulsystem. In: Fischer, D. & Eisenbarth, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem. Münster. S. 25–37.

Ulrich, J. (2008): Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. In: bwp@Spezial 4. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.shtml.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität". Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994. URL: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf.

UNESCO (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Deutsche UNESCO-Kommission: Bonn.

Vollmers, B. & Kindervater, A. (2009): Evaluation der betrieblichen Praxis im Modellversuch VAmB: Kompetenzmessungen bei Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, S. 1–23. Online: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/17/vollmers-kindervater>.

von Spiegel, H. (1997): Perspektiven der Selbstevaluation. In: Müller-Kohlenberg, H. & Atrata, O. (Hrsg.): Evaluation der sozialpädagogischen Praxis (Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 11). Bonn. S. 32–49.

Waldschmidt, A. (2003): „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: Waldschmidt, A. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel, S. 11–22.

Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld.

Werning, R. (2006): Lerngruppenintegration. In: Arnold, K-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn. S. 351–359.

Werning, R. (2010): Inklusion: Chancen, Widersprüche, Perspektiven. URL: http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/100516-18_RM_Werning.pdf.

Werning, R., Loeser, J.M., Urban, M. (2008): Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. In: The Journal of Special Education 42. S. 47–54.

WHO (2005): (Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) – WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen) Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. URL: <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage>.

WHO (2005a): ICF Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, Endfassung Stand Oktober 2005. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI, WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen URL: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf.

Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51, S. 492–503.

Wocken, H. (2001): Integration. In: Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart. S. 76–80.

Wocken, H. (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Manuskript seines Beitrages bei der Integrationsforscher/innen-Tagung in Frankfurt.

Frankfurt. URL: <http://www.hans-wocken.de/aktuell.htm>.

Wocken, H. (2010a): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Ein Beitrag aus der Tagung: Unterricht in heterogenen Klassen. Module zur Heterogenität. Bad Boll, 14.–16. Dezember 2009. URL: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf>.

Wocken, H. (2010b): Warum Inklusion?. In: Inklusive Schule – eine Chance für alle?! Fachtagung des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe, LWL-Schulen. Münster November 2010. URL: http://www.lwl.org/lja-download/datei-download-schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion/Inklusive_Beschulung/Tagungsdoku/1292394322_0/Tagungsdokumentation_gesamt.pdf.

Wocken, H. (2010c): Inklusion jetzt! Vortrag auf der Veranstaltung „Auf dem Weg zur inklusiven Schule“ der Initiative „Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen“ am 12. Juli 2010 in Dorsten. URL: <http://www.inklusion-dorsten.de/sites/default/files/Wocken-Dorsten.pdf>.

Wocken, H. (2010d): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Essay. In: APuZ 23/2010. S. 25–31. URL: <http://www.peterweins.dabluone.com/pw/styled-11/styled-26/files/hans-wocken-u0308ber-widersacher-der-inklusion-und-ihre-gegenreden.pdf>.

Wocken, H. (2011a): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. (Lebenswelten und Behinderung 14) Hamburg.

Wocken, H. (2011b): Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4. URL: <http://www.hans-wocken.de>.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2009): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrati-

onsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. In: DGfE: Erziehungswissenschaft 21, H. 41, S. 11–26.

Ziemen, K. (2007): Auf dem Weg zu beruflicher Integration. URL: http://www.inklusionspaedagogik.de/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,39/Itemid,83/lang,de.

Züchner, I. (2007): Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe. In: ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 Heft 4, S. 385–401.

Impressum

Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz e. V.
Carstennstraße 58, 12205 Berlin

Autor

Dr. Rüdiger Preißer

Redaktion

Rüdiger Fritz
DRK-Generalsekretariat
Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe

Fotos

Pedro Citoler: S. 56
Daniel Ende: S. 27, 43, 46, 52
Jörg F. Müller: S. 9, 24, 28, 33, 53, 98
Franz Pfluegl – Fotolia: S. 92
Falko Siewert: S. 20
Andre Zelck: S. 13, 14, 64, 83, 97

Layout und Satz

Kommunikationsagentur ikonum
www.ikonum.com

Korrektorat

Katrin Rebitzki

Erscheinungsdatum

Berlin, April 2014

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und aus Mitteln der Glücksspirale.

Diese Handreichung wurde durch den Autor mit großer Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Irrtümer nicht ausgeschlossen werden. Für die Richtigkeit und Vollständigkeit des Inhalts kann daher keine Gewähr übernommen werden. Seit der Drucklegung können rechtliche Änderungen eingetreten sein, die eine neue Bewertung erforderlich machen.

In der vorherrschenden männlichen Schreibweise ist nicht davon auszugehen, dass tatsächlich weibliche und andere Perspektiven wie die von transidenten oder intersexuellen Menschen mitgedacht werden. Daher wird in der vorliegenden Publikation der so genannte Gender_Gap verwendet (zum Beispiel Lehrer_innen). Diese Schreibweise bewegt sich zwar weiterhin zwischen den Polen männlich und weiblich, sie lässt aber deutlich mehr Raum für weitere Geschlechteridentitäten. Von dieser Regelung ausgenommen sind alle Literaturzitate, diese werden wie im Original wiedergegeben.

© 2014, Deutsches Rotes Kreuz e. V., Berlin

www.DRK.de

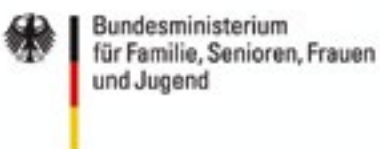
**Deutsches Rotes Kreuz e. V.
Generalsekretariat**

Carstennstraße 58
12205 Berlin

Telefon: 030/85404-0
Telefax: 030/85404-468
E-Mail: drk@drk.de
www.drk.de

© 2014 Deutsches Rotes Kreuz e. V., Berlin

Gefördert durch das Bundesministerium für
Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Gefördert aus Mitteln der GlücksSpirale

