

Ixmeier, Sebastian [Hrsg.]; Buck, Pia [Hrsg.]; Münk, Dieter [Hrsg.]
Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung. Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung

Bielefeld : wbv Publikation 2024, 293 S. - (Berufsbildung, Arbeit und Innovation; 81)



Quellenangabe/ Reference:

Ixmeier, Sebastian [Hrsg.]; Buck, Pia [Hrsg.]; Münk, Dieter [Hrsg.]: Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung. Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung. Bielefeld : wbv Publikation 2024, 293 S. - (Berufsbildung, Arbeit und Innovation; 81) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333275 - DOI: 10.25656/01:33327; 10.3278/9783763976386

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333275>

<https://doi.org/10.25656/01:33327>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Sebastian Ixmeier, Pia Buck, Dieter Münk (Hg.)



Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung

**Inklusion und Teilhabe für Menschen mit
gesundheitlicher Beeinträchtigung**

Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung

Inklusion und Teilhabe für Menschen mit
gesundheitlicher Beeinträchtigung

Sebastian Ixmeier, Pia Buck, Dieter Münk (Hg.)

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungs-orientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Frieze

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik
Professur Berufspädagogik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Sebastian Ixmeier, Pia Buck, Dieter Münk (Hg.)

Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung

**Inklusion und Teilhabe für Menschen mit
gesundheitlicher Beeinträchtigung**

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 81

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld,
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I76379
ISBN (Print): 978-3-7639-7637-9
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7638-6 DOI:
10.3278/9783763976386

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2024*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2024* im Fachbereich *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*:

Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Fernuniversität **Hagen** | TIB **Hannover** | Universitätsbibliothek **Kassel** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kiel** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB, **Luzern**) | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Fachhochschule **Münster** | Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universität **Potsdam** | Universitätsbibliothek **St. Gallen**

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	9
Einführung	15
<i>Sebastian Immeier, Pia Buck & Dieter Münk</i>	
Fachkräftesicherung durch Inklusion als Auftrag der beruflichen Bildung in Deutschland	17
Fokusebene 1: Institutionelle Strukturen & Curriculare Gestaltung	31
<i>Stephan Ullrich, Tina Wiesner & Katharina Metzner</i>	
Inclusiveness am Übergang Schule – Beruf. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt InBiT – Inklusion in der beruflichen Bildung	33
<i>Philipp Reimann & Vera Lemke</i>	
„Ich kann nicht jedem alles anbieten.“ Inklusionsbestrebungen in Reha-Teams der Bundesagentur für Arbeit	51
<i>Pia Buck</i>	
Der Übergangssektor und die Dauerfrage seiner Chancen und Grenzen zur Teilhabeförderung und Fachkräftepotenzialhebung vor dem Hintergrund der steigenden Zahl psychischer Auffälligkeiten – eine empirische Einzelfalluntersuchung	67
<i>Silvia Keller & Matthias Zick-Varul</i>	
Work4Psy – ein innovatives Modell für die berufliche Beratung von jungen Menschen mit psychischen Erkrankungen und seelischen Behinderungen – Curricula beruflicher Bildung	83
Fokusebene 2: Betroffene	103
<i>Sabrina Lorenz & Thomas Schley</i>	
Barrieren und Handlungsfelder digitaler Teilhabe von Menschen mit Behinderung	105
<i>Susanne Korth, Volker Rexing & Svenja Noichl</i>	
Lernbarrieren als Ausgangspunkt einer App-Entwicklung für inklusionsorientierte Lernsettings	123

Sebastian Ixmeier

Teilhabeförderung langzeitarbeitsloser Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen – Eine Chance zur Sicherung des Fachkräftebedarfs? 143

Theresa M. Straub & Kirsten Schmidt

Selbst-Achtung will gelernt sein: Aushandlungsprozesse behinderter Menschen zwischen Behinderungserfahrung, Normalisierungserwartung und Selbstpositionierung im Übergang von Schule in Beruf, Aus- und Weiterbildung oder Hochschule 165

Fokusebene 3: Arbeitgebende 183

Bettina Siecke & Cerstin Burfeind

Beratung zur Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen – eine qualitative Studie mit Reha/SB-Spezialistinnen und -Spezialisten in der Bundesagentur für Arbeit 185

Regina Weißmann, Burcu Ilkay Köse, Regina Franziska Schmid, Christiane Bartosch, Alexander Michele & Joachim Thomas

Die Nutzung des Budgets für Arbeit (BfA) zur Überwindung des Arbeits- und Fachkräftemangels in Deutschland – Implikationen für die Beratung von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern 203

Fokusebene 4: Berufsbildungspersonal 223

Aus der Praxis

Thiemo Fojkar & Marina Sliwinski

Einschätzungen des Bundesverbands der Träger der beruflichen Bildung zu beruflichen Bildungsperspektiven für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen: Die Rolle der beruflichen Bildungsträger 225

Aus der Praxis

Martin Holler & Manfred Weiser

Fachkräftesicherung in der Beruflichen Rehabilitation – Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen 245

Marie Roos & Christian Schmidt

Die Fachpraktiker:innenausbildung als Brücke zur Inklusion: Eine kritische Analyse 261

Thomas Roßnagel & Stefan Zapfel

Arbeitserprobungen in der beruflichen Wiedereingliederung von Menschen mit dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen – insbesondere im sozialbetrieblichen Kontext von Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) 277

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
%	Prozent
§	Paragraf
abH	ausbildungsbegleitenden Hilfen
Abs.	Absatz
ABZ Kerpen	Ausbildungszentrum Kerpen
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
AF	Arbeitsfähigkeit
AG-S	Arbeitgeber-Service
Art.	Artikel
AU	Arbeitsunfähigkeit
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAGÜS	Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe
BBB	Bundesverbands der Träger der beruflichen Bildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BfA	Budgets für Arbeit
BFARM	Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte
BGBI	Bundesgesetzblatt
BIBB	Bundesinstitut für Berufliche Berufsbildung
BIH	Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen
BITV	Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMB	Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung

Abkürzung	Bedeutung
BMJ	Bundesministerium der Justiz
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bspw.	beispielsweise
BTHG	Bundesteilhabegesetz
BvB	berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme
BVJ	Berufsvorbereitende Jahr
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
Career Counsellors	Fachkräfte in der beruflichen Beratung/beruflich Beratende
CESIE	Europäische Zentrum für Studien und Initiative
d. h.	das heißt
DBR	Design-Based Research
DIHK	Deutsche Industrie- und Handelskammer
DRV Bund	Deutsche Rentenversicherung Bund
DVfR	Deutsche Vereinigung für Rehabilitation
e. g.	exempli gratia
EAA	Ansprechstelle für Arbeitgeber:innen
ebd.	ebenda
eMundus	Softwareentwickler
EPT	Essen.Pro.Teilhabe
etc.	et cetera
EUTB	ergänzende, unabhängige Teilhabeberatung
exempl.	exemplarisch
f.	folgend
f-bb	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH
ff.	folgend
FTB	Forschungsinstitut Technologie und Behinderung

Abkürzung	Bedeutung
GBD	Global Burden of Disease
ggf.	gegebenenfalls
HdBA	Hochschule der Bundesagentur für Arbeit
HwO	Handwerksordnung
i. d. R.	in der Regel
i. S.	im Sinne
i. S. v.	im Sinne von
ICD	International Classification of Diseases/Internationale Klassifikation der Krankheiten
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health/Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
I-Coach	Integrationscoach
IFD	Integrationsfachdienste
InBiT	Inklusion in der beruflichen Bildung
Informal Carers	Informell Betreuende
insb.	insbesondere
IW	Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.
KiGGs	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	kleine oder mittelständische Unternehmen
LAUT	Modellprojekt „Leben, Arbeiten und Teilhaben in einer inklusiven Gesellschaft“
LTA	Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben
LZA	Langzeitarbeitslosigkeit
LZAGB	Langzeitarbeitslose Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen
LZPGP	Langzeitarbeitslose Personen mit gesundheitlichen Problemen
MBB	MeinBerufBau

Abkürzung	Bedeutung
MH	mental health
MH NEETs	junge Menschen mit eingeschränkter psychischer Gesundheit
MH Professionals	Fachkräfte im Gesundheits- und Sozialwesen
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik
MIT-Lizenz	Open-Source-Lizenz
NEET	Not in Education, Employment or Training/Not in Employment, Education or Training
NRW	Nordrhein-Westfalen
o. Ä.	oder Ähnliches
o. D.	ohne Datum
o. g.	oben genannten
o. S.	ohne Seite
OER	Open Educational Resources
OSS	Open-Source-Software
PEPSAEE	Panhellenische Gesellschaft für Psychosoziale Rehabilitation und Reintegration in Arbeit
POMOST	Verein Junger Menschen mit Psychischen Problemen, ihrer Familien und Freunde
Pos.	Position
Reha	Rehabilitation
rehapro	Bundesprogramm „Innovative Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben – rehapro“
ReZA	Rehabilitationspädagogischen Zusatzausbildung
RWTH	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule
s.	siehe
S.	Seitenzahl
s. o.	siehe oben
s. u.	siehe unten
SB	Schwerbehinderung
Sek I	Sekundarstufe I

Abkürzung	Bedeutung
Sek II	Sekundarstufe II
SGB II	Zweites Buch Sozialgesetzbuch
SGB III	Drittes Buch Sozialgesetzbuch
SGB IX	Neuntes Buch Sozialgesetzbuch
SGB XII	Zwölftes Buch Sozialgesetzbuch
SME	Small and Medium-sized Enterprises
sog.	sogenannter
SPF	Sonderpädagogischen Förderbedarf
TIB	Technischen Informationsbibliothek
TQ	Teilqualifizierung
u. a.	und andere; unter anderem
u. U.	unter Umständen
ÜBS	Überbetriebliche Berufsbildungsstätte
UN-BRK	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen/Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
UNSDG	United Nations Sustainable Development Group
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
WCAG	Web Content Accessibility Guidelines
WfbM	Werkstätten für Menschen mit Behinderung
Work4Psy	innovatives Modell für die berufliche Beratung von jungen Menschen mit psychischen Erkrankungen und seelischen Behinderungen; Erasmus+ Projekt
Z.	Zeile
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Einführung

Fachkräftesicherung durch Inklusion als Auftrag der beruflichen Bildung in Deutschland

SEBASTIAN IXMEIER, PIA BUCK & DIETER MÜNK

Abstract

Die berufliche Teilhabeförderung von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen stellt eine zunehmend bedeutsame Aufgabe für die bundesdeutsche Gesellschaft dar. Dieser Anspruch entspringt einer doppelten legitimatorischen Grundlage: Inklusion und Fachkräftemangel. Die Autorinnen und Autoren zeichnen die Genese dieses Anspruches kritisch nach und skizzieren darauf aufbauend konkreten Handlungs- und Forschungsbedarf für das Feld der beruflichen Bildung. Im Anschluss werden die Entstehung und die Zielsetzung des Sammelbands skizziert und der Aufbau und der Inhalt entlang der vier Fokusebenen „institutionelle Strukturen und curriculare Gestaltung“, „Betroffene“, „Arbeitgebende“ und „Berufsbildungspersonal“ näher erörtert. Der Beitrag endet mit einer Danksagung an Stakeholder:innen des Buchprojekts.

Schlagworte: Inklusion, Fachkräftemangel, berufliche Bildung, Teilhabe, gesundheitliche Beeinträchtigung

Promoting the professional participation of people with health impairments is an increasingly important task for German society. This claim has a dual legitimizing basis: inclusion and a shortage of skilled workers. The authors critically trace the genesis of this claim and, building on this, outline the concrete need for action and research in the field of vocational education and training. They then outline the origins and objectives of the anthology and discuss its structure and content in more detail along the four focus levels of institutional and curricular structures, those affected, employers and VET professionals. The article ends with an acknowledgement of the book project's stakeholders.

Keywords: Inclusion, shortage of skilled workers, vocational training, participation, health impairment

1 Ausgangspunkt

Die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen ist ein zentrales Ziel sozial- und bildungspolitischer Anstrengungen in Deutschland, das zunehmend an Bedeutung gewinnt. In einer modernen Erwerbsge-

sellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland impliziert dies insbesondere auch die Teilhabe an Arbeit, wobei berufliche Bildung eine zentrale Scharnierfunktion einnimmt. Dieses Partizipationsbestreben begründet sich auf einer doppelten legitimatorischen Grundlage: Einerseits liegt der Hintergrund für den Wunsch nach Teilhabe im normativen Anspruch einer inklusiven Gesellschaft begründet, die gleiche Chancen und Lebensbedingungen für alle Menschen bieten möchte (vgl. BMAS 2019). Maßgeblich hierfür ist auf internationaler Ebene die Agenda für nachhaltige Entwicklung (vgl. UNSDG 2024) der Vereinten Nationen und auf nationaler Ebene Artikel 3, Abs. 3 des Grundgesetzes sowie – mit der Fokussierung auf Menschen mit Behinderung – das Bundesteilhabegesetz (vgl. BMAS 2020). Andererseits stellt die Gruppe der Menschen mit Beeinträchtigungen ein schon rein zahlenmäßig bedeutsames und stetig anwachsendes Arbeitskräftepotenzial für den Wirtschaftsstandort Deutschland dar. So lag die Zahl der Menschen mit Beeinträchtigungen in der Bundesrepublik im Jahr 2017 bei 13,04 Millionen, was einem Zuwachs von rund 9 % seit 2009 entspricht. Davon waren wiederum rund 5,9 Millionen Menschen im erwerbsfähigen Alter zwischen 18 und 64 Jahren (vgl. BMAS 2021, S. 12; S. 223 f.). Gerade vor dem Hintergrund des erhöhten Fachkräftebedarfs im Zuge des demografischen Wandels und sich rasant wandelnder Kompetenzanforderungen durch Digitalisierungs- und Dekarbonisierungsprozesse erschließt sich hier auch ein funktionalistischer Anspruch auf Inklusion (vgl. Ixmeier, Münk & Muscati 2023).

Prinzipiell verweist der Begriff der Inklusion auf ein ebenso heterogenes wie vielschichtiges universales Prinzip, das auf die Schaffung gleicher (Teilhabe-)Chancen für alle Menschen rekurriert (vgl. Bartelheimer, Behrisch, Daßler u. a. 2020, S. 52 ff.; Nassehi 2003; Stichweg 2009; Schreiber-Barsch 2023, S. 214 f.; Zeh 2015). Dies schließt die gleichberechtigte Partizipation an beruflichen Bildungsprozessen mit dem Ziel einer Erwerbsintegration genuin mit ein. Während sich manche Fachexpertinnen und Fachexperten im Bereich der beruflichen Bildung durch das Konzept der Inklusion eine gewisse Ordnungsfunktion für divergierende Diskurslinien rund um das Thema Chancengleichheit erhoffen (vgl. exemplarisch Bylinski 2021, S. 104 f.), betonen andere wiederum das Fehlen einer einheitlichen Konzeptionierung von Inklusion und eine entsprechende Heterogenität von Forschungszugängen (vgl. Zoyke & Vollmer 2016, S. 7). Diese Kritik lässt sich dabei nicht nur im Elfenbeinturm der Wissenschaft beobachten. Vielmehr manifestiert sich eine gewisse Unschärfeproblematik von Inklusion bereits grundlegend auf einer ordnungspolitischen Ebene. Trotz der semantischen Omnipräsenz des Konzepts von Inklusion in normativen Konzepten (über)staatlicher Institutionen (vgl. exemplarisch BMAS 2024; BMBF 2017; BMFSFJ 2024; BMG 2023; EC 2024; UN 2024; UNESCO 2024) und der expliziten, gesetzlichen Betonung von Chancengleichheit in sämtlichen gesellschaftlichen Funktionsbereichen (vgl. Grundgesetz Art. 3, Abs. 3) fehlt es häufig an basalen Vorgaben respektive konkreter (vor allem einheitlicher) Merkmalscharakteristika (im Sinne von Definitionen von Ungleichheit) sowie entsprechender Umsetzungsstrategien auf exekutiver Ebene. So bemängelt auch Buchmann (2020, S. 137) folgerichtig eine mangelhafte Präzisierung in der Frage, „wer die Umsetzung dieser normativen Vorgaben unter welchen Maßgaben überprüft und ihnen Durchsetzungskraft verschafft“.

Auf bundesdeutscher Ebene erfährt diese Problematik eine gewisse Entschärfung, sofern man auf die Gruppe von Menschen mit Behinderung blickt. Nach vielen Jahrzehnten des Kampfes um mehr Autonomie wurde mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und der daraus resultierenden Verabschiedung des Bundesteilhabegesetzes im Jahr 2018 die inkrementelle Erweiterung von steuerungspolitischen Maßnahmen beschlossen, welche zum Ziel haben, die Teilhabechancen von Menschen mit Behinderung mithilfe konkreter Maßnahmen zu verbessern und so eine inklusivere Gesellschaft aktiv zu konstituieren (vgl. Arling & Spijkers 2019, S. 690 ff.; Bösl 2010; Fuchs 2022, S. 35 ff.; Misselhorn & Behrendt 2017, S. 135 ff.). Ein entscheidender Aspekt dieser Entwicklungslinie war dabei auch die Etablierung einer Definition von Behinderung als „relationales Konzept“ (Stein & Kranert 2020, S. 13). Gemäß der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) stellt demnach Behinderung kein alleinstehendes, personenbezogenes Merkmal dar. Vielmehr entsteht eine Behinderung immer erst in Wechselwirkung mit konkreten Umweltfaktoren (vgl. Demant 2017, S. 26 ff.; DIMDI 2012). So ist etwa ein Mensch im Rollstuhl nicht behindert, weil er nicht laufen kann. Vielmehr ergibt sich die Behinderung erst aus Umweltbedingungen, weil ein Gebäude beispielsweise aufgrund mangelhafter Barrierefreiheit (Rampen/Aufzüge o. Ä.) nicht betreten werden kann. Dies bewegt den sozialinterventionistischen Fokus weg von einer reinen Anpassung der Bedarfslagen eines Menschen an eine aprioristisch festgelegte Normalitätskonzeption. Vielmehr gilt es, ebenjene *Normalität*, also die Umweltbedingungen, so zu gestalten, dass sie möglichst allen Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft bieten – und zwar unabhängig von körperlichen Beeinträchtigungen. Dabei müssen eben jene Beeinträchtigungen bei der Schaffung gleicher Chancen für alle durchaus mitgedacht werden – es gilt jedoch immer zu prüfen, wie sie im Verhältnis zu ihrer Umwelt zu einer Benachteiligung und somit zu einer Behinderung führen können.

Die Errungenschaften der letzten Jahrzehnte bei der Förderung von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen bedeuten nun jedoch nicht, dass Deutschland am Ziel einer (diesbezüglich) inklusiven Gesellschaft angekommen ist. So gibt es gerade auch im gesellschaftlich zentralen Bereich der beruflichen Teilhabe erheblichen Nachholbedarf beim Streben nach mehr Chancengleichheit (vgl. BMAS 2021, S. 13 ff., S. 251 f.; Buck, Ixmeier & Peters 2024, S. 2 ff.). Eine grundlegende Problemstellung ist dabei von systemischer Natur. So steht Inklusion im Widerspruch zu einer kapitalistischen Leistungslogik, deren institutionelle Systeme der Ratio von Segregation und Bestenauslese folgen (vgl. hierzu auch Kaiser 2024, S. 16 f.). Entsprechend dechiffriert Buchmann (2020, S. 140) auch die Zielrichtung der aktuellen beruflichen Bildungspraxis als „Homogenisierungsparadigma“, in welchem dem Grundgedanken der Anerkennung von Vielfalt keine genuine Relevanz zugestanden wird. Vielmehr geht es um die Schaffung einheitlicher Entwicklungslinien für die Integration in das funktional differenzierte und hierarchisch organisierte Erwerbssystem. Vor dem normativen Maßstab einer inklusiven Gesellschaft resultieren hieraus schließlich auch „Modernisierungsrückstände im Hinblick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse, pädagogische Wissensbestände und didaktische, curriculare und institutionelle Hand-

lungspraxen“ (vgl. ebd., S.143). Würden die staatlichen Institutionen konsequent ihrem inklusiven Anspruch gerecht werden und einem relationalen Verständnis von Behinderung Tribut zollen, so wären demnach (auch) diese basalen gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen zu hinterfragen, welche wesentlich zu einer Ungleichbehandlung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung führen. In letzter Konsequenz verbleibt so die Mehrheit der getroffenen Maßnahmen einer inklusiven Teilhabestrategie auf einer kurativen Ebene mit dem Ziel der (Re-)Integration von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in ein meritokratisches Leistungssystem (zur Dialektik von Meritokratie in diesem Prozess vgl. auch Gruber 2016). Dabei handelt es sich um ein ebenso komplexes wie ressourcenintensives Unterfangen, welches gerade in Zeiten knapper Staatskassen und sich verschärfender globaler Herausforderungen (Stichwort: Klimakrise; Zunahme internationaler Konflikte und Blockbildung) fortwährender Legitimation, Evaluation und Weiterentwicklung bedarf.

2 Zielsetzung

Ein Blick auf die kontemporäre Förderlandschaft verweist auf eine Vielzahl an Stakeholderinnen und Stakeholdern, Maßnahmen und Programmen, die sämtlich zum Ziel haben, die berufliche Teilhabe für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu verbessern. Dabei liegen diese Förderstrukturen sehr häufig an der Schnittstelle zu beruflichen Qualifizierungs- und Weiterbildungsprozessen (vgl. Bylinski 2021). Vor diesem Hintergrund erscheint es auch paradox, dass das Thema Inklusion durch die Bildungswissenschaften bislang zwar vielfach im schulischen Kontext thematisiert, in der Subdisziplin der beruflichen Bildung hingegen – wenn auch zunehmend – jedoch im Vergleich zu seiner sozial- und bildungspolitischen Relevanz immer noch zu wenig Beachtung erfährt. Um eine „life span developmental discussion of inclusion“ (Stein & Kranert 2020, S. 12) aktiv zu fördern, wollen wir Ihnen daher mit diesem Sammelband einen Einblick über aktuelle Diskursfelder, Entwicklungslinien und Möglichkeitsspielräume rund um das Thema Inklusion in der beruflichen Bildung liefern. Dabei gilt es, die komplexen Förderstrukturen zu analysieren, weiterzuentwickeln und somit einen Beitrag zur Erforschung und Entwicklung einer inklusiveren Berufsbildungspraxis zu leisten. Hierdurch kann letzten Endes auch die Attraktivität des beruflichen Bildungssystems als Ganzes gesteigert und somit dem im Zuge des fortschreitenden Strukturwandels virulenter werdenden Fachkräftemangel (s. o.) besser begegnet werden.

Ausgangspunkt für diesen Sammelband waren die Organisation und Durchführung eines Workshops durch die Herausgebenden zum Thema „Berufliche Bildungsperspektiven für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen – (inklusive) Chancen und Herausforderungen zur Sicherung des Fachkräftebedarfs“ im Rahmen der 22. Hochschultage Berufliche Bildung vom 20.-22. März 2023 in Bamberg. Dabei diskutierten rund 35 Teilnehmende aus Politik, zivilgesellschaftlichen Interessenvertretungen sowie aus der Wissenschaft über entsprechende Möglichkeitsspielräume.

Der hier vorliegende Sammelband mit dem Titel „Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung: Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung“ fasst zentrale Beiträge der Fachveranstaltung zusammen und ergänzt sie durch thematisch einschlägige Forschungsbefunde. Ziel ist es, Entscheidungsträger:innen, Praktiker:innen sowie der interessierten Fachöffentlichkeit einen tiefergehenden Einblick in die komplexen Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und der Teilhabeförderung von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen zu liefern. Die zentrale Fragestellung lautet dabei: Welche Entwicklungsoptionen des Berufsbildungssystems bestehen, um Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen mehr Teilhabe zu ermöglichen und dadurch auch dem zunehmenden Fachkräftebedarf – durch eine entsprechende berufliche Qualifizierung der Zielgruppe – begegnen zu können?

Die interdisziplinären Beiträge stammen überwiegend von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich mit bestimmten Aspekten des Forschungsfeldes sowohl aus theoretischer Perspektive als auch durch die Analyse aktueller empirischer Forschungsdaten auseinandersetzen. Darüber hinaus liefern die beiden Beiträge „Aus der Praxis“ einen Einblick in die Chancen und Herausforderungen inklusiver Berufsbildung aus einer eher anwendungsbezogenen Perspektive heraus. Um die Qualität der einzelnen Beiträge zu gewährleisten, wurden sie einem ausführlichen Qualitätssicherungsprozess unterzogen. Zusätzlich zur redaktionellen Prüfung und dem Review durch die Herausgebenden kam für alle wissenschaftlichen Artikel ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren zur Anwendung. Als Reviewer:innen wurde dabei nur auf promovierte und habilitierte Wissenschaftler:innen zurückgegriffen, die eine einschlägige Expertise zu der jeweiligen Forschungsthematik aufweisen konnten.

3 Aufbau

Bei dem Versuch, sich einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen beruflichen Bildungsstrukturen und der Teilhabesituation von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu verschaffen, stößt man schnell auf ein nur schwer zu überblickendes, interdependentes Geflecht aus Regelungen, Anspruchsgruppen, Institutionen und weitergehenden Implikationen. Dies ist einerseits der historisch gewachsenen Komplexität des Sozialrechts geschuldet (vgl. Ritter 2010). Andererseits handelt es sich bei den betroffenen Personen um eine äußerst heterogene Gruppe, wodurch auch die Förderzugänge und beruflichen Einsatzmöglichkeiten stark variieren können. Diese Komplexität spiegelt sich schließlich auch in einer gewissen Parallelstruktur der akademischen Betrachtung mit entsprechenden Subdisziplinen (z. B. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Rehabilitationspädagogik, Sonderpädagogik) wider, weshalb Bylinski (2021, S. 93) hier sogar von einer „Zersplitterung der Forschungslandschaft“ spricht. Um nun eine gewisse Systematik in das Themenfeld zu bringen, ohne dessen Komplexität zu unterminieren, wurden vier Fokusebenen differenziert (vgl. Abb. 1). Dabei zeigen sich jeweils individuelle Fragestellungen sowie Herausforderungen, die eine berufliche (Re-)Integration tangieren. Jeder Beitrag in diesem Sammelband wurde einer der vier Fokusebenen zugeordnet.



Abbildung 1: Fokusebenen inklusiver Berufsbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Dabei ist die Gliederung der thematischen Beiträge entlang dieser vier Fokusebenen als Heuristik zu begreifen, durch die eine übersichtliche Darstellung sowie ein systematisch-strukturierter Erkenntnisgewinn ermöglicht werden sollen. Eine strikte Abgrenzung der vier Fokusebenen voneinander ist jedoch weder möglich noch sinnvoll. Vielmehr handelt es sich bei der Zuordnung der einzelnen Beiträge um inhaltliche Schwerpunktsetzungen innerhalb eines interdependenten Beziehungsgeflechts, welches in seiner Komplexität nur holistisch zu begreifen ist. Dies impliziert ebenfalls, dass weitere relevante Kernaspekte, wie etwa die Digitalisierung, die einzelnen Beiträge flankieren können, wodurch auch Möglichkeitsspielräume geschaffen werden.

Mit dem Ziel, der interessierten Lesendenschaft einen Überblick über die thematische Vielfalt an der Schnittstelle zwischen beruflichen Bildungsstrukturen und der sozialen und beruflichen Teilhabe von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu liefern, gilt es zunächst, die einzelnen Fokusebenen überblickartig vorzustellen und daraus exemplarische Fragestellungen abzuleiten. Die Darstellung jeder Fokusebene endet mit einer generischen Analyse der jeweils zugehörigen Beiträge in diesem Sammelband.

Die Fokusebene: *Institutionelle Strukturen und curriculare Gestaltung* eröffnet den Sammelband. Sie verweist sowohl auf die Frage nach dem generellen Stellenwert als auch auf die konkrete Umsetzung von Inklusion in den multiplen Bereichen des Berufsbildungssystems. Entsprechend analysiert sie auch steuerungspolitische Implikationen auf dessen verschiedenen Ebenen. Das Spektrum reicht von Gesetzgebungsverfahren und der Genese von Ausbildungsordnungen über Rahmenlehrpläne und curriculare Aspekte bis hin zur konkreten pädagogischen und didaktischen Praxis und der weitergehenden Organisation des Unterrichts. Dabei sind sowohl die beteiligten Entscheidungsträger:innen als auch exekutive Einheiten und Betroffene in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus gilt es, die *Inklusivität* des Berufsbildungssystems vor dem Hintergrund dynamischer Strukturen und Verfahrensrichtlinien, komplexer Anforderungsprofile, konfligierender Leitlinien und sozio-ökonomischer sowie technologischer Implikationen zur analysieren. Durch die Fokussierung auf den Bereich der

institutionellen Strukturen und curricularen Gestaltung können also spezifische Zusammenhänge rund um die Verwaltung und Gestaltung eines inklusiven Berufsbildungssystems betrachtet werden. Eine exemplarische Fragestellung trifft in etwa den Aspekt, inwieweit *exklusive* Lern- und Arbeitsorte für Menschen mit Beeinträchtigungen (Übergangssystem, WfbMs) dem Anspruch einer inklusiven Lern- und Arbeitswelt gerecht werden. Vor diesem Hintergrund kann auch der komplexe Übergangsprozess von der Schule in den Beruf mit seinen verschiedenen Akteuren und Akteurinnen und involvierten Institutionen wie den Teilnehmenden des Übergangssektors des Berufsbildungssystems oder den Reha-Berater:innen der Bundesagentur für Arbeit kritisch beleuchtet werden. Einen Schwerpunkt kann dabei auch der Umgang mit mehrfach belasteten Jugendlichen und mit psychischen Auffälligkeiten und Erkrankungen liefern.

In vier Beiträgen werden nationale sowie internationale Erkenntnisse sowohl hinsichtlich der Inklusionsleistungen, Gelingensbedingungen als auch Barrieren herausgestellt und diskutiert, welche auch wertvolle praktische Implikationen zulassen.

Die Fokusebene **Betroffene** weist zunächst einmal eine außerordentliche Heterogenität auf. Diese liegt einerseits in der Vielfalt an Beeinträchtigungsformen begründet. So sind neben multiplen körperlichen Beeinträchtigungen auch diverse psychische Beeinträchtigungsformen zu betrachten. Aber auch die Kombination von verschiedenen Beeinträchtigungsformen, gekoppelt mit weitergehenden personenbezogenen – häufig intersektionalen – Merkmalen, muss hierbei Berücksichtigung finden. Weitergehend gilt es, sowohl die beruflichen Bildungschancen von beeinträchtigten Menschen mit staatlich legitimiertem Förderbedarf (z. B. Menschen mit Schwerbehinderung oder Rehastatus) als auch ohne so ein offizielles *Label* differenziert zu betrachten. Neben Beeinträchtigungsformen und institutionellen Zuschreibungsprozessen geraten in der Fokusebene der Betroffenen schließlich auch lebenslaufspezifische Fragestellungen in den Fokus: An welcher Stelle ihrer Erwerbskarrieren herrscht berufspädagogischer Handlungsbedarf? Hier können sowohl Übergangsprozesse von der Schule in weitergehende, geförderte Arbeits- und Bildungsarenen (z. B. WfbMs, Übergangssystem, sozialer Arbeitsmarkt) und schließlich in den ersten Arbeitsmarkt als auch berufliche Reintegrationsprozesse nach Phasen der Erwerbslosigkeit in den Blick genommen werden. In der Analyse muss dabei u. a. motivationalen Aspekten, aber insbesondere auch beruflichen Orientierungsprozessen, vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden. Exemplarische Leitfragen in der Fokusebene der Betroffenen können beispielsweise sein: Wer ist besonders von Ausgrenzung an Arbeit und beruflicher Bildung bedroht? Welche Arenen der Ausgrenzung lassen sich identifizieren? Wie konstituieren sich und wie wirken bestimmte Exklusionsmechanismen? Wie kann die berufliche Teilhabe für die betroffene Zielgruppe auf dem Wege der beruflichen Bildung gefördert werden? Und welche Rolle spielen in der Dynamik personale, soziale, institutionelle, ökonomische sowie technologische Faktoren?

In insgesamt vier Artikeln wird diese Fokusebene in dem hier vorliegenden Sammelband näher beleuchtet. Dabei zeigen sich nicht nur differenzierte Mechanismen eines sozio-kulturellen, institutionellen sowie technologischen Ableismus aus einer

Subjektperspektive heraus. Vielmehr werden auch Wege aufgezeigt, um die betroffenen Personengruppen zu *empowern* und ihnen eine inklusive Teilhabe an Bildung, Arbeit und Gesellschaft zu ermöglichen. Diese Befähigungsstrategien sind jedoch voraussetzungs- und entsprechende inklusive Transformationen an personale, institutionelle sowie sozio-ökonomische Ressourcen gekoppelt.

Auch die Fokusebene der **Arbeitgebenden** ist für das Verständnis des Zusammenhangs zwischen Berufsbildung und Inklusion von zentraler Bedeutung. Denn sowohl für die berufliche (Re-)Integration von Menschen mit Beeinträchtigung als auch für die berufliche Aus- und Weiterbildung bedarf es der Kooperationsbereitschaft durch Arbeitgebende, welche gleichsam auf gut ausgebildete Arbeitnehmer:innen zur Deckung des Fachkräftebedarfs angewiesen sind. Vor diesem Hintergrund müssen sowohl förderliche als auch hinderliche Faktoren, die hier zu einem *Matching* von Angebot und Nachfrage führen können, analysiert werden. Hierbei sind sowohl strukturelle, technologische, ökonomische, organisatorische als auch personale Aspekte näher zu betrachten. Dabei müssen auch Bewertungsprozesse durch die Arbeitgebenden näher in den Blick genommen werden. Wie kann die Akzeptanz von Arbeitgebenden gegenüber der Einstellung von Menschen mit Beeinträchtigungen – und so letztlich auch deren Übergang in den Arbeitsmarkt – erhöht werden? Welche Rolle spielen dabei Erfahrung und Ausbildungsart? Sind spezifische Qualifikationsbedarfe (beidseitig) erkennbar? Hierbei gilt es folglich auch, die Vielzahl an staatlichen Förderinstrumenten (z. B. Ausgleichsabgabe, geförderte Beschäftigung) und Beratungsleistungen (z. B. Arbeitgeberservice der Bundesagentur für Arbeit, Einheitliche Ansprechstellen für Arbeitgeber der Inklusionsämter) hinsichtlich deren Wirksamkeit näher in den Blick zu nehmen und spezifische (Erst-)Kontaktformen zwischen Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden (Vorstellungsgespräche, Praktika o. Ä.) zu analysieren. In diesem Kontext müssen auch Zugänge und Transparenz zu den mannigfaltigen, häufig bürokratisch komplexen Förderfeldern näher beleuchtet werden. Schließlich kann auch die Erforschung der inklusiven Strukturen bei den Arbeitgebenden selbst (Integrationsbeauftragte:r, Akzeptanz unter der Belegschaft, Barrierefreiheit) der Herausbildung einer *inkluisieren* Berufsbildungspraxis dienlich sein.

In diesem Sammelband behandeln insgesamt zwei Beiträge die Fokusebene der Arbeitgebenden näher. Sie fokussieren sich auf die wichtigen Bereiche der Unterstützungsleistungen und der Beratung. Einerseits werden Beratungsleistungen gegenüber Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern durch Reha-/SB-Fachkräfte der Bundesagentur für Arbeit hinsichtlich der beruflichen Inklusion von Menschen mit Behinderung näher analysiert. Andererseits gilt es, die monetären Unterstützungsleistungen für Arbeitgeber:innen in Form des Budgets für Arbeit und dessen Nutzen zur Überwindung des Arbeits- und Fachkräftemangels näher zu betrachten. Die Artikel geben Aufschluss über konkrete Beratungsbedarfe der Arbeitgeber:innen.

Die Forderung nach inklusiveren Strukturen im Bereich der beruflichen Bildung ist untrennbar mit der Akquise und Qualifizierung eines fachlich exzellenten **Berufsbildungspersonals** verbunden. Dabei muss diese *inklusionsorientierte Professionalisierung des Ausbildungspersonals* nicht nur für zielgruppenspezifische Einrichtungen (z. B. Werk-

stätten für behinderte Menschen, Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke) erfolgen. Verstanden als Querschnittsaufgabe einer modernen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, stellt Inklusion ebenfalls einen integralen Bestandteil im Rahmen der allgemeinen vollzeitschulischen oder dualen Berufsschullehrer:innenausbildung dar. Darüber hinaus gilt es jedoch auch, den Blick zu weiten und auf die inklusionssensible Ausbildung des pädagogischen Personals hinsichtlich angeschlossener beruflicher Bildungsarenen, die alle Arten vorberuflicher Bildungsprozesse und berufliche Weiterbildung einschließen, zu legen. Eine Evaluation der diesbezüglichen Qualifizierungsstrategien für das Berufsbildungspersonal steht dabei nicht nur im direkten Zusammenhang mit der Frage nach geeigneten fachlichen Zugängen vor dem Hintergrund heterogener pädagogischer Grundzusammenhänge. Vielmehr wird hierdurch auch der Blick auf die Anpassung der Ausbildungspraxis an erweiterte curriculare Konzepte wie die Fachpraktiker:innenausbildung geworfen. All diese eher formal-didaktischen Aspekte rund um die Qualifizierung des berufspädagogischen Personals werfen den Blick schließlich auch auf die Genese, Praxis und Weiterentwicklung eines *inkluisiven* Professionalitätsverständnisses der Fachkräfte. Dieses kann oftmals im Spannungsfeld divergierender Anforderungsprofile liegen, wobei sich die Fragestellung auf Aus Handlungsprozesse, Limitationen und Übersetzungsverhältnisse inklusiver Berufsbildung richten mag. Aber auch Copingmechanismen und Resilienzstrategien sind vor diesem Hintergrund näher zu analysieren. Dabei sind, u. a., organisatorische, technologische sowie institutionelle Aspekte ebenso mit einzubeziehen wie die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden – und deren Einschränkungsorten – vor dem Hintergrund sich rasant verändernder Anforderungsprofile des Arbeitsmarktes.

Die Fokusebene des Berufsbildungspersonals wird in insgesamt vier Artikeln näher analysiert und stellt das Ende des hier vorliegenden Sammelbands dar. Dies schließt auch zwei Artikel *Aus der Praxis* mit ein, die zunächst sowohl komplexe sozio-ökonomische als auch institutionelle Anforderungsprofile einer inklusiven Berufsbildung für Trägerorganisationen und deren Belegschaft darstellen und daraus resultierende organisatorische Dilemmata beschreiben. Darauf aufbauend zeigen sie Entwicklungsoptionen sowie Strategien auf, die das Berufsbildungssystem in seiner Gesamtheit inklusiver und resilienter machen können. In zwei weiteren Artikeln werden innovative curriculare Strukturen und Praxisoptionen, vor dem Hintergrund einer Weiterentwicklung des berufsbildungsspezifischen Maßnahmenportfolios für Menschen mit Beeinträchtigung, einer kritischen und differenzierten Analyse unterzogen. Die Ergebnisse deuten auf neue Möglichkeitsspielräume für Betroffene wie auch das Berufsbildungspersonal hin, zeigen aber auch Grenzen der *Inklusivität* der neuen Maßnahmen auf.

4 Danksagung

Bei der Genese dieses Sammelbands waren zahlreiche Akteurinnen und Akteure beteiligt, denen wir an dieser Stelle unseren großen Dank für die fachkundige und engagierte Beratung, Begleitung und Unterstützung aussprechen wollen. An erster Stelle

sind hier natürlich die Autorinnen und Autoren zu nennen, deren interessante und vielseitige Beiträge das Fundament der Anthologie bilden. Den Qualitätsprozess maßgeblich unterstützt haben die zahlreichen einschlägigen Fachexpertinnen und Fachexperten, die unentgeltlich und aus Kollegialität so freundlich waren, den Autorinnen und Autoren fundierte Ratschläge und Einschätzungen im Rahmen eines Double-Blind-Peer-Review-Verfahrens zur Weiterentwicklung ihrer Manuskripte zu liefern. Weiterhin danken wir ebenfalls den Referentinnen und Referenten und Teilnehmenden am Workshop „Berufliche Bildungsperspektiven für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen – (inklusive) Chancen und Herausforderungen zur Sicherung des Fachkräftebedarfs“ im Rahmen der „22. Hochschultage Berufliche Bildung 2023“ in Bamberg. Auf Grundlage der exzellenten fachlichen Expertise und der zahlreichen Diskussionen zur Thematik ist die Idee zur Erstellung eines Sammelbands gereift.

Auch unsere Kolleginnen und Kollegen aus der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, dem Institut für Berufs- und Weiterbildung und dem Fachgebiet Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung sind hier wertschätzend zu erwähnen, da sie durch viele Beratungen, Diskussionen, konzeptionelle Vorarbeiten und Korrekturrunden maßgeblich zum Gelingen dieser Veröffentlichung beigetragen haben. Besonders hervorheben möchten wir hier Frau Ann-Katrin Peters für ihre Grundlagenarbeit sowie Frau Vivien Krumnau und Herrn Daniel Klee für die große Unterstützung beim Lektorat.

Last, but not least möchten wir uns noch ausdrücklich bei zwei Stellen bedanken: Erstens bei dem wbv-Verlag und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die uns stets kompetent und vertrauensvoll durch den langwierigen Veröffentlichungsprozess geführt haben. Und zweitens unseren Fördergebern: der Fördergemeinschaft der Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation sowie der Universitätsbibliothek der Universität Duisburg-Essen.

Nun wünschen wir aber Ihnen, lieben Lesende, eine anregende Lektüre mit vielen Impulsen für die eigene Arbeit und Forschung.

Die Herausgebenden

Sebastian Ixmeier, Pia Buck und Dieter Münk

Literatur

- Arling, V. & Spijkers, W. (2019). Berufliche Rehabilitation in Deutschland. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*, S. 687–710. Berlin: Springer Verlag. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_34.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobsław, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6>.

- Bösl, E. (2010). *Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik aus Sicht der Disability History*. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32707/die-geschichte-der-behindertenpolitik-in-der-bundesrepublik-aus-sicht-der-disability-history/> (Zugriff am: 03.07.2024).
- Buchmann, U. (2020). Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung. In A. Rolf, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 3. Auflage, S. 137–149. Wiesbaden: Springer VS.
- Buck, P., Ixmeier, S. & Peters, A. (2024). Berufliche Bildungsperspektiven für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zur Sicherung des Fachkräftebedarfs. In K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hg.), *bwp@Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, S. 1–18. Verfügbar unter https://www.bwp.at/de/ht2023/buck_etal_ht2023.pdf (Zugriff am: 03.07.2024).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2019). *Nachhaltigkeitsbericht 2019 des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2020). *Bundesteilhabegesetz*. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Rehabilitation-und-Teilhabe/bundesteilhabegesetz.html> (Zugriff am: 13.06.2022).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2024). *Teilhabe und Inklusion*. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/teilhabe-und-inklusion.html> (Zugriff am: 03.07.2024).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Inklusive Bildung*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildungsforschung/inklusive-bildung/inklusive-bildung_node.html (Zugriff am: 28.06.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024). *Inklusion*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/inklusion> (Zugriff am: 03.07.2024).
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2023). *Startschuss: „Aktionsplan für ein diverses, inklusives und barrierefreies Gesundheitswesen“*. Verfügbar unter <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/presse/pressemitteilungen/startschuss-aktionsplan-fuer-diverses-inklusives-barrierefreies-gesundheitswesen> (Zugriff am: 03.07.2024).
- Bylinski, U. (2021). Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*, S. 93–112. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Demant, L. (2017). *Teilhabe an Bildung: Beratung und professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17764-5>.

- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2012). *ICF Version 2005. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit Version*. Verfügbar unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikation/en/icf/icfhtml2005/> (Zugriff am: 03.06.2024).
- European Commission (EC) (2024). *Employment, Social Affairs & Inclusion*. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/social/home.jsp> (Zugriff am: 03.07.2024).
- Fuchs, P. (2022). ‚Behinderung‘ – eine bewegte Geschichte. In A. Waldschmidt (Hg.), *Handbuch Disability Studies*, S. 35–53. Wiesbaden: Springer VS. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_3.
- Gruber, O (2016). „Leistung“ – Gestaltungsprinzip gesellschaftlicher und politischer Inklusion? *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (OZP)*, 45(1), 13–21. doi: <https://doi.org/10.15203/ozp.1089.vol45iss1>.
- Ixmeyer, S., Muenk, D. & Muscati, N. (2023). “Making a virtue of necessity”: Substitution potentials in the face of the shortage of skilled workers – ways to a sustainable future using the example of the German vocational training system. In V. Tütlys, L. Vaitkutė & C. Nägele (Hg.), *Vocational Education and Training Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair Future, Proceedings of the 5th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Kaunas, 25. – 26. May*. European Research Network on Vocational Education and Training, S. 222–228. VETNET. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7821811>.
- Kaiser, F. (2024). Kein Kampf gegen Windmühlen oder Warum wir mit mehr als nur einer Theorie zur beruflichen Bildung forschen. In B. Esmond, T. J. Ketschau, J. K. Schmees, C. Steib & V. Wedekind (Hg.), *bwp@ Spezial 19 August 2023. Retrieving and recontextualising VET theory*, S. 1–30. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/spezial19/kaiser_de_spezial19.pdf (Zugriff am: 03.07.2024).
- Misselhorn, C. & Behrendt, H. (2017). *Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04374-0>.
- Nassehi, A. (2003). Inklusion. Von der Ansprechbarkeit zur Anspruchsberechtigung. In S. Lessenich (Hg.), *Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe, Historische und aktuelle Diskurse*, S. 331–352. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Ritter, G. A. (2010). *Der Sozialstaat. Entstehung und Entwicklung im internationalen Vergleich*, 3. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. doi: <https://doi.org/10.1524/9783486719321>.
- Schreiber-Barsch, S. (2023). Inklusion – Diversität. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*, 3. Auflage, S. 214–215. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R. & Kranert, H.-W. (2020). Einleitung: Inklusion und Berufliche Bildung. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*, Band 17, S. 11–21. Deutschland: Frank & Timme.

- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*, S. 29–42. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1_2.
- United Nations (UN) (2024). *United Nations Disability Inclusion Strategy*. Verfügbar unter <https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/> (Zugriff am: 03.07.2024).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2024). *Inclusion in education. Leaving no learner behind*. Verfügbar unter <https://www.unesco.org/en/inclusion-education> (Zugriff am: 03.07.2024).
- United Nations Sustainable Development Group (UNSDG) (2024). *Universal Values. Principle Two. Leave No One Behind*. Verfügbar unter <https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind> (Zugriff am: 31.01.2024).
- Zeh, J. (2015). Exklusion: Ursprung, Debatten, Probleme. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft*, S. 75–81. Frankfurt/New York: Campus.
- Zoyke, A. & Vollmer, K. (2016). Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Hinführung, Überblick und diskursive Zusammenführung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, S. 7–24. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autor:innenangaben

Sebastian Ixmeier, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Methoden der empirischen Sozialforschung (Mixed-Methods), Sozialpolitik- und Arbeitsmarktforschung, Organisationsforschung, die berufliche Rehabilitation und Inklusion sowie vergleichende Studien zwischen Berufsbildung und Partizipation.
sebastian.ixmeier@uni-due.de

Dr.in Pia Buck, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Berufsbildungssystem, insbesondere der Übergangssektor, soziale und bildungsbezogene Ungleichheit, Gender- und Jugendforschung.
pia.buck@uni-due.de

Prof. Dr. Dieter Münk ist Inhaber des Lehrstuhls für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte sind die international vergleichende und europäische Berufsbildungsforschung, die Struktur, das Recht und die Organisation der Berufsbildung sowie die Professionalisierung des Bildungspersonals in der Berufsbildung.
dieter-muenk@uni-due.de

Fokusebene 1: Institutionelle Strukturen & Curriculare Gestaltung

***Inclusiveness* am Übergang Schule – Beruf. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt InBiT – Inklusion in der beruflichen Bildung**

STEPHAN ULLRICH, TINA WIESNER & KATHARINA METZNER

Abstract

Der Aufsatz verfolgt das Ziel, einen empirisch fundierten Beitrag zur Weiterentwicklung und Konkretisierung des Konzepts der *inclusiveness* in der beruflichen Bildung zu leisten. Dazu werden Ergebnisse dreier Teilstudien aus einem laufenden Projekt zu „Inklusion in der beruflichen Bildung“ (InBiT) vorgestellt. Danach wird diskutiert, was sich daraus für den Ausbau gleichberechtigter Teilhabe und Partizipation sowie einer Reduzierung von Stigmatisierung lernen lässt. Das Fazit zeigt daran anschließende Möglichkeiten zum Abbau von Teilhabebbarrieren im Übergang Schule – Beruf auf.

Schlagworte: Inclusiveness, Übergang Schule – Beruf, Gleichberechtigung, Stigmatisierung, Partizipation

This article aims at contributing empirically to the further development and substantiation of the concept of *inclusiveness* in vocational education and training. To this end, results of three sub-studies from an ongoing project on “Inclusion in vocational education and training” (InBiT) are presented. It is then discussed, what can be learned with respect to the enhancement of equality and participation as well as the reduction of stigmatization. Subsequently, the conclusion shows ways that could help to reduce barriers to participation in the transition from school to work.

Keywords: Inclusiveness, school-to-work transition, equality, stigmatization, participation

1 Einleitung – Die Studie InBiT

Inklusion ist seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 sozialpolitisches Leitbild, an dem sich entsprechende Maßnahmen orientieren und messen lassen müssen. Dabei wird der Begriff der Inklusion in Wissenschaft und Politik sehr unterschiedlich gedeutet und genutzt. Die Deutungen lassen sich u. a. in die Kategorien „eng“ und „weit“ einordnen, wobei im engen Verständnis ausschließlich Menschen mit Behinderung adressiert werden, während im weiten Verständnis von

Inklusion alle potenziell ausschlusserzeugenden Differenzkategorien in den Blick genommen werden (vgl. Ullrich 2023, S. 115).

Das Projekt „Inklusion in der beruflichen Bildung“¹ (InBiT) untersucht ausgehend von einem weiten Verständnis von Inklusion, wie inklusiv die Übergangsstrukturen in vier verschiedenen Regionen in Mitteldeutschland ausgestaltet sind: Wie gut gelingt es, junge Menschen mit unterschiedlichen zugeschriebenen Merkmalen beim Übergang von der Schule in den Beruf zu unterstützen und auf welche Barrieren stoßen sie dabei? Die Perspektive der jungen Menschen auf diesen Übergang und ihre Erfahrungen spielen eine zentrale Rolle im Forschungsprojekt. Sie fließen ausgehend von einer explorativen Forschungsanlage mittels qualitativer Erhebungen (ca. 50 biografisch-narrative Interviews) sowie durch eine quantitative Erhebung (Onlinebefragung) ein. Darüber hinaus wurden Expert:inneninterviews mit Fachkräften, die den Übergang Schule – Beruf auf der operativen (Angebots-) oder der strategischen (Management-) Ebene gestalten, geführt. Um dem Anspruch eines weiten Inklusionsverständnisses gerecht zu werden, wurden neben den klassischen Übergangsangeboten, die über die SGB II, III und VIII gefördert werden, auch Angebote für junge Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen einbezogen, wie etwa der Berufsbildungsbereich von Werkstätten für Menschen mit Behinderungen.

Diese breite Fallauswahl kann in der Übergangsforschung als neuartig betrachtet werden. In bisherigen Studien wurde sich i. d. R. auf eine Zielgruppe fokussiert. Das hier gewählte Vorgehen ermöglicht eine Zusammenschau von Herausforderungen und Gelingensbedingungen für mehrere sogenannte Zielgruppen am Übergang Schule – Beruf. Auf diese Weise können, so auch das Ziel der Untersuchung, Aussagen mit Blick auf die *inclusiveness* der regionalen Übergangsstrukturen getroffen werden.

2 Inclusiveness

Bei *inclusiveness* handelt es sich um ein recht junges Konzept, das den Versuch darstellt, den Akteuren und Akteurinnen, die regionale Übergangsstrukturen steuernd gestalten, Orientierungswissen für die Umsetzung von Inklusion zu vermitteln. Mit dem Konzept soll das Ausmaß ermittelt werden, in dem diese Übergangsstrukturen in der Lage sind, unterschiedliche Menschen diskriminierungsfrei teilhaben und partizipieren zu lassen.

„Inclusiveness meint [...] die Fähigkeit der regionalen Bildungs- und Übergangsstrukturen, den hier lebenden Jugendlichen Teilhabe und Teilhabeperspektiven mittels Bildung und Arbeit weitgehend gleichberechtigt zu eröffnen, möglichst ohne sie mit stigmatisierenden Kategorien für entsprechende Zugangsberechtigungen zu versehen, und sie auch an den entsprechenden Gestaltungsprozessen zu beteiligen. Dies schließt die Fähigkeit der Strukturen ein, mit Heterogenität umzugehen und Stigmatisierungen, Ausschlüsse

1 Das Projekt wird im Rahmen der Förderrichtlinie zu „Bildungsbarrieren“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt und läuft bis Januar 2025.

sowie Barrieren zu thematisieren und zu bearbeiten, die bestimmte Gruppen betreffen.“ (Oehme 2017, S. 20)

In diesem Aufsatz sollen die drei für das *inclusiveness*-Konzept zentralen Aspekte (1) gleichberechtigte Teilhabe, (2) Verzicht auf stigmatisierende Kategorisierungen und (3) Beteiligung an Gestaltungsprozessen mit empirischem Material aus dem o. g. Forschungsprojekt unterfüttert werden.

2.1 Datengrundlage

Die Auswertung des Datenmaterials ist derzeit noch nicht abgeschlossen. Im vorliegenden Aufsatz wurde je eine Primärdatenquelle aus InBiT gezielt auf einen der drei Aspekte hin untersucht: (1) Zur Frage danach, wie gleichberechtigte Teilhabe am Übergang von der Schule in den Beruf gelingen kann, wurde auf die Daten, die durch die qualitative Befragung mit jungen Menschen generiert wurden, zurückgegriffen; (2) das Thema stigmatisierende Kategorisierungen wurde auf Basis der Expert:innen-interviews mit Fachkräften bearbeitet und (3) die Auseinandersetzung mit der Beteiligung an Gestaltungsprozessen am Übergang Schule – Beruf erfolgte auf Grundlage der Onlinebefragung mit jungen Menschen. Die jeweiligen Themen werden im Folgenden zunächst theoretisch eingebettet. Anschließend werden zentrale Befunde dargestellt und diskutiert.

Der Aufsatz verfolgt damit das Ziel, einen empirisch fundierten Beitrag zur Weiterentwicklung und Konkretisierung des Konzepts der *inclusiveness* zu leisten. Am Ende des Aufsatzes soll dazu die Frage diskutiert werden, was sich mit Blick auf die Inklusivität von Übergangsstrukturen bereits jetzt aus den drei kurzen Abhandlungen lernen lässt. Hierfür werden ausgehend von den Befunden aus dem Projekt InBiT Möglichkeiten zum Abbau von TeilhabebARRIEREN aufgezeigt. Unter TeilhabebARRIEREN am Übergang Schule – Beruf verstehen wir Umstände, „die berufliche Wahlfreiheit und Erwerbschancen sowie die Qualität der Teilhabe im Erwerbssystem erheblich reduzieren“ (Bartelheimer, Kohlrausch, Lehweiß-Litzmann u. a. 2014, S. 4).

2.2 Gleichberechtigte Teilhabe

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie gleichberechtigte Teilhabe am Übergang Schule – Beruf aus menschenrechtlicher Perspektive zu verstehen ist und inwiefern strukturelle Rahmenbedingungen dazu beitragen können, diese zu fördern. Dazu werden Interviews, die im Rahmen des Projekts „InBiT“ mit jungen Menschen geführt wurden, auf diesen Teilaspekt von *inclusiveness* hin analysiert.

Die UN-BRK hat Rechtsnormen geschaffen, die für alle Menschen unabhängig von Alter, Herkunft, Behinderung oder anderen individuellen Merkmalen gelten und sich auch auf das deutsche Ausbildungssystem auswirken (vgl. Enggruber, Neises, Oehme u. a. 2021, S. 3 f.). So hat jeder Mensch einen „Anspruch auf diskriminierungsfreie gesellschaftliche Teilhabe“ und auf einen „diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung und Arbeit“ (ebd., S. 4). Letzteres ist kein eigenständiges Recht, sondern geht vor allem aus dem „Recht auf Bildung“ (Art. 24 UN-BRK) und dem „Recht auf Arbeit und Beschäftigung“ (Art. 27 UN-BRK) hervor (vgl. ebd., S. 5).

Im Allgemeinen spricht sich die UN-BRK gegen Diskriminierungen jeder Art und jeder vermeintlichen Personengruppe aus (vgl. Enggruber, Neises, Oehme u. a. 2021, S. 5). Nach Wansing (2015, S. 48) geht es darum, „alle Lebensbereiche so zu gestalten, dass sie allen Menschen gleichberechtigte Möglichkeiten zur Teilhabe eröffnen und niemanden aufgrund persönlicher Voraussetzungen benachteiligen oder ausgrenzen“. Dies gilt konsequenterweise auch für das Bildungssystem: Es soll inklusiv ausgestaltet sein, also allen Menschen gleichberechtigten Zugang ermöglichen. Das bedeutet, dass es auch für Menschen mit zugeschriebener Behinderung ein Recht auf berufliche Bildung innerhalb des „Regelsystems“ gibt (vgl. Enggruber, Neises, Oehme u. a. 2021, S. 5). Daher muss, so Enggruber u. a. (vgl. ebd., S. 7), die Politik die Rahmenbedingungen, also Gesetze, die Finanzierung, aber auch (Aus-)Bildungsinhalte, Lehrmethoden und Strategien, schaffen, innerhalb derer sich Menschen mit zugeschriebener Behinderung nur noch zeitlich begrenzt dann in besonderen Systemen wiederfinden, wenn diese einen inklusiven Zustand fördern bzw. eine Schlechterstellung verhindern.

Dieser Entwicklungsprozess hin zu einem inklusiven Übergangs- bzw. (Aus-)Bildungssystem ist nicht abgeschlossen. Der vorliegende Abschnitt soll Hinweise liefern, wie gleichberechtigte Teilhabe gefördert werden kann. Dazu werden auf Basis zweier Interviews mit jungen Menschen die folgenden Fragestellungen beantwortet:

1. An welchen Stellen zeigen sich Barrieren, die gleichberechtigte Teilhabe erschweren oder verhindern?
2. Welche Hinweise lassen sich mit Blick auf eine Erhöhung gleichberechtigter Teilhabe identifizieren?

Bei der Auswahl der Interviews wurden unterschiedliche Differenzkategorien berücksichtigt (Migrationshintergrund, Behinderung). Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) entlang der o. g. Fragen.

Darstellung zentraler Befunde

Den folgenden Ausführungen liegen die Analysen der Interviews mit Alessandro und Christin (beides Pseudonyme) zugrunde. Er besuchte zum Zeitpunkt des Interviews eine Produktionsschule, sie eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung.

Alessandro nimmt in seiner schulischen Laufbahn eine Ungleichbehandlung wahr und benennt diese auch sehr klar: Aufgrund seiner Migrationsgeschichte muss er bei seiner Rückkehr nach Deutschland eine Sprachlernklasse besuchen. Er bewertet dies wie folgt:

„Und dann natürlich war dieses Jahr dann sozusagen weggeworfen, weil man geht da nicht weiter. Man ist einfach in diese Klasse, ist jetzt nicht so, dass du nächstes Jahr in die nächste Klasse gehst. Du wiederholst dann das Jahr. Also die Sprachenlernklasse Jahr, das war so ein Jahr verloren.“ (Z. 109 ff.)

Die Ungleichbehandlung ergibt sich seiner Meinung nach dadurch, dass er wie alle behandelt wird, die „(...) jetzt frisch aus ein anderen Land komme“ (Zeile 108 f.). Dabei wird aus seiner Sicht nicht berücksichtigt, dass er, bevor er nach Italien zog, bereits mehrere Jahre in Deutschland gelebt hat und seine Mutter Deutsch-Muttersprachlerin ist. Für Alessandro ist dieses Jahr ein vergeudetes, wie das Zitat verdeutlicht, denn er kann alles verstehen und hat nach eigenen Aussagen das Sprachniveau, um direkt in die achte Regelklasse einzusteigen. Die Schule begründet diese Entscheidung laut Alessandro (auch) damit, dass in Klassenstufe acht kein Platz für ihn ist.

Die Entscheidung der Schule, ihn nicht in die Regelklasse zu schicken, stellt für Alessandro eine Barriere dar, da sie ohne Berücksichtigung seiner individuellen Voraussetzungen getroffen wurde. Vielmehr waren die Voraussetzungen der Schule ausschlaggebend: Da kein Platz in der „Regelklasse“ vorhanden war, musste er in die Sprachlernklasse.

Im zweiten Interview spielt bei der Frage der Berufswahl die körperliche Behinderung von Christin insofern eine zentrale Rolle, als diese von der Berufsberatung herangezogen wird, um zu begründen, warum sie ihren ursprünglichen Berufswunsch auf dem ersten Arbeitsmarkt aufgeben muss. Hierzu beschreibt Christin im Interview:

„(...) eigentlich ist es halt so, dass ich gerne im Kindergarten oder irgendwas mit Kindern oder Menschen gemacht hätte, aber auf Grund (...) der körperlichen Behinderung und auch der Hilfestellung, die ich auch Hilfe brauche, ging das halt nicht und dann habe ich mich halt damit, sagen wir mal, abgefunden, dass was anderes (...) gemacht werden muss.“ (Z. 8 ff.)

In der Interviewanalyse wird deutlich, dass die Berufsberatung, die Christin während ihrer Förderschulzeit erhält, keine Handlungsspielräume in Bezug auf ihren Berufswunsch eröffnet. Ihr werden keine Optionen aufgezeigt, wie sie Zugang zu dem Berufsfeld „Kindergarten oder irgendwas mit Kindern oder Menschen“ bzw. zum „ersten Arbeitsmarkt“ erhalten kann (vgl. Zeilen 8 f., 93). Problematisch zu bewerten ist dabei, dass sie dieses Versäumnis nicht der Berufsberatung zuschreibt, sondern es auf sich selbst bezieht. Hierzu sagt Christin im Interview:

„Es ist natürlich schon schwierig, wenn man halt weiß, dass man erst mal nicht auf dem ersten Arbeitsmarkt/oder dass man viel Hilfe braucht. Das muss man lernen zu akzeptieren. Das war natürlich nicht immer einfach, aber das lernt man.“ (Z. 92 ff.)

Die Möglichkeit zur gleichberechtigten Teilhabe im Ausbildungssystem wird mit dem Verweis auf das Vorliegen einer körperlichen Behinderung seitens der Berufsberatung verwehrt. Die Ressource, die Christin mitbringt, nämlich, dass sie einen Berufswunsch formuliert, bleibt, so legen ihre Ausführungen nahe, ungenutzt. Auch wenn Christin infolge der Beratung in einem anderen Arbeitsfeld eine Tätigkeit findet, die ihr „gut gefällt“ (Zeile 165), hat das Vorgehen konkrete, behindernde Auswirkungen, da Christin, wie man dem angeführten Zitat entnehmen kann, verinnerlicht hat, dass sie aufgrund ihrer zugeschriebenen Behinderung keinen Zugang zu bestimmten (be-

ruflichen) Möglichkeiten hat. Die alternative Tätigkeit findet darüber hinaus in einer Werkstatt für behinderte Menschen statt, einem eher verbesondernden Angebot.

In ihrer Freizeitgestaltung gelingt es Christin mit Unterstützung ihrer Mutter, ihren Handlungsspielraum zu erweitern: Sie belegt einen Schwimmkurs und ist „stolz (...), dass ich trotz der starken körperlichen Einschränkung überhaupt (schwimmen) kann“ (Zeile 269). Dies wird Christin auch strukturell ermöglicht, da ein „Schwimmkurs (...) für Menschen mit Behinderung extra“ (Zeile 265 f.) angeboten wird. Da es sich allerdings um ein verbesonderndes Angebot handelt, wäre kritisch zu hinterfragen, inwiefern dieses tatsächlich nötig ist bzw. welche Möglichkeiten es gäbe, ausgehend von einem Einführungskurs Schwimmangebote für alle inklusiv zu gestalten.

Als Unterstützung werden im untersuchten Material solche Angebote im Übergang wahrgenommen, die die Voraussetzungen und Ressourcen, Bedürfnisse und Bedarfe der jungen Menschen in den Mittelpunkt stellen, sich flexibel zeigen und Handlungsspielräume ermöglichen.

Gelingensfaktoren auf dem Weg zu mehr Teilhabe im Übergangssystem

Eine diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Teilhabe gelingt, so verdeutlichen es die zuvor genannten Interviewbeispiele, dann, wenn Angebote im Übergang auf die Ressourcen und Voraussetzungen, Bedürfnisse und Bedarfe der jungen Menschen eingehen und davon ausgehend Handlungsspielräume bzw. Zugänge ermöglichen.

Die Interviewbeispiele haben auch aufgezeigt, dass die jungen Menschen gleichberechtigt teilhaben wollen und sich mit Gleichaltrigen – unabhängig von einer Differenzkategorie o. Ä. – vergleichen und an deren Teilhabemöglichkeiten orientieren.

Es lässt sich festhalten, dass eine gleichberechtigte Teilhabe aus menschenrechtlicher Perspektive im Übergangssystem für die beiden jungen Menschen an den geschilderten Stellen nicht ermöglicht wurde. Vieles deutet darauf hin, dass in beiden Fällen eher die Voraussetzungen, die die Organisationen (Schule, Berufsberatung bzw. potenzielle Betriebe) mitbringen, berücksichtigt wurden als die Bedarfe, Ressourcen und Voraussetzungen der beiden jungen Menschen. Es handelt sich bei diesen Erkenntnissen zunächst um Einzelbefunde, die noch in einen Zusammenhang mit weiteren Fällen sowie mit den Befunden aus der quantitativen Forschung gebracht und abstrahiert werden.

2.3 Verzicht auf stigmatisierende Kategorisierungen

Eine wichtige Rolle im Konzept *inclusiveness* nimmt neben dem Aspekt gleichberechtigter Teilhabe die Forderung ein, stigmatisierende Kategorien nicht zu dem Zweck zu verwenden, jungen Menschen im Übergang Schule – Beruf Zugänge zu ermöglichen. Damit bezieht sich *inclusiveness* kritisch auf das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, mit dem darauf verwiesen ist, dass – in dem hier interessierenden Fall – Ressourcen, wie z. B. Zugänge, z. B. zu allgemeinbildenden Schulen oder Angeboten des Übergangssektors, für viele junge Menschen nur nach vorheriger Etikettierung möglich werden. Ein Etikett ermöglicht zwar einerseits Mitgliedschaft in verschiedenen Übergangsorganisationen. Andererseits sind die dadurch entstehenden Mitgliedschaftsrol-

len und Erwartungen an die(se) Mitglieder aber anders strukturiert als die regulären und insbesondere so häufig (z. B. als unfähigere Teilnehmerin mit Behinderung).

Dabei können Kategorisierungen erst einmal als wertneutral betrachtet werden, da sie zu Zugängen berechtigen, indem sie (erwünschte) Mitgliedschaften ermöglichen. Zu einer Barriere werden sie, wenn sie einen stigmatisierenden Charakter erhalten.

„Stigmatisierungen kann man als jenen Fall von Fremdkategorisierung fassen, der die multiplen Zugehörigkeiten einer Person auf eine reduziert und diese Person dann ganz in dieser Kategorie aufgehen lässt. Sie wird zu ihrem ‚Masterstatus‘. Stigmatisierungen sind hochselektive und totalisierende Kategorisierungen, die alles andere irrelevant machen, im Sinne einer die Differenziertheit einer Person vernichtenden Wahrnehmung. Auf der Seite der Kategorisierten schaffen sie oft verhärtete und thematisch verengte Selbstverständnisse von ‚Betroffenen‘, eben Identitäten.“ (Hirschauer 2017, S. 47)

Nassehi (2017, S. 69 ff.) folgend lässt sich zeigen, dass gerade in Organisationen „humandifferenzierte Formen der Kommunikation [...] die wahrscheinlichsten Formen der Ordnungsbildung“ darstellen.“ „Wo man Menschen in Organisationen inkludiert, sortiert man sie – nach Ausbildung, Fähigkeit, Seniorität, Aufgabe, Tätigkeitsfeld, Leistung, Anspruchsberechtigung usw.“ (ebd., S. 69). Organisationen positionieren somit Personen auf unterschiedliche Mitgliedschaftsplätze, an die sie auch ungleiche Erwartungen richten, und entscheiden zudem über die jeweiligen Zuweisungskriterien (vgl. ebd., S. 71).

Vor diesem Hintergrund werden an dieser Stelle die im Projekt InBiT durchgeführten Fachkräfteinterviews als Organisationskommunikation rekonstruiert und hinsichtlich stigmatisierender Prozesse als besondere Form organisierter Humandifferenzierung untersucht. Im Fokus stehen dabei u. a. Mitgliedschaftsrollen und -erwartungen (vgl. Luhmann 2011). Mitgliedschaft spielt deshalb eine so wichtige Rolle, da es sich hierbei um den Inklusions- und Exklusionsmechanismus von Organisationen handelt: Wer Mitglied ist, wird für Organisationskommunikation als relevant markiert (Inklusion), alle anderen nicht (Exklusion). Die Erstgenannten erhalten dann von der Organisation Mitgliedschaftsrollen zugewiesen, welche mit Erwartungen an rollenkonformes Verhalten versehen sind, die eingehalten werden müssen, möchte man Mitglied bleiben (vgl. ebd., S. 390 ff.).

Grundlage der folgenden Ausführungen sind zwei Expert:inneninterviews mit Fachkräften, zum einen aus der stationären Jugendhilfe, zum anderen aus einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung. In diesen zeigt sich, dass für junge Menschen in Übergangsorganisationen benannte Mitgliedschaftserwartungen vor allem Fähigkeits-erwartungen sind, die dann problematisch und tendenziell stigmatisierend werden können, wenn sie einen an eine bestimmte Mitgliedschaftskategorie gebundenen naturalisierenden Charakter erhalten. In den Interviews lassen sich zwei Formen unterscheiden: Im ersten Fall wird danach gefragt, was jemand können muss, um Mitglied zu werden oder auch zu bleiben. So führt die Fachkraft aus der stationären Jugendhilfe aus:

„Also das Angebot ist jetzt für Jugendliche ab 14. Eigentlich für alle. Also wirklich für alle. Außer so die/ Wir haben so ein paar Ausschlusskriterien, wie körperliche Behinderung, weil das kriegen wir nicht bei uns geleistet, von der Immobilie her. Oder auch Pflege. Das machen wir nicht [...] Mit 15 aufwärts, 14, 13 war der Jüngste, glaube ich, und wir mit Kindern, mit Kleinkindern haben wenig Erfahrung und das ist auch einfach nicht unser Ding. Oder was heißt nicht unser Ding, aber das entspricht auch nicht unserer Konzeption so. Wir arbeiten schon sehr, sehr offen mit den Jugendlichen. Also wir haben kein Belohnungs-, kein Strafsystem bei uns. Setzen sehr viel auf das Einverständnis der Jugendlichen. Also die müssen selber kapieren, um was es geht, und dann unterstützen wir dabei. Das ist schon so unser Ding. Und mit Kindern funktioniert das einfach nicht, da ist viel mehr Führung gefragt.“ (Z. 369 ff.)

Zu Beginn wird hier der Anspruch formuliert, dass das Angebot „[a]lso wirklich für alle“ sei, woraufhin drei wesentliche Einschränkungen hinsichtlich (potenzieller) Mitgliedschaft gemacht werden, die an Fähigkeitserwartungen gekoppelt sind: Erstens müssen (potenzielle) Mitglieder über ausreichend motorische Fähigkeiten verfügen, um Zugang zum Gebäude zu erhalten und sich dort fortbewegen zu können. Zweitens müssen diese die Fähigkeit haben, ihre Körperpflege selbst zu verrichten, und drittens benötigen sie die kognitiven Fähigkeiten, an komplexen Partizipationsformen kommunikativ anschließen zu können, müssen also „selber kapieren, um was es geht“. Kindern unterhalb von einem (Entwicklungs-)Alter von 13 Jahren wird diese Fähigkeit in naturalisierender Weise abgesprochen und von diesen nicht erwartet: „[M]it Kindern funktioniert das einfach nicht“ (Zeile 390).

Die zweite Form von Fähigkeitserwartungen fragt danach, was ein Mitglied nicht können darf, um Mitglied zu werden und zu bleiben. Was zunächst irritieren mag, lässt sich wiederum auf die besondere Gestalt von Organisationen der Hilfe zurückführen, welche „auf für veränderungswürdig befundene Personenzustände bezogen sind, diese Zustände gezielt bearbeiten und dabei sozial erwünschte Alternativzustände anvisieren“ (Bode 2023, S. 282). Sind entsprechend als veränderungswürdig deklarierte Personenzustände in erwünschte Alternativzustände transformiert worden, besteht kein Anspruch mehr auf Mitgliedschaft. In Organisationen der Eingliederungshilfe werden in diesem Sinne z. B. festgestellte Behinderungen und damit einhergehende Bedarfe regelrecht zur Mitgliedschaftsbedingung. Das bedeutet, dass eine bestimmte, an die Mitgliedschaft gekoppelte organisationale (!) Unfähigkeitserwartung vorliegt und der Verlust der Mitgliedschaft hier dann droht, wenn diese Erwartung enttäuscht wird, also eine festgestellte Behinderung sowie ein daran gekoppelter besonderer Bedarf nicht länger festgestellt werden kann. Für den Übergang Schule – Beruf sind hier vor allem Werkstätten für Menschen mit Behinderungen (WfbM) und speziell deren Berufsbildungsbereiche relevant. Diese zweite Form von Fähigkeitserwartungen („Was darf man nicht können?“) zeigt sich auch hier, wie ein Ausschnitt aus dem Interview mit einer im Berufsbildungsbereich einer WfbM tätigen Fachkraft abschließend verdeutlichen soll. Sie berichtet von einem jungen Mann, dessen Muttersprache nicht Deutsch war:

„Und dann war es meine Aufgabe, mit ihm Sprachförderungen zu machen. Nach einem Dreivierteljahr hat er darüber gesprochen, dass der Himmel aufgeklart und dann war so klar, (lachend) okay, er ist da/ also er hat viel gelernt in der Zeit, die Sprachbarrieren eingeris-

sen, sage ich mal. Und dann war klar, okay, der hat bei uns nichts zu suchen. Weil seine motorische Einschränkung so gering war, dass das jetzt für eine Werkstatt nicht ausreicht. Und der wurde weitervermittelt.“ (Z. 1428 ff.)

Abschließend soll hier in Kürze diskutiert werden, was diese vorläufigen Befunde für den Fall von Stigmatisierungen bedeuten. Generell zeigt sich, dass Organisationen des Übergangssektors diverse Humandifferenzierungsprozesse vollziehen. Sie unterscheiden, kategorisieren oder vergleichen junge Menschen, mit dem Zweck, sie für interne Organisationsprozesse und anschließende Statuszuweisungsprozesse bearbeitbar (vermittelbar/veränderbar) zu machen. Stigmatisierungsprozesse im Sinne Hirschauers vollziehen sich dabei primär auf Ebene der Organisationen. Diese verwenden stigmatisierende Mitgliedschaftskategorien und stellen sie teilweise selbst her, um bspw. Entscheidungen darüber zu treffen, wer Mitglied werden kann und welche Fähigkeiten das Mitglied (nicht) zu zeigen hat, aber auch Entscheidungen darüber, wo junge Menschen im Anschluss Mitglied werden sollten. Stigmatisierende Praktiken eines *doing difference* in den Fachkraft-Junge-Menschen-Interaktionen lassen sich dabei als eher sekundär beschreiben, da sie erst im Rahmen der jeweiligen Organisationsstrukturen einen Sinn ergeben (vgl. Ullrich 2019). Dass aber „die multiplen Zugehörigkeiten einer Person auf eine reduziert [wird] und diese Person dann ganz in dieser Kategorie“ (Hirschauer 2017, S. 47) aufgeht, kann als finaler Stigmatisierungsprozess nur bedingt in einer einzelnen Organisation lokalisiert werden. Zeigen sich solche Fälle im empirischen Material, deutet bisher vieles daraufhin, dass sich Stigmata über mehrere Mitgliedschaftsverhältnisse hinweg prozesshaft vollziehen: Wenn jemand immer wieder Mitglied wird, nicht, weil er oder sie sich dafür entschieden hat, sondern weil ihm oder ihr bestimmte Un-/Fähigkeiten aufgrund einer vermeintlichen Kategorienzugehörigkeit ab- oder auch zugesprochen werden; wenn er oder sie nicht selbst entscheiden kann, was als Nächstes folgt, sondern wenn dies auf der Grundlage klassifikatorischer Zuordnungen organisational entschieden wird.

2.4 Beteiligung an Gestaltungsprozessen

Den Abschluss der Beschäftigung mit empirischem Material aus dem Projekt InBiT bildet die Frage danach, wie gut es gelingt, junge Menschen am Übergang Schule – Beruf bei der Gestaltung von Übergangsangeboten zu beteiligen. Neben gleichberechtigter Teilhabe und Nicht-Stigmatisierung ist Partizipation zentraler Aspekt im Konzept der *inclusiveness*.

Der Beteiligung Betroffener wird in der Sozialen Arbeit insgesamt eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Aus der Forschung ist bekannt, dass der Erfolg z. B. von Hilfen zur Erziehung in hohem Maß von der Partizipation der betroffenen Jugendlichen und Eltern im gesamten Hilfeverlauf abhängt (vgl. Albus, Greschke, Klinger u. a. 2010, S. 9). Partizipation kann aus dienstleistungstheoretischer Perspektive (vgl. Schaarschuch 1998, S. 123 f.) als ein Modus organisationaler Gestaltung der Interaktion zwischen Professionellen und Adressatinnen bzw. Adressaten in der Sozialen Arbeit verstanden werden, durch den die dieser Interaktion zugrunde liegende Machtasymmetrie überwunden, die betroffene Person bemächtigt und „die Idee von den Adressaten als akti-

ven Konsumenten und Produzenten ihrer eigenen Zustandsveränderung“ (Hanssen, Markert & Petersen 2008, S. 227) verwirklicht werden kann.

Die in der Psychologie entwickelte Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, Ryan & Deci 2000) beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren die Motivation von Menschen z. B. in Lernumgebungen beeinflussen. Es wird davon ausgegangen, dass sich Individuen kontinuierlich in Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt befinden und danach streben, ihre sogenannten psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen. Gleichzeitig reagieren sie auf die Bedingungen, die ihnen die Umwelt bietet und die die Bedürfnisbefriedigung unterstützen oder behindern können (vgl. Legault 2017, S. 1). Nur wenn die psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt sind, so die Annahme, können Menschen selbstbestimmt handeln und wachsen. Daher müssen immer auch die Umweltbedingungen in den Blick geraten.

Bezogen auf unseren Untersuchungsgegenstand besagt die Theorie der Selbstbestimmung, dass das Ausmaß, in dem es gelingt, in den Lernumgebungen der Übergangsangebote die Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen, einen Einfluss auf die Qualität der Motivation der Lernenden hat:

- Unter Autonomie (*autonomy*) verstehen die Autoren das Ausmaß, in dem sich Menschen als Ursprung ihrer eigenen Handlungen sehen. Sie beziehen sich dabei auf Ausführungen von de Charms: „Der Mensch hat das Bedürfnis, Urheber von Kausalitätsabläufen, der primäre kausale Ausgangspunkt, d.h. Meister seines Verhaltens zu sein; er strebt nach kausaler Autonomie“ (de Charms 1979, S. 15, zitiert bei Kohake 2021, S. 15). Bezogen auf die Gestaltung von Lernumgebungen in Übergangsangeboten ist hier eine zentrale Frage, inwiefern es Fachkräften im Übergangssektor gelingt, die jungen Menschen zu beteiligen und ihr Bedürfnis, Gestalter:innen ihres eigenen Lebens sowie Mitgestalter:innen der sozialen Kontexte, in denen sie agieren, zu sein, zu fördern (s. weiter unten). Fördern Fachkräfte Autonomie im Sinne der Selbstbestimmungstheorie, fördern sie dementsprechend Beteiligung junger Menschen in Übergangsangeboten. Hierauf liegt das Augenmerk dieses Abschnitts.
- Mit Kompetenz (*competence*) wird das Ausmaß beschrieben, in dem Menschen es vermögen, „die eigenen Fähigkeiten auszudrücken und sich in der Interaktion mit der sozialen Umwelt selbstwirksam zu fühlen“ (Kohake 2021, S. 16).
- Mit sozialer Eingebundenheit (*relatedness*) schließlich wird das Bedürfnis von Menschen danach umschrieben, „sich von anderen umsorgt zu fühlen, aber auch selbst feinfühlig und sensibel gegenüber anderen zu handeln (Ryan & Deci 2002). Sie wollen einer Gemeinschaft zugehörig sein und als wichtiges, respektiertes Mitglied eben dieser anerkannt und wertgeschätzt werden“ (ebd., S. 17).

Werden die Grundbedürfnisse berücksichtigt, so Ryan und Deci (vgl. u. a. 2000), sind die Lernenden eher selbstbestimmt und intrinsisch motiviert. Dabei konstruieren sie ein Kontinuum zwischen Amotivation, extrinsischer Motivation, die noch mal in vier verschiedene Regulationsformen unterteilt ist, und intrinsischer Motivation.

Da die Theorie diese Motivationen in Zusammenhang mit den genannten Grundbedürfnissen bringt, zeigt sie Gestaltungsmöglichkeiten von Lernkontexten auf. So hängt die Verortung einer Person auf dem Kontinuum von kontrollierter und selbstbestimmter Motivation auch davon ab, wie gut es Fachkräften im Übergang gelingt, Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die die Grundbedürfnisse im jeweiligen Kontext befriedigen. Da hier vor allem die von Fachkräften im Übergang gestalteten Lernumgebungen mit Blick auf Beteiligung interessieren, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die Frage, wie die jungen Menschen die Förderung der Autonomie im jeweiligen Angebot bewerten.

Die Onlinebefragung

Die Onlinebefragung im Projekt InBiT richtete sich an Teilnehmende an Übergangsangeboten in den vier Untersuchungsregionen. Dabei wurden nur solche Angebote einbezogen, die auf regelmäßiger Teilnahme basierten und eine feste Laufzeit aufwiesen, z. B. das Berufsvorbereitungsjahr bzw. die Berufseingangsstufe an Berufsschulen.

Insgesamt konnten 519 Datensätze generiert werden ($M_{\text{Alter}} = 19,7$; $SD_{\text{Alter}} = 5,0$; 42,9% weiblich). Zwei Fragebatterien mit je 10 Items waren der Selbstbestimmungstheorie gewidmet. In der ersten Fragebatterie ging es darum, zu erfahren, wie die Befragten die Förderung der Grundbedürfnisse im Übergangsangebot bewerten, in der zweiten um ihre motivationale Orientierung. Die Befragten konnten die Items auf einer vierstufigen Likert-Skala bewerten.

Schlaglichter zur Frage nach Beteiligung

Basis der bisherigen Auswertungen bildeten die Bewertungen der Förderung der Grundbedürfnisse. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Befragten ihre Grundbedürfnisse in der Tendenz eher gefördert sehen: Die Mittelwerte haben in allen drei Bereichen einen Wert von 3 oder höher, wobei 4 der höchste zu erreichende Wert ist. Im Vergleich mit den anderen Grundbedürfnissen schneidet die Autonomieförderung am schlechtesten ab (Tab. 1).

Tabelle 1: Deskriptive Statistik zur Item-Batterie „Förderung der Grundbedürfnisse“

	N	Mittelwert	Standardabweichung
1. Autonomie		3,0	
1.1 Wenn ich etwas anderes haben möchte, wird mir wirklich zugehört.	397	3,21	0,762
1.2 Ich entscheide oft mit.	396	3,13	0,762
1.3 Wenn ich eine Frage stelle, ist die Angebotsleitung manchmal genervt. (-)	391	3,17	0,977
1.4 Ich soll manchmal Sachen machen, die ich nicht mag. (-)	388	2,44	1,009
2. Kompetenz		3,3	
3. Soziale Eingebundenheit		3,4	

Als Nächstes interessierte, ob sich Unterschiede in der Bewertung der Förderung der *Autonomie* entlang verschiedener Differenzkategorien finden. Vergleicht man verschiedene Gruppen junger Menschen miteinander, so fällt Folgendes auf:

- Junge Menschen mit Migrationshintergrund sehen ihre Autonomie im Vergleich zu jungen Menschen ohne Migrationshintergrund weniger gefördert. So stimmen sie den Aussagen, dass die Angebotsleitung bei Fragen genervt reagiert habe und dass sie manchmal Dinge tun sollen, die sie nicht mögen, eher zu. Der Zusammenhang fällt eher gering aus (Cramer's $V = 0,13$), soll hier dennoch erwähnt werden, da die Frage, wie Menschen mit Migrationshintergrund verstärkt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt integriert werden können, nach wie vor virulent ist (vgl. BIBB 2023, S. 11, 170).
- Das Geschlecht der Befragten scheint eine – wenn auch gering ausfallende (Cramer's $V = 0,15$) – Erklärungskraft im Hinblick auf die Bewertung der Förderung der Autonomie zu haben: Junge Frauen schätzen die Autonomieförderung im Übergangsangebot etwas besser ein als junge Männer.
- Das Bildungsniveau, unterschieden nach „kein bzw. Hauptschulabschluss“ und „höhere allgemeinbildende Schulabschlüsse“, hat ebenfalls einen geringen Einfluss auf die Bewertung der Autonomieförderung im Angebot (Cramer's $V = 0,18$). So bewerten junge Menschen mit einem niedrigeren Bildungsniveau diese eher schlechter als junge Menschen mit einem höheren Bildungsniveau.
- Die Differenzkategorien Alter und Beeinträchtigung bzw. Behinderung weisen keine Erklärungskraft mit Blick auf die Bewertung der Autonomieförderung im Übergangsangebot auf.

Bei den bisherigen Analysen fiel darüber hinaus auf, dass junge Menschen, die ein Übergangsangebot in einer Berufsschule wahrnehmen, die Autonomieförderung schlechter bewerten als junge Menschen, die einen anderen Angebotstyp besuchen. Auch hier ist allerdings wieder nur eine geringe Erklärungskraft zu verzeichnen (Cramer's $V = 0,13$).

Es wird noch genauer zu prüfen sein – auch unter Einbezug der qualitativen Teilstudie des Projekts InBiT –, worauf die hier geschilderten Unterschiede in den Wahrnehmungen zurückzuführen sind.

Zusammenfassende Betrachtung der Befunde

Die ersten Auswertungen der Onlinebefragung geben Hinweise darauf, dass junge Männer, junge Migrant:innen, junge Menschen mit einem niedrigeren Bildungsniveau und Teilnehmende an berufsschulischen Übergangsangeboten das Ausmaß, in dem im Übergangsangebot ihre Autonomie gefördert wird, geringer bewerten als ihre Vergleichsgruppen. Diese Hinweise liefern Ansatzpunkte für Gestalterinnen und Gestalter von Übergangsstrukturen: Um Selbstbestimmung und Beteiligung junger Menschen voranzubringen, ist die Konzipierung und Umsetzung von Angeboten des Übergangs ein bedeutsamer Hebel. Ausgehend von den geschilderten Befunden können die Angebote daraufhin überprüft werden, ob die dort angelegten Beteiligungs-

möglichkeiten ausreichend geschlechts- und migrationssensibel ausgestaltet sind. Zum anderen kann diskutiert werden, wie in Angeboten, die stärker vorstrukturiert sind, wie dies in (Berufs-)Schulen der Fall ist, Beteiligungsstrukturen ausgebaut werden könnten. Dabei ist es kein Selbstzweck, diese Angebote stärker partizipativ auszurichten. Vielmehr lässt sich mithilfe der Selbstbestimmungstheorie zeigen, dass eine Angebotsausgestaltung, die sich an den Grundbedürfnissen von (jungen) Menschen orientiert, die Motivation zur Teilnahme positiv beeinflusst.

3 Fazit – Ansatzpunkte zum Abbau von Barrieren

Die ersten Ergebnisse des Projekts InBiT weisen darauf hin, dass die *inclusiveness* der regionalen Übergangsstrukturen an vielen Stellen ausbaufähig ist: Noch scheint es nicht zu gelingen, allen jungen Menschen im Übergang von der Schule in einen Beruf und über diesen Weg auch zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen diskriminierungsfreie Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Enggruber, Neises, Oehme u. a. 2021). Der hier vorliegende Beitrag, aber auch Lemke und Reimann (in diesem Band) machen dies deutlich und zeigen erste Möglichkeiten zum Abbau von Teilhabebarrrieren auf.

Der Blick auf die beiden biografischen Interviews mit jungen Erwachsenen im Übergang zeigt dabei beispielhaft, dass sich die jungen Menschen mit ihren Vorstellungen von einem guten Übergang zu wenig gesehen fühlen. Zur Sicherstellung gleichberechtigter Teilhabe an Übergangsangeboten und daraus resultierender Chancengleichheit an gesellschaftlichen Prozessen müsste genau dies deutlich intensiviert werden. So ist es einerseits positiv zu bewerten, dass mit dem Ziel der Gleichstellung diverser Personengruppen spezielle Übergangsangebote z. B. für Menschen mit Migrationshintergrund oder Beeinträchtigungen zur Verfügung stehen. Gleichzeitig zeigt sich, dass die abstrakt definierten Merkmale einer Gruppe häufig nicht ausreichen, um Einzelpersonen und ihren spezifischen Lebens- und Erfahrungswelten gerecht zu werden. Wichtig wäre daher eine stärkere Berücksichtigung *individueller* Bedarfe und Bedürfnisse. Da es bereits sehr vielfältige Angebote in den Regionen gibt, wäre es besonders zielführend zu prüfen, inwiefern bisher für spezielle Zielgruppen konzipierte Angebote für alle geöffnet werden könnten. Dadurch würden auch die Wahlmöglichkeiten aller erhöht. Handlungsspielräume junger Menschen ließen sich so deutlich ausbauen. Dies setzt u. a. eine stärkere Vernetzung und Verschränkung der relevanten Akteurinnen und Akteure sowie andere Vermittlungspraktiken als bisher voraus.

Die Expert:inneninterviews machen in diesem Zusammenhang deutlich, dass gerade humandifferenzierende Kategorisierungs- und damit teilweise auch Stigmatisierungsprozesse, die Personen als Gruppenangehörige erst in Erscheinung treten lassen (vgl. Hirschauer 2017), tief in organisationalen Strukturen und daraus resultierenden Routinen verankert sind. Es zeigt sich, dass solche Kategorien nicht als Entitäten in der Welt vorzufinden sind, sondern durch organisationale Unter- und Entscheidungspraktiken (re-)produziert werden. Zur Erhöhung von *inclusiveness* ist es daher nicht ausrei-

chend, an die individuellen Haltungen von Mitarbeitenden zu appellieren. Vielmehr wird deutlich, dass man Inklusion nur „organisational erzeugen [kann]. Hier [ist] eine neue Bereitschaft zur organisationalen Veränderung [...] gefragt“ (Oehme & Schröer 2018, S. 275). Es gilt also Inklusion zu organisieren, um darüber auch Inklusion in der Interaktionspraxis zu ermöglichen. Dazu bedarf es i. d. R. sehr tiefgreifender organisationaler Veränderungsprozesse. Dabei ginge es u. a. um die Entwicklung und Anwendung eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses innerhalb von Organisationen sowie Regionen, aber auch um die Bereitschaft, Erwartungen an junge Menschen und damit Strukturen sowie diesen zugrunde liegenden Unterscheidungs- und Entscheidungsroutinen zu hinterfragen und zu bearbeiten.

Auf ebendiese Aspekte verweisen auch die Ergebnisse der quantitativen Onlineerhebung, denn Partizipation meint schließlich nichts anderes als Entscheidungsmacht, die hier neu zu verteilen wäre. Neben veränderten Mitgliedschaftsrollen für junge Menschen, die mit solchen Partizipationsbefugnissen ausgestattet sind, bedarf es dazu einer inklusionssensiblen Umgestaltung von Angeboten für alle im Übergang Schule – Beruf. Diese müssten dann „sensibel für die Heterogenität der [...] jungen Menschen und der Mitarbeiter:innen] sowie für die Gestaltung der Teilhabebedingungen [...] an den Angebotstätigkeiten] sein und Ausschlüsse [...] reflektieren bzw. [...] bearbeiten“ (Dannenbeck u. a. 2016, S. 11 f.). Neben ausschlussverhindernden Konzepten sowohl für potenzielle als auch aktuelle Mitglieder wären in den Organisationsentwicklungsprozess Fortbildungen zur Konzipierung inklusionssensibler Angebote und Partizipation zu integrieren. Dabei zeigen die Ergebnisse ferner, dass vor allem junge Menschen an berufsbildenden Schulen ihre Beteiligungsmöglichkeiten als zu niedrig und ausbaufähig bewerten. Gerade schulische oder schulähnliche Organisationen sind daher dazu aufgefordert, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie in sehr formalisierten Strukturen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung ausgebaut werden können.

Im Rahmen des Projekts InBiT wird noch genauer zu analysieren sein, wie die *inclusiveness* der Untersuchungsregionen sowie der dort untersuchten Übergangsorganisationen aus Sicht der jungen Menschen zu bewerten ist und was sich daraus für ein inklusionsförderliches regionales Übergangsmanagement ableiten lässt. Die hier präsentierten Ergebnisse weisen bereits darauf hin, dass der Abbau von Teilhabebarrieren in einzelnen Organisationen zwar sehr wichtig, allein aber kaum ausreichend sein kann. Übergänge vollziehen sich nicht in einzelnen Organisationen, sondern im Dazwischen. Die genannten Möglichkeiten müssen daher innerhalb einer Region aufeinander abgestimmt werden, Übergangsorganisationen sich zu diesem Zweck gut vernetzen. Hierfür wurden in der Vergangenheit verschiedene Programme zur Etablierung eines regionalen Übergangsmanagements aufgelegt. Die bisherigen Befunde aus dem Projekt InBiT liefern Hinweise darauf, an welchen Stellen die verschiedenen Konzepte zur Gestaltung und Steuerung des Übergangs in den Regionen weiterentwickelt werden könnten.

Literatur

- Albus, S., Greschke, H., Klingler, B. u. a. (2010). *Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht des Evaluationsträgers des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“*. Münster: Waxmann.
- Bartelheimer, P., Kohlrausch, B., Lehweß-Litzmann u. a. (2014). *Teilhabebarrieren: Vielfalt und Ungleichheit in segmentierten Bildungs- und Beschäftigungssystemen*. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen e.V. (SOFI).
- Bode, I. (2023). Organisationen der Hilfe. In M. Apelt & V. Tacke (Hg.), *Handbuch Organisationstypen*, S. 281–298. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023_korr_11102023.pdf (Zugriff am: 13.12.2023).
- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A. u. a. (2016): *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A. u. a. (2021). *Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive. Expertise im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes*. Berlin/Bonn/Düsseldorf/Halle/Hildesheim: BMFSFJ.
- Hanssen, K., Markert, A. & Petersen, K. (2008). Uneingelöste Versprechungen: Von der bleibenden Notwendigkeit einer AdressatInnenorientierung in der Jugendhilfe. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft*, S. 225–232. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: http://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8_26.
- Hirschauer, S. (2017). Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In S. Hirschauer (Hg.), *Un/Doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, S. 29–54. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. doi: <https://doi.org/10.5771/9783845292540>.
- Kohake, K (2021) *Wahrgenommene Förderung und Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit und motivationale Orientierung von Kindern im Sportunterricht und Training*. Verfügbar unter <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/9103/1/Dissertation%20Kathrin%20Kohake.pdf> (Zugriff am: 11.12.2023).
- Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Hg.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, S. 1–9. Cham: Springer International Publishing. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: Springer Verlag. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93042-8>.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Nassehi, A. (2017). Humandifferenzierung und gesellschaftliche Differenzierung. Eine Verhältnisbestimmung. In S. Hirschauer (Hg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, S. 55–78. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. doi: <https://doi.org/10.5771/9783845292540-56>.
- Oehme, A. (2017). Inclusiveness als regionale Strukturqualität – eine empirische Untersuchung zu Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt in Regionen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(1), 19–34. doi: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i1.03>.
- Oehme, A. & Schröer, W. (2018). Beeinträchtigung und Inklusion. In K. Böllert (Hg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*, S. 273–290. Wiesbaden: Springer Verlag. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_11.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schaarschuch, A. (2018 [1998]). *Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Perspektiven eines sozialpädagogischen Handlungsmodus*. Verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_sozialpaedagogik/Schaarschuch_Soz_Dienstleistung_Habilschrift.pdf (Zugriff am: 26.04.2024).
- Ullrich, S. (2019). Organisationen als Normierungsrahmen für Diversität. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller u. a. (Hg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Band I, S. 206–213. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Ullrich, S. (2023). Kitas auf dem Weg zur Inklusion – Transfermöglichkeit für die Erziehungshilfen? In C. Hollweg & D. Kieslinger (Hg.), *Übergänge und Schnittstellen in einer inklusiven Erziehungshilfe. Kooperationen und Netzwerke auf dem Prüfstand*, S. 101–132. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention*, S. 43–54. Bonn: BIBB.

Autor:innenangaben

Katharina Metzner, M. A. (Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und arbeitet in zwei Projekten (Inklusion jetzt! und InBiT). Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte lauten: Inklusion in der Erziehungshilfepraxis und in der beruflichen Bildung, Kinder- und Jugendhilfe (u. a. im Bereich Jugendhilfeplanung, Pflegekinderdienst, Adoptionsvermittlung), Personalmanagement im Bereich Soziale Arbeit.

Stephan Ullrich, M. A. (Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik), ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt InBiT tätig und Promovend zu den Herstellungsweisen von Behinderung/Enthinderung in und durch Über-

gangsorganisationen; an der Hochschule Hannover ist er als LfBA für Inklusive Kinder- und Jugendhilfe und als stellvertretende Leitung des Projekts „Hannoversche KITAS auf dem Weg zur Inklusion“ tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Inklusion/Exklusion im Übergang Schule-Beruf und in KITAS, Inklusionsförderliche Organisationsentwicklung in KITAS, Herstellungsweisen von dis-/ability in und durch Organisationen, Inklusive Kinder- und Jugendhilfe, Systemtheoretische Organisationstheorie.

Tina Wiesner, M. A. (Deutsches Jugendinstitut e. V., Standort Halle), war als wissenschaftliche Referentin im Forschungsprojekt InBiT tätig. Zuvor hatte sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin verschiedene Positionen an der Schnittstelle zwischen Erziehungs- und Politikwissenschaft inne. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Inklusion am Übergang Schule – Beruf, Kooperation im Ganzttag, Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe, Sozialpolitik in Deutschland, Evaluations-/Begleitforschung im Sozial- und Bildungsbereich, Methoden der empirischen Sozialforschung.

„Ich kann nicht jedem alles anbieten.“ Inklusionsbestrebungen in Reha-Teams der Bundesagentur für Arbeit

PHILIPP REIMANN & VERA LEMKE

Abstract

In dem Beitrag werden Inklusionsbestrebungen von Fachkräften der Reha-Teams der Bundesagentur für Arbeit in der Beratung und Vermittlung junger Menschen thematisiert. Zugrunde liegt die Frage, wie die Fachkräfte Übergänge gestalten. Grundlage bilden Leitfadeninterviews mit einer Reha-Beraterin und einem Teamleiter, die qualitativ ausgewertet wurden. Herausgearbeitet werden der Stellenwert von Klassifikationsprozessen, eine spannungsreiche Vermittlungsarbeit und Auswirkungen herausfordernder Arbeitsbedingungen auf die Beratung und Vermittlung im Kontext des Übergangs von der Förder- auf die Berufsschule. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Übergänge junger Menschen zu wesentlichen Teilen fremdbestimmt werden. Theoretisch anschlussfähig ist eine Perspektive, die eine Zuweisung junger Menschen in den Übergangssektor durch Mitarbeitende der Reha-Teams der Agentur für Arbeit als Ergebnisse von Spannungen respektive Dilemmata basierend auf strukturellen Schieflagen erklärt.

Schlagworte: Inklusion, Behinderung, Rehabilitation, Jugend, Berufsbildung

This paper explores the inclusion efforts made by professionals within the rehabilitation teams of the Federal Employment Agency in the guidance and placement of young people. The central inquiry revolves around how these professionals manage transitional processes. The study is grounded in in-depth interviews with a rehabilitation counselor and a team leader, which were subject to qualitative analysis. The analysis reveals the significance of classification processes, the nuanced nature of placement work, and the impacts of challenging working conditions on counseling and placement within the context of the transition from special needs school to vocational school. The results suggest that the transitions of young individuals are predominantly influenced externally. Theoretically, a perspective that explains the assignment of young people to the transition sector by employees of the rehabilitation teams of the Federal Employment Agency as the result of tensions or dilemmas based on structural imbalances is compatible.

Keywords: Inclusion, disability, vocational rehabilitation, youth, vocational education

1 Einleitung

Jungen Menschen am Übergang Schule – Beruf stehen eine Vielzahl an Orientierungs-, Beratungs- und Bildungsangeboten zur Verfügung. Die Orientierung in der vielschichtigen Landschaft an Angeboten, insbesondere bei den zahlreichen Übergangsmaßnahmen, ist voraussetzungsfull (vgl. Nepomyashcha 2021, S. 127). Abhilfe verspricht die Beratung der Bundesagentur für Arbeit. Für Menschen mit zugeschriebener Behinderung ist das Team für Rehabilitation und Teilhabe zuständig.¹ Im Jahr 2023 sind deutschlandweit (mit Stand November) insgesamt 40.130 Rehabilitand:innen erfasst, davon sind 27.176 Menschen unter 25 Jahre alt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2023c). Der vorliegende Beitrag knüpft an ein Forschungsdesiderat zur Bedeutung der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit für den Übergang junger Menschen an.

Inklusionsbestrebungen in der Beratung und Vermittlung junger Menschen werden auf Grundlage ausgewerteter Leitfadeninterviews mit zwei Mitarbeitenden der Reha-Teams, zuständig für Menschen unter 25 Jahren, untersucht. Die Interviews wurden innerhalb des Verbundprojektes „InBiT“ des Deutschen Jugendinstituts e.V. und der Stiftung Universität Hildesheim erhoben.²

Ziel des Beitrags ist es, die Gestaltung von Übergängen durch Teams für Rehabilitation und Teilhabe zu diskutieren, indem 1) die Bedeutung von Klassifikationsprozessen der Fachdienste für die Arbeit der Reha-Berater:innen untersucht wird, 2) Vermittelbarkeit junger Menschen mit zugeschriebener Behinderung thematisiert wird und 3) Spannungen am Übergang in die Berufsschule aufgezeigt werden.

Hintergrund ist die Beobachtung einer gesundheitspolitischen Inklusionsdebatte, die Beeinträchtigungen in den Mittelpunkt stellt und sich an der Frage abarbeitet, wie es gelingt, junge Menschen mit zugeschriebener Behinderung umfänglich in vorhandene (Übergangs-)Strukturen zu inkludieren. Der Debatte mangelt es an kritischen Perspektiven auf vorhandene Strukturen und deren Auswirkungen auf die Denk- und Arbeitsweisen jener Fachkräfte, die damit beauftragt sind, Inklusionsbestrebungen am Übergang Schule – Beruf umzusetzen.

Einführend wird Inklusion im Kontext beruflicher Rehabilitation thematisiert. Darauf folgend werden das methodische Vorgehen und die Aufgabenprofile der interviewten Fachkräfte beschrieben. Der Hauptteil des Beitrags umfasst qualitative Analysen zu den drei oben benannten Themenspektren. Im Fazit werden die Ergebnisse theoretisch verortet.

1 In diesem Beitrag werden die Begriffe Beeinträchtigung und Behinderung im Sinne des SGB IX §2 verwendet. In dem Paragrafen wird Behinderung aus der Wechselwirkung von Beeinträchtigung und Barriere(n) definiert. Damit soll deutlich werden, dass dem Beitrag ein soziales Verständnis von Behinderung zugrunde liegt (vgl. dazu bspw. Köbsell 2016, S. 90).

2 Das Projekt „Inklusion in der beruflichen Bildung: Bildungsteilhabe in regionalen Übergangsstrukturen mit einem Schwerpunkt auf der Perspektive junger Erwachsener“ wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Laufzeit: 01.10.2021–30.09.2024.

2 Inklusion im Kontext beruflicher Rehabilitation

Unter Inklusion wird mit Bezug auf die UN-BRK eine „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (UN-BRK Art. 3c) verstanden, verknüpft mit dem Recht auf Selbstbestimmung, Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit (vgl. UB-BRK Art. 3 a–e; United Nations 2006). Eine menschenrechtliche Perspektive auf den Übergang Schule – Beruf impliziert einen breiten Inklusionsbegriff, der sich nicht auf die Berücksichtigung von Aspekten zugeschriebener Behinderung beschränkt, sondern die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen in allen Lebensbereichen thematisiert (vgl. Wansing 2015; Enggruber, Neises & Oehme u. a. 2021).

Im Kontext der beruflichen Rehabilitation sind die Themen Inklusion und berufliche Bildung eng verwoben. Gleichzeitig besteht eine Diskrepanz zwischen Inklusionsansprüchen, wie sie in der UN-BRK formuliert sind, und der Aufrechterhaltung von Sonderstrukturen in der beruflichen Bildung. Sonderstrukturen am Übergang Schule – Beruf bedürfen einer legitimen inklusionspolitischen Grundlage, andernfalls sind sie „als menschenrechtlich nicht gerechtfertigtes Sondersystem einzustufen“ (Enggruber, Neises & Oehme u. a. 2021, S. 7). Insofern sind Fragen nach vorherrschenden Inklusionsbestrebungen am Übergang Schule – Beruf von gesellschaftspolitischer Relevanz.

„Die dauerhafte Sicherung der Teilhabe am Arbeitsleben behinderter und schwerbehinderter Menschen“ (Bundesagentur für Arbeit 2010, S. 4 ff.) ist gesetzlicher Auftrag der Bundesagentur für Arbeit. Inhalte sind im Wesentlichen die „Berufsorientierung, Berufsberatung und Vermittlung in Ausbildung und Arbeit für behinderte und schwerbehinderte Menschen nach SGB III (ebd., S. 5).³ Auch außerbetriebliche Ausbildungen können von der Reha-Abteilung der Agentur für Arbeit organisiert und finanziert werden (vgl. Blanck 2020, S. 18 ff.).

Die Bedeutung der Berufsberatung für den Übergang Schule – Beruf junger Menschen wurde bisher kaum erforscht (vgl. Blanck 2020). Herauszustellen sind aktuelle Studien zu Klassifizierung und Zuweisungsprozessen in der Berufsberatung von Förderschülerinnen und Förderschülern von Jonna M. Blanck (2020), zu Partizipationsmöglichkeiten von Förderschülerinnen und -schülern im Übergang Schule – Beruf von Philine Zöls-Kaser (2022) und zu Bedingungen des schulisch-beruflichen Übergangsgelingens sowie zu übergangshindernden Faktoren von Yuliya Nepomyashcha (2021). Des Weiteren wurden die Bedeutung der Berufsberatung für den Übergang junger Mädchen in geschlechtsuntypische Ausbildungsberufe (vgl. Ostendorf 2005) und die Klassifizierung von Eignung in der Berufsberatung von Hauptschülerinnen und -schülern (vgl. Dressel 2012) untersucht. Weniger umfangreiche Untersuchungen basieren auf Einzelinterviews mit Reha-Beraterinnen und -Beratern (vgl. Faßmann, Lechner & Steger u. a. 2003; Pfahl 2004; Hofmann-Lun 2011) oder analysieren psychologische Gutachten junger Menschen, verfasst von den Fachdiensten der Agentur für

3 Adressat:innen der Reha-Teams sind nicht nur Förderschüler:innen, sondern auch Schüler:innen anderer (inklusive) Schulformen und Menschen mit Beeinträchtigungen im Allgemeinen.

Arbeit (vgl. Ginnold 2008). Ferner wurden vereinzelt Befragungen von Schülerinnen und Schülern der Förderschule zu den Themen Übergang Schule – Beruf und Behinderung durchgeführt (vgl. Gaupp & Prein 2007; Ernst 2002).

3 Inklusionsbestrebungen in der Beratung und Vermittlung

Zentral sind im Folgenden Inklusionsbestrebungen von Fachkräften der Reha-Teams in der Beratung und Vermittlung junger Menschen.⁴ Die qualitativen Analysen rahmt die Frage, wie die Fachkräfte Übergänge gestalten.⁵

Der Auswertung der Interviews liegt ein explorativer Ansatz zugrunde. In der Analyse interessierten einerseits Beschreibungen konkreter institutioneller Vorgänge und Praktiken, andererseits handlungsleitende Relevanzsetzungen der Interviewten selbst. Um dem „Problem des Fremdverstehens“ (Schütz 1974, S. 106 ff.) in Hinblick auf die genannten Analysefokusse methodisch kontrolliert zu begegnen, wurden Analyseschritte der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2022) und der Narrationsanalyse (vgl. Schütze 1983) kombiniert.

Die beiden Interviewten sind organisational und regional unterschiedlich verortet. Frau Fischer ist Reha-Beraterin im direkten Kontakt mit jungen Menschen in einer Stadt in Sachsen-Anhalt. Herr Bauer hingegen leitet ein Reha-Team der Agentur für Arbeit in einer Region in Niedersachsen.⁶ Im Folgenden sind die Aufgabenprofile der Interviewten beschrieben, um einen generellen Eindruck ihrer Arbeitsinhalte zu vermitteln.

Das Aufgabenprofil einer Reha-Beraterin wie Frau Fischer umfasst zum Großteil die Beratung und Begleitung junger Menschen und deren Eltern zum Übergang Schule – Beruf: „Ein NORMALER Arbeitstag besteht immer zu 60 % aus Beratungsangeboten“ (STF03, Z. 26). Des Weiteren stehen Reha-Berater:innen in Kontakt mit Institutionen und anderen Fachkräften am Übergang Schule – Beruf, bspw. mit den örtlichen Berufsschulen. Kontakte pflegt die Fachkraft auch zu Akteurinnen und Akteuren auf dem Ausbildung- und Arbeitsmarkt. Für die Ermöglichung der Inanspruchnahme von „Leistungen zur Teilhabe“ (Bundesagentur für Arbeit 2010, S. 18 ff.) ist die Reha-Beraterin außerdem mit bürokratischen Vorgängen betraut. Daneben führt sie Informationsveranstaltungen im Rahmen von Elternabenden an Schulen und Förderzentren durch.

Herr Bauer ist Teamleiter und verantwortlich für die Personalführung, die Aufgabenplanung und -verteilung, die Steuerung von Arbeitsabläufen und die Gesamtpla-

4 In dem eingangs erwähnten Forschungsprojekt wurden über 20 Leitfadeninterviews mit Fachkräften aus verschiedensten Institutionen im Zusammenhang mit dem Übergang Schule – Beruf geführt. Die Auswahl der im Beitrag analysierten Interviews erfolgte aufgrund des spezifischen Arbeitsfeldes der Interviewten in der beruflichen Rehabilitation sowie deren organisationaler Verortung innerhalb der jeweiligen Institution.

5 Die Zitation der transkribierten Interviews enthält mitunter Wörter in Großbuchstaben. Hierbei handelt es sich um die Angabe einer Betonung. Im Titel dieses Beitrags wurde auf die Angabe der Betonung verzichtet.

6 Die Namen der Interviewten sind anonymisiert.

nung im Team. Seine primäre Funktion ist die Koordination innerhalb des Teams: „und letztendlich wollen wir [...] das so koordinieren, dass alle [Reha-Berater:innen] vergleichbare Entscheidungen treffen“ (FK4, Z. 126 ff.). Herr Bauer führt bspw. regelmäßig Fallbesprechungen im Team durch, um eine hohe Informiertheit der Mitarbeitenden zu fördern.

3.1 Die Bedeutung von Klassifikationsprozessen für die Beratung und Förderung

Frau Fischer arbeitet mit verschiedenen Fachkräften innerhalb der Agentur für Arbeit zusammen, um Gutachten und Empfehlungen zu erhalten. Bei den Testverfahren handelt es sich um standardisierte quantitative Befragungen, an die sich Einzelgespräche oder eine ärztliche Untersuchung anschließen. Unterschiedliche Testverfahren werden in der Literatur mit den Begriffen Klassifikationsprozesse und Klassifikationssystem zusammengefasst (vgl. bspw. Blanck 2020; Powell 2003). Die Reha-Berater:innen sind auf Klassifikationsprozesse angewiesen, um Förderleistungen zu bestimmen. Klassifikationsprozesse werden von hausinternen Abteilungen, den Fachdiensten, durchgeführt.⁷ Nachfolgend werden Methoden der Fachdienste beschrieben, die im Material erwähnt und beschrieben werden. Zudem wird folgenden Fragen nachgegangen: Welche Bedeutung misst Frau Fischer Klassifikationsprozessen zu und wie prägen sie ihre Arbeit?

Frau Fischer beschreibt den „Schultest“, der „individuell zusammengestellt wird von unserem Team, berufspsychologischer Dienst“ (STF03, Z. 471).⁸ In dem Testverfahren werden schulische Grundkenntnisse und generelle kognitive Fähigkeiten wie „Konzentrationsfähigkeit, Merkfähigkeit“ (ebd., Z. 485) und Belastungsfähigkeit abgefragt. Psychologinnen und Psychologen verfassen auf Grundlage der Testergebnisse Gutachten für die Reha-Beraterin oder den Reha-Berater. Die getestete Person erhält das Gutachten nur auf Nachfrage im Rahmen einer Beratung mit einer Psychologin oder einem Psychologen.

Ziel des Schultests ist es, eine Grundlage zu schaffen, um Förder- und Rahmenbedingungen aus dem Leistungskatalog der Agentur für Arbeit passgenau zu ermitteln, „damit im besten Fall ein Ausbildungsabschluss erreicht werden kann“ (ebd., Z. 476). Zentral ist die Einschätzung hinsichtlich einer Beeinträchtigung. Liegt eine Beeinträchtigung vor, erfolgt eine Klassifizierung nach „ICF“.⁹ Die Ergebnisse enthalten Aussagen über „Körperfunktion und Strukturen, Aktivitäten und Teilhabe, personenbezogene Faktoren [und] Umweltfaktoren“ (ebd., Z. 493 ff.). Das Testverfahren dient der Reha-Beraterin als eine wichtige Orientierung für die Gestaltung der konkreten Beratungstätigkeit und der Förderung:

7 Zu den Fachdiensten zählen: „Ärztlicher Dienst“, „Berufspsychologischer Service“ und „Technischer Beratungsdienst“.

8 Es handelt sich um den „berufspsychologischen Service“ der Agentur für Arbeit (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2023b).

9 Die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) „dient fach- und länderübergreifend als einheitliche und standardisierte Sprache zur Beschreibung des funktionalen Gesundheitszustandes, der Behinderung, der sozialen Beeinträchtigung und der relevanten Umgebungsfaktoren eines Menschen“ (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte BfArM 2023).

„Und in der Zusammenfassung steht dann so ein bisschen in die Richtung, WELCHE Behinderung vorliegt und was wäre jetzt aus rein psychologischer Sicht wichtig, was ich in meiner Beratung beachte und später dann auch in meiner Förderung“ (STF03, Z. 495 ff.).

Beispiele für Maßnahmen im Anschluss an ein solches Gutachten sind „eine Berufsvorbereitung Reha-spezifisch [...] also eine sonderpädagogische Begleitung“ (ebd., Z. 499 f.) oder „Ausbildung geht, aber bitte in theoriereduzierter Form“ (ebd., Z. 504).¹⁰

Frau Fischer beschreibt das Testverfahren als „interne, hochqualifizierte Einschätzung“ (ebd., Z. 481) und lässt keinen Zweifel daran, dass die Testverfahren valide seien: Sie selbst sei ein „absoluter Fan“ (ebd.) und „die liegen immer richtig, da kriegen Sie Gänsehaut“ (ebd., Z. 482). Der Test hätte noch eine weitere Funktion, die Enttarnung jener jungen Menschen, die fälschlicherweise vorgeben, einen Förderbedarf zu benötigen:

„Die können AUCH erkennen und erkennen es zu 99 %, [...] ob die mitmachen oder ob die nur so tun, dass sie nichts können“ (STF03, Z. 482 ff.).

Neben dem „Schultest“ dient der Beraterin oder dem Berater ein weiteres Gutachten als Referenz, die „sozialmedizinische Stellungnahme“. Erstellt wird das Gutachten von Ärztinnen und Ärzten des Ärztlichen Dienstes der Agentur für Arbeit. Bei dem arbeitsmedizinischen Begutachtungsverfahren handelt es sich um einen Gesundheitsfragebogen, den die Befragten ausfüllen und der von ärztlichem Personal ausgewertet wird. Mitunter werden die Befragten im Anschluss an die Auswertung des Fragebogens persönlich befragt und untersucht (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2023a).

Die Reha-Beraterin oder der Reha-Berater erhält ein medizinisches Gutachten, was die Ergebnisse der Begutachtung in Hinblick auf das „Leistungsvermögen“ (STF03, Z. 516) zusammenfasst, denn „[in der Stellungnahme] dürfen keine Diagnosen drinstehen, sondern da steht dann eben z. B. psychische Minderbelastbarkeit“ (ebd., Z. 514 ff.).¹¹ In dem Gutachten wird angegeben, wie viele Stunden die begutachtete Person täglich maximal arbeiten könne. Diese Prognose ist ausschlaggebend für die Entscheidung, welche Fördermöglichkeiten und Maßnahmen zur Verfügung stehen. Die Einordnung erfolgt entlang einer Skala „von mindestens 6 Stunden, von 3 Stunden bis unter 6 Stunden oder von unter 3 Stunden täglich“ (Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 16). Werden weniger als drei Stunden prognostiziert, liegt eine Erwerbsminderung vor, die Voraussetzung für die Aufnahme in eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung (vgl. SGB IX § 219).

Auch über potenzielle Berufsfelder werden mithilfe eines „negativen Leistungsbildes“ (STF03, Z. 524) indirekt Aussagen getroffen: „Faktoren [...], die man beachten SOLLTE, ja, bei der Auswahl der Berufe“ (ebd., Z. 524 ff.). Anhand eines negativen Leistungsbildes werden arbeitsbezogene Handlungen gekennzeichnet, die der betrof-

¹⁰ Es handelt sich um eine sogenannte „Fachpraktikerausbildung“: „Die Fachpraktiker-Ausbildung ermöglicht eine duale Berufsausbildung für Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen. Die Ausbildung in diesen Berufen ist nur mit Zuweisung durch die Agentur für Arbeit möglich“ (Industrie- und Handelskammer Halle-Dessau 2023).

¹¹ Das Begutachtungsverfahren ist für die Reha-Beraterin oder den Reha-Berater nicht verfolgbar, die detaillierten Ergebnisse der Untersuchung unterliegen der ärztlichen Schweigepflicht (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2023a).

fenen Person schaden oder die aufgrund einer Beeinträchtigung nicht möglich sind, bspw. Überkopfarbeiten, Nachtschicht oder häufiges Treppensteigen (vgl. Becher & Ludolph 2012).

Das Angebotsspektrum und die Zusammenarbeit mit anderen hausinternen Fachkräften fasst Frau Fischer sinnbildlich zusammen:

„[...] wir haben hier schon einen gewissen Blumenstrauß, den wir anbieten können. Aber ich kann NICHT jedem ALLES anbieten, sondern da brauch ich meine Fachdienste, da brauch ich die persönliche Beratung. Da brauch ich also mehrere Puzzesteine, die ich zusammenlegen muss und dann gemeinsam mit dem Kunden gucken muss, in welche Richtung jetzt. Also ich kann ja auch nicht ALLES fördern, was sich der Kunde wünscht, um das mal ein bisschen negativ zu beleuchten“ (STF03, Z. 445 ff.).

Klassifikationsprozesse bilden eine maßgebliche Arbeitsgrundlage, um passende Fördermöglichkeiten zu ermitteln. Die Möglichkeiten seien nach Aussage von Frau Fischer reichhaltig und gleichzeitig, aufgrund der notwendigen spezifischen Voraussetzungen zum Erhalt von Förderleistungen, begrenzt. Nicht nur die zu beratenden jungen Menschen und deren Eltern, sondern auch die Mitarbeiter:innen der Reha-Beratung sind an die Bedingungen der Fördermöglichkeiten und an die Ergebnisse der Klassifikationsprozesse gebunden.

3.2 Vermittelbarkeit junger Menschen mit zugeschriebener Behinderung

Herr Bauer thematisiert ausführlich die Vermittelbarkeit junger Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In seiner Darstellung nimmt er die Perspektive von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern ein, indem er potenzielle Mehraufwendungen für diese bei Anstellung junger Menschen mit Behinderung schildert.

Herr Bauer beginnt seine Argumentation in Hinblick auf Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung. Aus der Perspektive von Arbeitgeber:innen seien die Auswirkungen einer Beeinträchtigung auf die Arbeitsweise und Arbeitsleistung abschätzbar:

„Das ist kein Problem, ich kann als Arbeitgeber einschätzen: Was kann ich von dem erwarten? Wie schränkt seine körperliche Einschränkung seine Leistungsfähigkeit ein?“ (FK4, Z. 704 ff.).

Exemplarisch argumentiert Herr Bauer, dass ein „kognitiv gut aufgestellter Mensch im Rollstuhl“ (ebd., Z. 706 ff.), für Bürotätigkeiten geeignet sei. Die Umgestaltung des Arbeitsplatzes sei die einzige, geringe Hürde. Bauliche Maßnahmen würden durch die Agentur für Arbeit oder das Integrationsamt gefördert (vgl. ebd., Z. 707 ff.).

Anders sei es in Bezug auf „lernbehinderte“ Menschen. Für diese Zielgruppe sei eine Anstellung ausschließlich in Arbeitsbereichen möglich, in denen es nur wenig Abweichungen von eingeübten Routinen gäbe. Beispielhaft werden die Arbeitsfelder Logistik, Handwerk und Küche genannt. Sobald gleichbleibende Arbeitsabläufe geändert würden, „dann wird es schwierig“ (ebd., Z. 715). Schwierigkeiten seien durch

einen erhöhten Unterstützungsbedarf sowie einem „Zusatzaufwand für den Arbeitgeber“ (ebd., Z. 23) begründet.

Besondere Herausforderungen bestünden für Arbeitgeber:innen bei Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen:

„Für den Arbeitgeber nicht abzuschätzen und ganz, ganz schwierig und da sagen viele Arbeitgeber: Nee, psychische Einschränkungen. Ich kann es nicht ansehen, ich weiß nicht, ob er es wirklich hat, oder nicht und jetzt ist er plötzlich nicht da oder er verhält sich manchmal ein bisschen komisch, ist schwierig“ (I4, Z. 717 ff.).

Psychische Beeinträchtigungen seien für Arbeitgeber:innen nicht sichtbar und dadurch deren Auswirkungen auf die individuelle Arbeitsleistung kaum abschätzbar. Viele Arbeitgeber:innen seien nicht bereit, Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen anzulernen oder einzustellen.

Menschen im Autismus-Spektrum klammert er von der beschriebenen Problematik aus. Bei diesen Menschen würde die Integration in den Arbeitsmarkt „funktionier[en]“ (ebd., Z. 722), sofern das Arbeitsumfeld über die Erkrankung aufgeklärt würde. Zudem arbeite die Agentur eng mit einem regionalen Bildungsträger zusammen, „der sich auf Autisten [...] spezialisiert hat“ (ebd., Z. 723 ff.) und Arbeitgeber:innen bei der Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses mit einem Menschen im Autismus-Spektrum unterstützt.

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, wie Herr Bauer Teilhabechancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mit unterschiedlichen Formen der Beeinträchtigung verknüpft. Die besten Chancen hätten Menschen mit ausschließlich körperlichen Beeinträchtigungen und uneingeschränkter „kognitiver Leistungsfähigkeit“. An zweiter Stelle stünden „lernbehinderte, lerneingeschränkte“ (ebd., Z. 711) Menschen, deren Einsatzmöglichkeiten begrenzt seien.¹² Die geringsten Aussichten auf Vermittelbarkeit hätten Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen. Arbeitgeber:innen hätten ihnen gegenüber starke Vorbehalte. Eine Sonderstellung käme Menschen im Autismus-Spektrum zu, hier gäbe es eine hohe Akzeptanz vonseiten der Arbeitgeber:innen.

Die dargestellten Ausführungen deuten auf ein Spannungsverhältnis hin: Die Mitarbeitenden der Reha-Abteilung sehen sich mit Bedingungen des Arbeitsmarktes konfrontiert, die zu einer Ungleichbehandlung ihrer Kundinnen und Kunden führen. Obgleich versucht wird, durch Förderinstrumente Hürden für Arbeitgeber:innen abzubauen, gibt es Vorbehalte, die eine erfolgreiche Vermittlung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erschweren (vgl. dazu auch Kardorff & Ohlbrecht 2013).

3.3 Spannungen am Übergang in die Berufsschule

Frau Fischer betont im Interview eine regionale Thematik, die in der Beratungsarbeit besonders relevant sei: „eine ganz brisante Kiste, die uns momentan sehr umtreibt“ (STF03, Z. 321) und „ich traue mich das gar nicht so richtig anzusprechen [...]“ (ebd.,

¹² Lernbehinderung ist kein feststehender Begriff, sondern ein institutionalisiertes Konstrukt, kulturell und historisch geformt (vgl. Powell 2011).

Z. 235). In ihren nachfolgenden Ausführungen thematisiert sie den Übergang ehemaliger Förderschüler:innen an eine Berufsschule, wenn zuvor eine sogenannte besondere zehnte Klasse besucht wurde. Die besondere zehnte Klasse wird in Sachsen-Anhalt an Sekundarschulen und integrierten Gesamtschulen angeboten. Nach Abschluss des Schuljahres kann ein Hauptschulabschluss erlangt werden, sofern ein bestimmter Notendurchschnitt erreicht wurde. Eine Abschlussprüfung muss nicht absolviert werden.

Nach der Erlangung des Hauptschulabschlusses streben die ehemaligen Schüler:innen der Förderschule eine Berufsausbildung an und hätten aufgrund des Fachkräftemangels gute Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen: „Der Arbeitsmarkt schreit nach Azubis. Die Situation ist so gut wie nie“ (ebd., Z. 297 ff.). Die Ausbildung würden die jungen Menschen jedoch tendenziell wieder abbrechen, weil sie von den Anforderungen an der Berufsschule überfordert seien. Ein solcher Abbruch führe zu einer „Negativerfahrung“ (ebd., Z. 322), mit der junge Menschen ganz unterschiedlich umgehen würden:

„Die einen landen dann wirklich erstmal in der Psychiatrie, weil die völlig (...) aus dem Leben gerissen werden und völlig perplex sind, wie DAS schiefgehen kann. Manche schaffen es (...) Und manche sind dann nach dem Abbruch bei mir und sind dann eben offen für diese Förderung, die ich anbieten kann“ (STF03, Z. 312 ff.).

Die niedrighschwellige Möglichkeit zur Erlangung eines Hauptschulabschlusses führe letztlich zu einer hohen Quote von Ausbildungsabbrüchen in der Region: „Weil eben im Grunde jeder, der sich, ich sag immer, nett und brav verhält und die Schule besucht ohne Fehlzeiten, im Grunde den Hauptschulabschluss bekommt“ (ebd., Z. 309 ff.). Ein Ausbildungsabbruch birgt das Risiko einer krisenhaften Erfahrung.

Wie beschreibt Frau Fischer ihre Reaktion auf die ausgeführte Problematik? Frau Fischer favorisiert das Berufsvorbereitende Jahr (BVJ) gegenüber der besonderen zehnten Klasse. In einem BVJ lernen junge Menschen aus verschiedensten Schulformen zusammen in einer Klasse, aber i. d. R. nur jene, die noch keinen Schulabschluss haben und noch der Schulpflicht unterliegen. Im Rahmen der Maßnahme kann ein Hauptschulabschluss erlangt werden. Laut Frau Fischer hätte das BVJ entscheidende Vorteile:

„die Klassen sind SO klein, weil natürlich sagt eine Förderschule dann nur zu den Besseren, die auch an der Förderschule gut funktionieren, geh in die besondere zehnte Klasse. Alle, die dort schon nicht funktionieren, sprich unentschuldigte Fehlzeiten haben oder, ja, keine Mitarbeit, keine Ahnung, denen wird halt das BVJ empfohlen, ja. Nur DIE, die gehen am Ende sowieso dann auch da nicht mehr hin. Das heißt, die Klassengrößen sind dort IDEAL für jemanden mit einer Einschränkung. Die haben teilweise sieben, acht, neun in dieser Klasse sitzen. Und da kann man sich wirklich gut auf seine Berufswahl und auf die Orientierung und auf die fünf Fächer, die die haben, konzentrieren“ (STF03, Z. 388–396).

Frau Fischers Argumentation lässt sich wie folgt zusammenfassen: Nur den leistungserbringenden Förderschülerinnen und -schülern wird die besondere zehnte Klasse

empfohlen, allen anderen Schülerinnen und Schülern würde das BVJ an einer Berufsschule empfohlen. Dem Unterricht im BVJ blieben viele der ehemaligen Förderschüler:innen letztlich fern, wodurch der Betreuungsschlüssel in den Klassen gut sei.

Frau Fischer stellt einen Zusammenhang her: Wenn junge Menschen leistungsbezogene Erwartungen in der Förderschule nicht erfüllen („die dort schon nicht funktionieren“), dann werden sie mit dem Wechsel auf eine Berufsschule, im Rahmen des BVJ, die dort gestellten leistungsbezogenen Erwartungen ebenfalls nicht erfüllen und bleiben dem Unterricht langfristig fern. Ein derartiger Zusammenhang lässt sich empirisch schwer überprüfen.¹³ Flankierend verweist die Reha-Beraterin auf einen weiteren, ihrer Meinung nach wichtigen Aspekt: Das möglichst frühzeitige Erleben der Lern- und Lehrbedingungen an einer Berufsschule sei unumgänglich, sofern eine Berufsausbildung angestrebt wird:

„diese Erfahrung, an dieser Schule klarzukommen, wird [der junge Mensch] wahrscheinlich sowieso machen müssen“ (STF03, Z. 378 ff.).

Bei Eltern hätten Berufsschulen ein „schlechtes Image“ (ebd., Z. 387), da sich „immer nur das Negative rum[sprechen]“ (ebd., Z. 388) würde, wie „Gewalt [und] Rassismus“ (ebd., Z. 248). Frau Fischer übt kaum Kritik an den Lern- und Lehrbedingungen an den regionalen Berufsschulen und teilt die Bedenken der Eltern nicht. Sie verortet Probleme primär außerhalb der Berufsschule, bspw. nennt sie lange Anfahrtswege, individuelle Belastbarkeit und motivationale Aspekte.

Die Argumentation der Interviewten wirft Fragen auf: Wo verbleiben diejenigen, die in der (Berufs-)Schule „nicht funktionieren“ (ebd., Z. 391)? Wie gelingt es jungen Menschen an einer Berufsschule „klarzukommen“ (ebd., Z. 378)? Wie werden junge Menschen im Rahmen eines BVJ unterstützt? Diese Fragen verweisen auf Unstimmigkeiten in der Argumentation. Frau Fischers Ausführungen enthalten nur unzureichende Hinweise auf mögliche Antworten.

Wie ist die Argumentation der Reha-Beraterin einzuordnen? Frau Fischer ist einer spannungsreichen Situation, einem regelrechten „Dilemma“ (ebd., Z. 309) ausgesetzt. Die geringen Anforderungen an die Erlangung eines Hauptschulabschlusses, im Rahmen des Besuchs einer besonderen zehnte Klasse, sieht sie ursächlich für ein Scheitern an den Anforderungen in einer anschließenden Berufsausbildung. Ein Ausbildungsabbruch potenziert wiederum bestehende Probleme. Wird Frau Fischers Selbstbeschreibung gefolgt, reagiert sie in der Beratung junger Menschen und deren Eltern mit der Empfehlung eines BVJ trotz elterlicher Bedenken und bestehender Hürden bei der Erlangung eines Hauptschulabschlusses. In ihrer Argumentation blendet sie jene jungen Menschen aus, die am Unterricht in einem BVJ nicht teilnehmen können oder wollen. Die geringe Anwesenheitsquote im Unterricht stellt sie als Vorteil für jene Schüler:innen heraus, denen sie Erfolgchancen zuspricht. Indem sie stark deziemierte Klassen positiv rahmt, legitimiert sie ihre eigene Beratungstätigkeit. Struktu-

13 Um diesen Zusammenhang nachzuweisen, müssten Fehlzeiten, Leistungsmarker und motivationale Aspekte während der Schulzeit und während des Besuchs eines BVJ erhoben werden. Hierzu bräuchte es eine umfangreiche Panelstudie.

relle Probleme an berufsbildenden Schulen banalisiert sie als unbegründete Vorbehalte verunsicherter Eltern, die sie in ihrer Beratungstätigkeit abzubauen versucht.

4 Fazit

Im Beitrag wurden Inklusionsbestrebungen von Fachkräften der Reha-Teams in der Beratung und Vermittlung junger Menschen thematisiert. Zugrunde liegt die Frage, wie die Fachkräfte Übergänge gestalten. Anhand einer qualitativen Auswertung von Leitfadeninterviews mit einer Reha-Beraterin und einem Teamleiter wurden 1) die Bedeutung von Klassifikationsprozessen für die Arbeit der Reha-Berater:innen, 2) Vermittelbarkeit junger Menschen mit zugeschriebener Behinderung und 3) Spannungen am Übergang in die Berufsschule herausgearbeitet. Nachfolgend werden die Ergebnisse zusammengefasst und theoretisch verortet. Der Beitrag schließt mit einer Schlussfolgerung in Hinblick auf Inklusionsbestrebungen im Kontext beruflicher Rehabilitation.

Zu Beginn der empirischen Analyse wurden Klassifikationsprozesse fokussiert. Es wurde gezeigt, dass Fachdienste standardisierte Klassifikationsprozesse nutzen, um Gutachten und Empfehlungen für die Fachkräfte der Reha-Beratung zu erstellen. Klassifikationsprozesse stellen für die Mitarbeitenden der Reha-Beratung eine maßgebliche Entscheidungsgrundlage dar, um Fördermöglichkeiten und Übergangsangebote zu ermitteln.

Die Abhängigkeit von Klassifikationsprozessen legitimiert die interviewte Reha-Beraterin mit der wissenschaftlichen Güte einzelner Verfahrensweisen und der Möglichkeit der Überprüfbarkeit von Förderansprüchen auf deren Rechtmäßigkeit. Aus Leitungsperspektive sind Objektivität und Formalisierung erstrebenswert, um Ermessensspielräume der Reha-Berater:innen zu vereinheitlichen.

Der hohe Stellenwert von Klassifikationsprozessen lässt sich mit dem „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ erklären (vgl. Füssel & Kretschmann 1993). Demzufolge erhalten junge Menschen nur dann Zugang zu Unterstützungsleistungen, wenn sie etikettiert, respektive klassifiziert, werden. Gleichzeitig gehen mit der Klassifizierung Ungleichbehandlung und Stigmatisierungsrisiken einher. Dekategorisierung lässt sich jedoch nicht ohne Weiteres umsetzen, denn eine Nicht- oder Mindererhebung von Förderbedarfen hätte den Verlust von Unterstützungsressourcen zur Folge (vgl. Neumann & Lütje-Klose 2020, S. 14).¹⁴

Neben den Fragen nach der Bedeutung von Klassifizierungsprozessen wurde im vorliegenden Beitrag die Vermittelbarkeit junger Menschen mit Behinderung thematisiert. Teilhabechancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt würden nach Einschätzung des interviewten Teamleiters anhand unterschiedlicher Formen von Beeinträchtigung skaliert. Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung würden Chancen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eröffnet, weil der Abbau physischer Bar-

¹⁴ Zu der Einordnung von Kategorisierungsprozessen in Organisationen siehe auch den Beitrag von Stephan Ullrich, Tina Wiesner und Katharina Metzner in diesem Band.

rieren nur eine einmalige, von der Bundesagentur für Arbeit geförderte, Investition erfordere. Gegenüber Menschen mit einer „Lernbehinderung“ seien Arbeitgeber:innen zurückhaltender, weil diesen Menschen sehr begrenzte Einsatzmöglichkeiten zugeordnet würden. Stark benachteiligt würden junge Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen aufgrund weitreichender Vorbehalte vonseiten der Arbeitgeber:innen.

Was bedeuten ungleiche Chancen bei der Vermittlung junger Menschen für die Arbeit der Fachkräfte der Reha-Teams? Die Fachkräfte haben den gesetzlichen Auftrag, Inklusion umzusetzen und in der Vermittlung Ungleichbehandlung zu vermeiden. Gleichzeitig sind die Fachkräfte auf die Nachfrage und wohlwollende Zusammenarbeit vonseiten des Arbeitsmarktes angewiesen, um junge Menschen in betriebliche Ausbildungen und Arbeit zu vermitteln. Der deutsche Ausbildungs- und Arbeitsmarkt funktioniert konträr zu Inklusionsbestrebungen, denn er ist „marktförmig organisiert und folgt damit einer selektierenden, nicht-inklusive[n] Logik“ (Tschanz & Powell 2020, zitiert nach Blanck 2020, S. 222). In der Folge ist die Vermittlungsarbeit spannungsreich. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Dressel in ihrer Forschung über die Berufsberatung bei Hauptschülerinnen und -schülern und stellt fest: Die Mitarbeitenden der beruflichen Rehabilitation sind einem „spannungsreiche[n] Selektionsauftrag“ (Dressel 2012, S. 87) ausgesetzt.

Wie sich Spannungen konkret auf die Beratung und Vermittlung auswirken, wurde im Beitrag beispielhaft im Kontext des Übergangs von der Förder- auf die Berufsschule beschrieben. Es wurde gezeigt, wie eine Reha-Beraterin strukturelle Probleme an berufsbildenden Schulen und daraus resultierende Ungleichheiten ausblendet. Das Ausblenden struktureller Probleme ist vor dem Hintergrund bestehender Spannungen als Reaktion auf eine kognitive Dissonanz (vgl. Festinger 2020) erklärbar. Es ermöglicht der Fachkraft Optionen in der Beratungsarbeit sowie die Legitimierung der Beratungsarbeit. Das Ausblenden befähigt die Reha-Beraterin letztlich zum Erhalt ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit.

Wie sind die hier vorgestellten Ergebnisse einzuordnen? Der Stellenwert von Klassifikationsprozessen und ein spannungsreiches Arbeitsgefüge in der Vermittlungs- und Beratungsarbeit sind für eine aus menschenrechtlicher Perspektive inklusive Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf wenig förderlich. Die hier dargelegten Ergebnisse deuten darauf hin, dass Mitarbeitende der Reha-Beratung, in Abhängigkeit von organisationalen Strukturen und Verfahrensweisen, Übergänge gestalten, die auf einer *Zuweisung* zu Angeboten des Übergangssektors basieren. Unter Zuweisung ist zu verstehen, dass individuelle Aspirationen junger Menschen in der Auswahl von Unterstützungsangeboten nur teilweise oder nicht berücksichtigt werden. Durch Zuweisungen werden Übergänge junger Menschen zu wesentlichen Teilen *fremdbestimmt*.

Theoretisch anschlussfähig ist eine Perspektive, die eine Zuweisung junger Menschen in den Übergangssektor durch Mitarbeitende der Reha-Teams der Agentur für Arbeit als Ergebnisse von Spannungen respektive Dilemmata basierend auf strukturellen Schiefen erklärt. Eine strukturelle Perspektive verweist auf äußerst herausfordernde Arbeitsbedingungen der mit dem Inklusionsauftrag betrauten Fachkräfte

und unterstreicht ungleiche Teilhabechancen junger Menschen am Übergang Schule – Beruf.

Mit Verweis auf die Ergebnisse dieses Beitrags sollte die Notwendigkeit von Besonderung im Rahmen von Angeboten des Übergangssektors kritisch diskutiert und nicht, wie in gesundheitspolitischen Debatten mitunter zu beobachten, in Hinblick auf abweichende (Leistungs-)Potenziale junger Menschen mit zugeschriebener Behinderung, als selbstverständlich postuliert werden.

Literatur

- Becher, S. & Ludolph, E. (2012). *Grundlagen der ärztlichen Begutachtung*. Stuttgart: Georg Thieme. doi: <https://doi.org/10.1055/b-002-40805>.
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“*. Weinheim: Beltz Juventa. doi: <https://doi.org/10.25656/01:20643>.
- Bundesagentur für Arbeit (2010). *Leitfaden. Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen (berufliche Rehabilitation) – Fachliche Hinweise*. Verfügbar unter <https://silo.tips/download/leitfaden-teilhabe-am-arbeitsleben> (Zugriff am: 11.12.2023).
- Bundesagentur für Arbeit (2022). *Fachliche Weisungen. Arbeitslosengeld. Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III § 145 SGB III. Minderung der Leistungsfähigkeit*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/fw-sgb-iii-145_ba015152.pdf (Zugriff am: 14.12.2023).
- Bundesagentur für Arbeit (2023a). *Ärztlicher Dienst*. Verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/ueber-uns/aerztlicher-dienst> (Zugriff am: 15.12.2023).
- Bundesagentur für Arbeit (2023b). *Der Berufspsychologische Dienst*. Verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/ueber-uns/berufspsychologischer-service> (Zugriff am: 15.12.2023).
- Bundesagentur für Arbeit (2023c). *Statistik. Berufliche Rehabilitation (Monatszahlen). Deutschland (Gebietsstand November 2023)*.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte BfArM (2023). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Verfügbar unter https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICF/_node.html (Zugriff am: 15.12.2023).
- Dressel, K. (2012). *Berufsberaterinnen und Berufsberater der Bundesagentur für Arbeit und ihre Rolle als institutionelle Gatekeeper am Übergang in betriebliche Berufsausbildung*. München: Dr. Hut.
- Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröer, W. & Tillmann, F. (2021). *Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive. Expertise im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes*. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband: Berlin.

- Ernst, U. (2002). *Jugendliche mit Behinderungen aus Sonderschulen und allgemeinen Regelschulen mit Integration an der Schnittstelle „Schule – erste berufliche Eingliederung“*. Empirische Untersuchung zu schulischen und beruflichen Entwicklungsverläufen. Verfügbar unter <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/7455/Ernst.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Zugriff am: 12.12.2023).
- Faßmann, H., Lechner, B., Steger, R. & Zimmermann, R. (2003). *REGIONALE Netzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher (REGINE)*. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Festinger, L. (2020). *Theorie der Kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber Verlag. doi: <https://doi.org/10.1024/86032-000>.
- Füssel, H. P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Bonn: Wehle.
- Gaupp, N. & Prein, G. (2007). *Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung*. Bericht zur Basiserhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung*. Einstieg-Ausstieg-Warteschleife. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben*. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? München: Deutsches Jugendinstitut.
- Industrie- und Handelskammer Halle-Dessau (2023). *Fachpraktiker-Ausbildung*. Verfügbar unter <https://www.ihk.de/halle/produktmarken/aus-und-weiterbildung/ausbildungsberatung-channel/sonderformen-der-ausbildung-channel/fachpraktiker-ausbildung2-3969614> (Zugriff am: 15.12.2023).
- Kardorff, E. von & Ohlbrecht, H. (2013). *Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen: Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_zugang_zum_allg_arbeitsmarkt_f_menschen_mit_behinderungen.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 15.12.2023).
- Köbsell, S. (2016). Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hg.), *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*, S. 89–104. Wiesbaden: Springer VS. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-14047-2_6.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Nepomyashcha, Y. (2021). *Schulisch-berufliche Übergänge im Kontext von Inklusion. Studie zu Unterstützungsstrategien für förderbedürftige junge Menschen*. Bielefeld: wbv Publikation. doi: <https://doi.org/10.3278/9783763967896>.

- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen*, S. 3–28. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1.
- Ostendorf, H. (2005). *Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung*. Opladen: Budrich.
- Pfahl, L. (2004). *Stigma-Management im Job-Coaching – Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Powell, J. W. (2003). Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In G. Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*, S. 103–140. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Powell, J. W. (2011). *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315635880>.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- United Nations (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Schattenübersetzung des NETZWERK ARTIKEL 3 e. V.* Verfügbar unter <https://www.nw3.de/attachments/article/130/BRK-Schattenuebersetzung-3-Auflage-2018.pdf> (Zugriff am: 12.12.2023).
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & U. Diehl (Hg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht. Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1506, S. 43–54. Bonn: bpb.
- Zölls-Kaser, P. (2022). *Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“*. Verfügbar unter https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/26908/dissertation_zoells-kaser_philine.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Zugriff am: 14.12.2023).

Autor:innenangaben

Philipp Reimann, M. A., ist wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut. Forschungsschwerpunkte: Jugend am Übergang Schule – Beruf, Professionalität, Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung.

Vera Lemke, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Stiftung Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Jugend am Übergang Schule – Beruf, Antidiskriminierung, Intersektionalität.

Der Übergangssektor und die Dauerfrage seiner Chancen und Grenzen zur Teilhabeförderung und Fachkräftepotenzialhebung vor dem Hintergrund der steigenden Zahl psychischer Auffälligkeiten – eine empirische Einzelfalluntersuchung

PIA BUCK

Abstract

Der erheblichen Kritik, seiner nur mäßigen Erfolge sowie der Fachkräfteknappheit und dem demografischen Wandel zum Trotz bleibt der Übergangssektor mit seiner Vielzahl an Unterstützungsmaßnahmen zur Bewältigung des Übergangsprozesses Schule – Beruf nach wie vor eine konstante Größe im deutschen Berufsbildungssystem. Die Teilnehmer:innen dieses Sektors sind vielfach mit (Aus-)Bildungsbenachteiligungen konfrontiert und – so lässt sich vermuten – häufiger von psychischen Auffälligkeiten betroffen. Aus ihrer fehlgeschlagenen (Aus-)Bildungsintegration resultiert häufig die Einmündung in berufsorientierende oder -vorbereitende Übergangsmaßnahmen, die Chancen, aber auch weitere Hürden für berufliche und soziale Teilhabemöglichkeiten schaffen. Die Maßnahmen scheinen kaum systematisch zu fördern und nur unzureichend auf die multiplen Problemlagen der Jugendlichen zu reagieren. In diesem Beitrag wird ein empirischer Einzelfall hinsichtlich seines fehlgeschlagenen Übergangsprozesses und seiner psychischen Auffälligkeiten interpretiert und diskutiert. Anhand dessen wird die subjektive Perspektive auf den Übergangsprozess unter dem Einfluss psychischer Auffälligkeiten sowie die wahrgenommene Unterstützung bei der Übergangsbewältigung und im Umgang mit Auffälligkeiten verdeutlicht. Aus diesen Erkenntnissen können weiterführende Diskussionen angestoßen und erste Reformbedarfe abstrahiert werden, die zu einem inklusiveren und damit chancengerechteren Übergangssektor beitragen können.

Schlagworte: Berufliche Bildung, Übergangssektor, benachteiligte Jugendliche, psychische Auffälligkeiten

Despite considerable criticism, its only moderate success, the shortage of skilled labour and demographic change, the transition sector ("Übergangssektor") remains a constant in the German vocational education system with its wide range of support measures for managing the school-to-work transition process. Young people who enter this

sector are often confronted with educational disadvantages and – it can be assumed – are more frequently affected by mental health problems. Their failure to integrate into the vocational and educational system often results in them entering vocational orientation or preparatory transitional programmes, which create opportunities, but also further hurdles for professional and social participation. The programmes appear to provide little systematic support and respond inadequately to the multiple problems faced by adolescents. In this article, an individual empirical case is interpreted and discussed with regards to its failed transition process and its mental health problems. This is used to illustrate the subjective perspective on the transition process under the influence of mental health problems and the perceived support in coping with the transition and dealing with the problems. These results can be used to initiate further discussions and abstract initial reform requirements that can contribute to a more inclusive and therefore more equal-opportunity transition sector.

Keywords: Vocational training, transition sector, disadvantaged young people, mental health issues

Ausgangslage

Eine der drei Säulen des deutschen Berufsbildungssystems ist der Übergangssektor, der eine Vielzahl von unsystematisch nebeneinander existierenden berufsorientierenden und -vorbereitenden Bildungsmaßnahmen unterschiedlicher Träger umfasst. In diesen wird keine vollqualifizierende Berufsbildung geboten und nur in einigen besteht die Möglichkeit, berufliche Teilqualifikationen oder schulische Abschlüsse zu erwerben. Primär bezweckt der Sektor die Ausbildungsintegration und damit die Herstellung der vermeintlich fehlenden „Ausbildungsreife“. Diese wurde von einem Gremium aus Vertreterinnen und Vertretern der Spitzenverbände der Wirtschaft, der Bundesregierung und der Bildungsinstitutionen definiert und dabei in fünf Merkmalsbereiche eingeteilt: (1) schulische Basiskenntnisse, (2) psychologische Leistungsmerkmale, (3) physische und (4) psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sowie (5) die Berufswahlreife (vgl. Ausbildungspakt 2009). Die Zuschreibung der „Ausbildungsunreife“ und damit die Einmündung in den separierenden Sektor können zu Stigmatisierung führen (vgl. Solga 2005) und tragen zur Individualisierung des Scheiterns bei. Das Konzept der „Ausbildungsreife“ scheint so vornehmlich der betrieblichen Entlastung zu dienen und nicht das Gelingen von Ausbildung zu determinieren (vgl. Dobischat & Schurgatz 2015). Auch bleiben trotz Einmündung in den Übergangssektor viele Teilnehmer:innen weiterhin ausbildungslos (vgl. u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 166 f.), weshalb der gesamte Sektor immer wieder kritisch „als dysfunktionales Dauerprovisorium“ (Euler & Nickolaus 2018, S. 528) diskutiert wird.

Dabei stellt der Übergang Schule – Beruf eine entscheidende Phase im Sozialisationsprozess junger Menschen dar, deren Scheitern weitreichende negative Folgen für das individuelle Wohlergehen und die soziale Teilhabemöglichkeit, aber auch für die

gesellschaftliche Wohlfahrt birgt. Ein Scheitern kann den ohnehin bestehenden Krisenzustand des Übergangs von der Jugend- in die Erwachsenenphase und die soziale als auch berufliche Marginalisierung oder gar Exklusion im weiteren Lebensverlauf verstärken. So kann sich Arbeits- und Ausbildungslosigkeit insbesondere bei Jugendlichen negativ auf die psychische Gesundheit auswirken (vgl. Sabatella & Mirer 2018, S. 60). Ferner verschärft das ungenutzte Fachkräftepotenzial die Knappheit an qualifizierten Fachkräften, insbesondere in den 200 Engpassberufen, in denen 2023 15,6 % der Ausbildungsstellen nicht besetzt werden konnten (vgl. Klaus & Beckmann 2024, S. 14).

Dementsprechend besteht die normative Erwartung, schulische und berufliche Qualifikationen zu erwerben, um in der deutschen berufsförmigen Arbeitsgesellschaft (finanzielle) Autonomie zu erreichen, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten und damit eine entscheidende Entwicklungsaufgabe des Erwachsenwerdens zu bewältigen (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2022). Jedoch sind Jugendliche ohne oder mit niedrigem Schulabschluss trotz steigender unbesetzter Ausbildungsplätze bei jener Entwicklungsaufgabe benachteiligt (vgl. Fitzenberger, Heusler & Wicht 2023). Die betrieblichen Anforderungen an informelle und formale Kompetenzen der Jugendlichen sind gestiegen (vgl. Kohlrausch 2013) und denen mit geringer formaler Qualifikation werden insgesamt geringere Kompetenzen zugeschrieben (vgl. Holtmann, Menze & Solga 2019). Die an den Rekrutierungsverfahren der Ausbildungsbetriebe gescheiterten Jugendlichen münden dann häufig in den Übergangssektor.

Die (vorläufige) Verfehlung ihrer Bildungsaspiration kann sich auch negativ auf ihren statistisch ohnehin schlechteren Gesundheitszustand auswirken, da Bildungsstatus und Gesundheitszustand korrelieren: Je höher der Bildungsstatus, desto besser wird der Gesundheitszustand subjektiv eingeschätzt und desto seltener sind depressive Symptome sowie gesundheitsbedingte Einschränkungen und nicht übertragbare Krankheiten (vgl. Heidemann, Scheidt-Nave, Beyer u. a. 2021). Bei einem niedrigen sozioökonomischen Status erhöht sich hingegen das Auftreten von psychischen Auffälligkeiten oder Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen um das 2,8- bis 4,4-fache (vgl. Kuntz, Rattay, Poethko-Müller u. a. 2018).

Ein niedriger sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie geht also häufig mit niedrigen Bildungsabschlüssen und psychische Auffälligkeiten einher, weshalb gerade im Übergangssektor eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, vermehrt Jugendliche mit psychischen Problemlagen anzutreffen. Dennoch bestehen hier Desiderate, die den Übergangsprozess in Ausbildung von Jugendlichen mit psychischen Problemlagen betreffen. Diese Jugendlichen werden in der Berufsbildungsforschung bislang wenig berücksichtigt, weshalb kaum qualitative und quantitative Daten vorliegen. So sind bspw. ihre Übergangsverläufe, ihre Bewältigungsstrategien und ihr Erleben von Berufsorientierungs- und Übergangsprozessen sowie ihre Erfahrungen in den Institutionen des Berufsbildungssystems kaum erfasst. Ebenso fehlt eine systematische Erfassung von Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Kranert & Stein 2019).

(Aus-)Bildungsbenachteiligung und gesundheitliche Ungleichheit

Jugendliche, denen der unmittelbare Übergang in eine qualifizierende Berufsausbildung nicht gelingt, weisen häufig keinen oder nur den ersten Schulabschluss und maximal den mittleren Sozialstatus auf. Zudem haben sie überproportional häufig einen Migrationshintergrund. 55 % der Jugendlichen mit maximal dem ersten Schulabschluss gelingt kein nahtloser Übergang in eine qualifizierende Berufsausbildung. 23 % von ihnen verbleiben über einen Zeitraum von ca. 22 Monaten im Übergangssektor und münden dann häufiger in ungelernte Erwerbsarbeit als in Ausbildung ein. Weitere 17,5 % weisen fragmentierte und instabile Verläufe mit häufigen Statuswechseln auf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 166 ff.).

Ein niedriger Sozialstatus geht häufig auch mit geringeren Gesundheitskompetenzen und schlechteren -zuständen einher. Psychische Auffälligkeiten, die in der KiGGs-Studie anhand von Elternbefragungen mit dem Strengths and Difficulties Questionnaire erhoben wurden, sind bei Jugendlichen der niedrigen Statusgruppe häufiger: 19,4 % der 11- bis 17-Jährigen der niedrigen Gruppe sind davon betroffen, gefolgt von 15,9 % der mittleren und 9,9 % der hohen Statusgruppe. Dabei verfügt die niedrige Statusgruppe auf personaler, familiärer und sozialer Ebene über die geringsten Ressourcen, während die mittlere Gruppe über mehr dieser psychosozialen Ressourcen verfügt. Allerdings bleibt auch sie hinter der höchsten Statusgruppe zurück (vgl. Schmidtke, Geene, Hölling u. a. 2021, 25). Psychische Auffälligkeiten können sich in internalisierender Form (Ängstlichkeit, Grübeln, Schüchternheit, Niedergeschlagenheit, sich sorgen, soziale Schwierigkeiten mit Peers und Gleichaltrigen) oder externalisierender Form (Aufmerksamkeitsprobleme, motorische Unruhe und andere aggressive und dissoziale Verhaltensweisen bis zu Delinquenz) zeigen. Insbesondere externalisierende Auffälligkeiten beeinflussen den Bildungserfolg negativ und können den Lebensverlauf einschließlich der psychischen Gesundheit, der Lebenszufriedenheit und der körperlichen Lebensqualität erheblich beeinträchtigen. Sie sind auch mit einem höheren Risiko für Depressivität, Aufmerksamkeitsdefizit-, Hyperaktivitäts-, Persönlichkeits-, Substanz- oder Angststörungen verbunden. Während internalisierende Auffälligkeiten keine signifikanten Auswirkungen auf den Bildungserfolg haben, können sie sich im jungen Erwachsenenalter (bis 31 Jahre) in Form von geringerer Lebenszufriedenheit sowie geringerer physischer und psychischer Lebensqualität auswirken (vgl. Schlack, Peerenboom, Neuperdt u. a. 2021).

Aus einer weniger privilegierten Herkunft resultiert somit häufig ein schlechterer allgemeiner Gesundheitszustand, physische und psychische Einschränkungen und Auffälligkeiten sowie (Aus-)Bildungsbenachteiligungen. Um aber eine gänzliche Exklusion aus den Bildungssystemen zu vermeiden, münden die Jugendlichen häufig in den Übergangssektor ein.

Chancen und Grenzen des Übergangssektors

Der Rückblick auf die letzten zehn Jahre zeigt trotz Schwankungen relativ stabile Teilnehmendenzahlen im Übergangssektor (im Jahr 2014 rund 253.670 und 2023 rund 249.800 Teilnehmende). Nach temporären Anstiegen in den Jahren 2015 und 2016 stiegen die Teilnehmendenzahlen zwischen 2021 und 2023 erneut an (+ 11,1%), was jeweils mit den Flüchtlingsbewegungen begründet wird (vgl. BIBB 2024, S. 81, S. 85 f.). Damit gehen jährlich knapp eine Viertelmillionen junge Menschen zunächst als potenzielle Fachkräfte verloren und geraten weiter ins gesellschaftliche und berufliche Abseits.

Die Einmündung in den Übergangssektor erfolgt oft entweder aufgrund einer zuvor fehlgeschlagenen (Aus-)Bildungsintegration oder wird durch Berufsvermittlerinnen und Berufsvermittler der Bundesagentur für Arbeit initiiert. Sie bewerten die individuelle „Ausbildungsreife“ und vermitteln die Jugendlichen bei mangelnden Merkmalsausprägungen in Übergangsmaßnahmen (vgl. Ausbildungspakt 2009, S. 20 f.). Ratschinski (2012, S. 28 f.) konstatiert, dass eine sinnvolle Einschätzung aller Merkmale, wie Tugenden oder Merkfähigkeit, ohne Tätigkeitskontext kaum zu leisten ist, weshalb sie nicht von Vermittlerinnen und Vermittlern durchgeführt werden sollte. Ebenso wird Jugendlichen mit einem ersten Abschluss oft pauschal eine mangelnde „Ausbildungsreife“ testiert, obwohl sie häufig über gleiche Les- und Mathematikkompetenzen verfügen wie Schulabgänger:innen mit mittlerem Abschluss (vgl. Holtmann, Menze & Solga 2019). Zwischen Jugendlichen ohne und mit erstem Abschluss zeigen sich diesbezüglich ebenso kaum Kompetenzunterschiede, weshalb viele dieser Jugendlichen also das Potenzial haben, den mittleren Abschluss zu erreichen. Bei den Persönlichkeitsmerkmalen liegen Jugendliche mit erstem und mittlerem Schulabschluss noch näher beieinander, lediglich Jugendliche ohne Abschluss weisen in einigen dieser Merkmalsbereiche, wie Gewissenhaftigkeit, geringere Kompetenzen auf (vgl. ebd.). Scheitert die (Aus-)Bildungsintegration (zunächst) oder wird den Jugendlichen keine entsprechende Reife zugeschrieben, werden sie also als „ausbildungsunreif“ deklariert und im Übergangssektor separiert. Mit Berufs- und Bildungsbiografien wird so häufig leichtfertig umgegangen und (Miss-)Erfolge werden individualisiert, obwohl oft eigentlich institutionelle Selektions- und Allokationsmechanismen das Scheitern verursachen (vgl. u. a. Dobischat, Kühnlein & Schurgatz 2012; Dobischat & Schurgatz 2015; Kohlrausch & Solga 2012; Ratschinski 2012; Ratschinski & Steuber 2012).

Doch auch nach einer oder mehreren Maßnahmen gelingt rund 40 % der Teilnehmenden der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung nicht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 144). Nach dem Austritt aus berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, welche die teilnahmestärksten Maßnahmen darstellen, münden 35 % der Teilnehmenden in Ausbildung und 13,6 % in Beschäftigungsverhältnisse (vgl. BIBB 2022, S. 235). Das BIBB untersuchte 2011 die Verläufe von Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, an einem Berufsvorbereitungs-, Berufseinstiegs- oder Berufsorientierungsjahr, und stellte fest, dass 26 % der Teilnehmenden zu Maßnahmenbeginn keinen Schulabschluss hatten und lediglich

11% während einer der Maßnahmen ihren ersten Abschluss erwarben. Folglich hatte die Maßnahme für 89% der Jugendlichen keine positiven Auswirkungen auf ihr formales Qualifikationsniveau (vgl. Beicht & Eberhard 2013). Die Maßnahmen verfehlen also regelmäßig ihr primäres Ziel der Ausbildungsintegration und führen für den überwiegenden Teil der Jugendlichen nicht zur Chancenverbesserung. So gilt weiterhin, dass aus einer Einmündung in den Übergangssektor oft „Sackgassen“ oder „Schleifen“ (Münk 2008, S. 33) sowie eine Fremd- und Selbststigmatisierung durch das vermeintlich selbstverschuldete Scheitern am Übergang folgen (vgl. Solga 2005).

Die soziostrukturellen Gegebenheiten des Übergangssektors und Analysen zu Gesundheitszuständen (wie u. a. von Schlack, Peerenboom, Neuperdt u. a. 2021) legen nahe, dass eine verhältnismäßig hohe Anzahl von Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten im Übergangssektor beschult wird. Diese Vermutung untermauert auch eine aktuelle Forschungsstudie¹, die u. a. Übergangsprozesse aus der subjektiven Perspektive von Teilnehmenden einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) untersuchte. Im Folgenden wird ein eindrücklicher und in dieser Studien analysierter Fall mit seinen psychischen Problemlagen dargestellt.

Die Fallstudie – Methodischer Zugriff und Sample

In problemzentrierten Interviews, ergänzt durch zwei Fallvignetten mit jeweils einer bildungs- bzw. erwerbsbezogenen Beratungssituation, wurden Deutungen und Handlungen im Zusammenhang mit Übergangsprozessen, (Aus-)Bildung, Arbeit/Beruf und Einkommen erhoben. Dabei konnten angelehnt an die (reflexive) Grounded Theory u. a. soziale Deutungsmuster rekonstruiert werden. Mittels Relational Maps, die die Komplexität der jeweiligen falleigenen Situationen abbilden sollen, konnten bedeutungsvolle Elemente und deren Beziehungen untereinander identifiziert werden (vgl. Clarke 2012). Anschließend wurde axial und selektiv codiert und abduktiv ein Kategoriensystem entwickelt, aus dem sich eine zentrale und verbindende Kernkategorie herauskristallisierte (vgl. Strauss & Corbin 1996). Parallel zu den zirkulären und stets vergleichenden Interpretationsschritten wurden Einzelfallbeschreibungen angefertigt.

Das Sample besteht aus Teilnehmer:innen einer BvB, die weitestgehend mittels des Theoretical Samplings gewonnen wurden und deren Teilnahme auf freiwilliger Basis erfolgte. Die Interviews wurden während des schulischen Maßnahmenteils durchgeführt und dauerten durchschnittlich rund 70 Minuten.

Der Einzelfall Hira² ist einer von zehn interpretierten Fällen und wird exemplarisch herangezogen, um ihre Situation, ihre Deutungen und Handlungen im Übergangsprozess und in der BvB vor dem Hintergrund ihrer psychischen Auffälligkeit zu veranschaulichen.

1 Bei der Studie handelt es sich um das Dissertationsprojekt der Autorin, welches unter dem Titel: „Diskontinuität und Scheitern im Übergang Schule – Beruf. Zur Persistenz ‚normalbiografischer‘ Konstruktionen von benachteiligten Jugendlichen“ im wbv Verlag erschienen ist.

2 Das verwendete Datenmaterial wurde vollständig pseudonymisiert.

Hiras Umorientierungsprozess – „*ich guck lieber nach was anderem so*“ (Hira, Pos. 34)

Hira ist zum Zeitpunkt des Interviews 17 Jahre alt und besitzt den ersten Schulabschluss. Sie lebt bei ihren Eltern in einer Großstadt im Ruhrgebiet und hat vier Geschwister. Ihre Großeltern migrierten aus der Türkei nach Deutschland. Hira heiratete in einer muslimischen Zeremonie ihren 19-jährigen Partner, der vor vier Jahren aus dem Libanon migrierte. Er wohnt derzeit ebenfalls bei Hiras Eltern und arbeitet als ungelernte Kraft bei einem befreundeten „arabischen Friseur“ (Hira, Pos. 66). Hira berichtet sowohl hinsichtlich ihrer freundschaftlichen und ehelichen als auch ihrer beruflichen Beziehungen von konfligierenden zwischenmenschlichen Verhältnissen, für die sie und ihr Vater psychische Auffälligkeiten verantwortlich machen.

Nach vorzeitigen Vertragslösungen ihrer beiden Ausbildungen zur zahnmedizinischen Fachangestellten mündete Hira in die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme ein. Die Vertragslösungen, die jeweils von den Arbeitgebern initiiert wurden, begründet sie nur vage mit sozialen Konflikten. Sie berichtet von ihrer sozialen Verschlussenheit, die sich psychisch und physisch auswirkt „und dann dann macht dich das der Körper selber so runter, einfach traurig“ (Hira, Pos. 8). Sie nimmt ihr Sozialverhalten als gestört und als Grund für ihre Vertragslösungen wahr.

„So weil, wie soll ich sagen, mein Papa meinte halt zu mir, dass ich halt (2) eine andere Art von Borderline hab'. Also mit, dass ich mich nicht öffne, dass nicht so offen zu anderen bin und weil ich zwei Ausbildungsplätze schon verloren hab' und so was. Und deswegen hat er zu mir gesagt: Ja, dann melde ich dich lieber bei [Maßnahmenträger] ab, wenn das hier eh nichts bringt, und dann schreiben wir zu Hause Bewerbung zusammen und schicken die einfach raus. Und dann machst du halt dabei halt 'ne Therapie deswegen und so was. Damit ich halt besser, weil ich kann mich halt Menschen nicht so gut öffnen, so ich red' halt nicht offen, so mit denen so. Das ist halt mein Problem eigentlich und deswegen meinte er halt, dann nutzen wir die Zeit lieber dafür, anstatt mich dann sinnlos meine Freizeit dahingehe, wenn wir da eh nix machen.“ (Hira, Pos. 6)

Durch die väterliche Diagnose – Borderline-Persönlichkeitsstörung – erhält ihr subjektiv wahrgenommenes problematisches Sozialverhalten eine Legitimation und wird zu einer behandlungswürdigen Erkrankung, die auch für ihre Vertragslösungen verantwortlich ist. Die Maßnahme wird als eine Zeitvergeudung und Enttäuschung wahrgenommen, wovon sie besonders betroffen ist, da sie sie von einer Therapie und auch von Bewerbungsbemühungen abhalte. So moniert sie: Die Teilnahme „bringt einfach gar nichts, weil wir sitzen von halb acht bis 16 Uhr da rum und machen eigentlich gar nichts“ (Hira, Pos. 4). Die fehlende Unterstützung bei der erneuten Ausbildungsintegration bemängelt Hira sehr. Ebenso fehlen Unterstützungsangebote im Umgang mit ihrer sozialen Verschlussenheit und ihrer Traurigkeit, die sie im Rahmen der Maßnahme jedoch nicht zu erwarten scheint. Ihre psychische Auffälligkeit wird erst im Ausbildungskontext zu einer bildungsbiografisch relevanten Herausforderung. Auch die von ihrem Vater vorgeschlagene Therapie erwähnt Hira im weiteren Interviewverlauf nicht mehr, da sie gegenwärtig primär auf die Einnahme der Mutter- und Ehefrau-

enrolle fokussiert ist. Dafür brauche sie eine (geringfügige) Erwerbsbeschäftigung und keine Ausbildung. Hira und ihr Partner kalkulierten mithilfe ihres Vaters ihr Haushaltseinkommen und ermittelten, dass sie aufgrund des Einkommens ihres Partners von rund 1.000 Euro netto nur 100 bis 200 Euro hinzuverdienen muss. Mit dem dann verfügbaren Einkommen könne das junge Ehepaar aus ihrem Elternhaus ausziehen und eine eigene Familie gründen. Ihre Hochzeitszeremonie legitimiert ihren frühen und nun dringlichen Wunsch der Mutterschaft, den sie durch ihr Herkunftsmilieu normalisiert, denn „[b]ei den Libanesen, Türken ist das so, du kriegst ja früh eine Familie eigentlich. Nicht so spät, sondern früh, wenn du verheiratet bist [...]“ (Hira, Pos. 66). Der schnellste Weg, um Geld zu verdienen, sei für sie nun das Nachholen des mittleren Schulabschlusses mit paralleler Nebentätigkeit und anschließend eine ungelernte Beschäftigung in einem Krankenhaus, um „so was wie Krankenschwester oder so was“ (Hira, Pos. 10) zu werden. Ihr Vater und ihr Bruder eröffnen ihr die Möglichkeit, auf einen Berufsausbildungsabschluss zu verzichten:

„Hat mein Vater gesagt: Du kannst auch direkt arbeiten, nur halt, dann musst du mit klarkommen, dass du halt, der meinte irgendwas zu mir so Ausbildung ist irgendwie sicherer Platz für später, anstatt direkt zu arbeiten. Da können die halt immer kündigen, immer kündigen irgendwie. Und bei einer Ausbildung halt jetzt nicht so schnell oder so, meinte er.“ (Hira, Pos. 34)

„[Name ihres Bruders] meinte auch zu mir: Ja, mach das lieber, [Hira]. Wenn du so was lieber machen möchtest als zahnmedizinische Fachangestellte. Dann mach das. Du machst jetzt den Realschulabschluss nach, halbes Jahr gehst du zur Schule, machst den nach. Hast den dann und dann bewirbst du dich in Krankenhäusern.“ (Hira, Pos. 50)

Ihr Vater trägt zwar an sie heran, dass eine ungelernte Beschäftigung mit einem erhöhten Kündigungsrisiko einhergehe, doch auch angesichts ihrer beiden vorzeitigen Ausbildungsvertragslösungen scheint dies für Hira kaum relevant zu sein. Weitere Nachteile wie schlechtere Arbeitsmarktchancen und Arbeitsbedingungen oder geringere Einkommen nennt sie nicht. Auch in ihrem sozialen Nahumfeld zeigen sich ihr kaum Unterschiede zwischen ungelernter und gelernter Arbeit, so arbeitet ihr Partner und arbeiten auch Bekannte in Salons oder Geschäften bzw. besitzen diese, obwohl sie nicht immer formal qualifiziert sind. Hira bewertet ungelernte und gelernte Tätigkeiten gleich, sodass sie auch keine Unterschiede in den Einkommens- und Zugangsmöglichkeiten macht und meint, dass für „so was wie Krankenschwester“ (Hira, Pos. 10) zwar ein höherer Schul-, aber kein Berufsabschluss gebraucht werde. Vielmehr mache der zeitliche Arbeitsumfang die Bedeutsamkeit aus: Eine anzuerkennende und existenzsichernde Erwerbsarbeit sei eine, die in einem Vollzeitbeschäftigungsverhältnis ausgeübt werde.

Um ihre Chancen auf ein solches Beschäftigungsverhältnis zu erhöhen, sei jedoch ein mittlerer Abschluss erforderlich. Diesen könne sie in sechs Monaten an einer berufsbildenden Schule nachholen und währenddessen bereits einer geringfügigen Beschäftigung nachgehen. Und obwohl ihr Partner ohne Qualifikation mittels seiner Peer-Kontakte eine Anstellung fand, meint sie:

„Das Problem ist, hier in Deutschland ohne eine hohe Schulbildung kannst du nichts machen, kannst du nicht gut Geld verdienen.“ (Hira, Pos. 182)

Bei der Suche nach einem ungelernten Arbeitsverhältnis sei der erste Abschluss ein Hindernis und wirke stigmatisierend. So gelte die Fremdzuschreibung: Diejenigen mit einem „Hauptschulabschluss [sind] die ganz Doofen so“ (Hira, Pos. 138). Die aufkeimende Motivation, den mittleren Abschluss nachzuholen, scheint durch ihre subjektiv wahrgenommene schwindende Erfolgsaussicht auf einen Berufsabschluss, die durch die beiden gescheiterten Ausbildungen und die Erwartung, durch die Befreiung vom Stigma der „ganz Doofen“ (Hira, Pos. 138) die Arbeitsmarktchancen zu erhöhen, bedingt zu sein.

Dass Hira zeitnah Einkommen generieren möchte, ist gleichwohl keine Selbstverständlichkeit: Ihr Wunsch beruht vielmehr auf ihrem Sicherheitsbedürfnis und ihrer Fürsorge, denn sie „will halt [ihren] Mann auch unterstützen, weil der muss ja nicht alles alleine machen, so deswegen“ (Hira, Pos. 34). Ihre finanzielle Unterstützung scheint eher auf Freiwilligkeit zu beruhen und wird mit dem jungen Alter und der noch jungen Migrationserfahrung ihres Ehemanns begründet. Die Unterstützung geht aber auch mit Einschnitten ihrer ehedem Aufgaben einher: „Ich kann zum Beispiel abends dann kein Essen kochen für ihn“, worauf sich jedoch gemeinsam geeinigt wurde: „So wir haben beide haben beide gesagt, so: Arbeit geht vor“ (Hira, Pos. 126). Sie intendiert jedoch auch ein eigenes Erwerbseinkommen zur Absicherung ihrer Existenz, da sie – würde die Beziehung nicht von Dauer sein – ohne dieses mittellos wäre. Durch ihre Erwerbstätigkeit bewahre sie sich eine gewisse finanzielle Unabhängigkeit von ihrem Ehemann.

„Wenn mein Mann nur arbeiten gehen würde und wir uns später trennen zum Beispiel. Da habe ich ja gar nix. Da habe ich keine Arbeit, da habe ich kein Geld, gar nix. Und so, wenn wir beide arbeiten gehen, hat jeder von uns beiden was in der Hand, so für später, auch wenn wir uns trennen sollten. Da habe ich meine Arbeit trotzdem weiterhin und er hat seine Arbeit. So jeder verdient so sein eigenes Geld.“ (Hira, Pos. 130)

Für Hira nimmt Arbeit einen hohen Stellenwert ein, da sie ihr (finanzielle) Autonomie ermögliche und sichere. Ihre Scheiternserfahrungen in der Ausbildung trugen jedoch zur Abkehr von Berufsausbildungen, nicht aber von Arbeit bei.

„Weil Arbeit geht vor, weil ohne Arbeit kannst du nichts erreichen im Leben. Du kriegst ja von deiner Arbeit Geld, so auch. Weil ohne Geld kannst du mittlerweile gar nichts mehr erreichen.“ (Hira, Pos. 120)

Sie resümiert jedoch, dass ihr Geld, zumindest viel Geld, nicht wichtig sei, denn „man will ja nicht für immer irgendwie Single bleiben und die ganze Zeit nur Geld in den Arsch gesteckt bekommen“ (Hira, Pos. 156). Ihre Priorität liegt nicht in der Berufssphäre, sondern in ihrer Rolle als Ehefrau und zukünftige Mutter, was ihre Arbeits-tugend nicht mindert.

„Also bei mir ist das so so, die Arbeit geht komplett vor. Die wird auch vor meinem Mann gehen, so. Wenn ich in meiner Arbeit drinne bin, dann heißt es: [Hira] geht arbeiten. Weil ich ich lasse mich nicht ablenken. Ich gar nicht von von niemandem, ich lass' mein Handy komplett in der Tasche.“ (Hira, Pos. 116)

Wenn sie arbeitet, dann mit absoluter Priorität und Konzentration, auch zulasten ihres Partners, der sie dann nicht ständig erreichen kann.

Kritische Diskussion: das Scheitern von Hiras Ausbildungen und der institutionellen Übergangsbegleitung

An Hiras Fall werden die Grenzen des Berufsbildungssystems deutlich. Ihre beiden Vertragslösungen beruhten auf sozialen Konflikten und nicht auf mangelnder beruflicher Passung, denn sie meint: „Eigentlich ist es [der Ausbildungsberuf] meins, ja. Nur halt mit diesen Chefs und der Kollegin bin ich halt nicht so gut klargekommen“ (Hira, Pos. 32). Ihr problematisches Sozialverhalten, das von ihrem Vater mit einer Borderline-Persönlichkeitsstörung begründet wird, wird in ihren Ausbildungsverhältnissen zu einer unüberbrückbaren Barriere. Im allgemeinbildenden Schulkontext stellt es hingegen kein Hindernis dar. Sie berichtet, dass es dort „nie Probleme eigentlich“ (Hira, Pos. 56) gab und sie auch Freundschaften hatte. Dies entspricht den Auswirkungen von internalisierten Auffälligkeiten, die weniger den schulischen Bildungskontext tangieren (vgl. Schlack, Peerenboom, Neuperdt u. a. 2021).

Sie berichtet, im Rahmen der Ausbildungen und auch der BvB keinerlei Unterstützung erfahren zu haben. In der Maßnahme erhält sie weder hinsichtlich der erneuten Integration in das Erwerbsleben noch bei der Erweiterung ihrer sozialen Kompetenzen oder bei der Stabilisierung ihres psychischen Wohlergehens Unterstützung bzw. Hinweise auf weitere Angebote. Ihr Unterstützungsbedarf scheint vom Bildungspersonal nicht wahrgenommen zu werden oder nicht bearbeitbar, sodass er gar nicht erst aufgegriffen wird. Und dies, obwohl Kompetenzen zur Identifikation und Prävention von Problemlagen sowie zur Unterstützung bei deren Bewältigung, auch unter Beteiligung anderer Professionen von der Kultusministerkonferenz als Standards in der Lehrendenbildung adressiert werden. Lehrkräfte sollen „etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen [kennen]“, „Benachteiligungen, Beeinträchtigungen sowie Barrieren [erkennen], pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen [realisieren]“ und „hierbei die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen [nutzen]“ (KMK 2004, S. 9). Darüber hinaus sollen sie kompetent sein, Lernende in ihren „persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen“ zu unterstützen und „Risiken sowie Potenziale im Kindes- und Jugendalter sowie Präventions-, Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten [kennen]“ (ebd., S. 10). Wie bereits in der 2012 beschlossenen *Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule* (KMK 2012) verdeutlicht wurde, besteht ein erhöhter Bedarf an Kompetenzentwicklung bei Lehrpersonen insbesondere hinsicht-

lich psychischer Störungen. Die Gesundheitsförderung und Prävention „werden als grundlegende Aufgaben schulischer und außerschulischer Arbeit“ (ebd., S. 3) sowie „als integrale Bestandteile von Schulentwicklung“ (ebd., S. 4) benannt.

Inwiefern Lehrkräfte in der Lage sind, auffälliges Verhalten zu erkennen, ist kaum beforscht und die wenigen vorhandenen Studien decken erhebliche Defizite in ihrer diagnostischen Kompetenz auf. Bilz (2014) untersuchte, wie Lehrkräfte internalisierende und externalisierende psychische Auffälligkeiten bei Schüler:innen wahrnehmen, und kam zu dem Ergebnis, dass sie dazu nur mäßig fähig sind. Dabei nehmen sie Problemlagen bei Mädchen und externalisierende Auffälligkeiten häufiger wahr; auch weil internalisierende Auffälligkeiten weniger sichtbar und damit störend sind. Der Autor schlussfolgert, dass hinsichtlich der psychischen Gesundheit von Schüler:innen ein weitreichender Aus- und Fortbildungsbedarf besteht. Dass internalisierende Auffälligkeiten, wie sie sich auch bei Hira zeigen, nicht erkannt und/oder adressiert werden, scheint also keine Seltenheit zu sein.

Irritierend ist außerdem, dass Hira einer Maßnahme zugewiesen wurde, die ihr keine Möglichkeit bietet, den mittleren Abschluss zu erwerben, obwohl sie diese Bildungsaspiration verfolgt. Somit stellt die Maßnahme für sie lediglich eine weitere Verzögerung dar. Zudem scheint eine adäquate Berufsorientierung, welche die Differenzen zwischen un- und gelernter Beschäftigung, den Nutzen von Beruflichkeit und die Risiken von ungelernter Arbeit aufzeigt, nicht erfolgt zu sein. Das erhöhte Armutsrisiko insbesondere für Mütter durch ungelernte und atypische Arbeit wird ebenso nicht wahrgenommen. Es zeigt sich zudem der hohe Einfluss der Familie auf die Berufsorientierung. Erst mit der Legitimation durch ihren Vater und Bruder nimmt sie die Option wahr, in ungelernte Erwerbsarbeit einzumünden. Dabei entlastet sie neben der Eheschließung auch die väterliche Diagnose einer Borderline-Persönlichkeitsstörung von einer beruflichen Qualifizierung.

Fraglich bleibt, ob es Hira bei frühzeitiger und bedarfsorientierter Unterstützung möglich gewesen wäre, die zwischenmenschlichen Konflikte zu entschärfen, ihre Persönlichkeit und ihr Sozialverhalten ausreichend zu stabilisieren und ihre Ausbildung erfolgreich abzuschließen.

Schlussfolgerungen und Reformbedarfe

Vor dem Hintergrund der häufig vorliegenden intersektionalen Benachteiligungen der Jugendlichen im Übergangssektor, ihrer geringeren Kompetenzen und Ressourcen bei gleichzeitig steigenden Anforderungen sowie ihrer statistisch erhöhten Wahrscheinlichkeit, von psychischen Auffälligkeiten betroffen zu sein, und der ohnehin vulnerablen Lebensphase, in der sie häufig kaum institutionelle und familiäre Unterstützung erfahren, stellt der Übergangsprozess in Ausbildung für sie eine besondere Herausforderung dar. Auch weil eine systematische, frühzeitige und langfristige sowie professionelle und psychische Problemlagen identifizierende Übergangsbegleitung nicht der Regel entspricht, scheinen instabile Verläufe, die Einmündung in ungelernte

Arbeit, der (phasenweise) Verbleib als NEET (Not in Education, Employment or Training) oder eine eher zufällige und von anderweitigen Faktoren (wie dem „Klebeeffekt“) abhängige Ausbildungsintegration für sie wahrscheinlicher zu werden.

Die Folgen des wenig inklusiven Berufsbildungssystems zeigen sich bereits in einem – trotz demografischen Wandels – zahlenmäßig stabilen Übergangssektor, in der steigenden NEET-Quote (vgl. BIBB 2024, S. 79, S. 369) und auch in den regional- und berufsfeldspezifischen Fachkräftengpässen (vgl. Klaus & Beckmann 2024).

Daher sollen Reformbedarfe skizziert werden, welche die heterogenen Problemlagen der Jugendlichen adressieren und zu einem chancengerechten Berufsbildungssystem beitragen können:

- Übergangsmaßnahmen sollten zur ganzheitlichen Stabilisierung und Bildung der Jugendlichen beitragen. Dafür bedarf es neben einem für intersektionale Benachteiligung sensibilisierten und professionell aus- und fortgebildeten Lehrpersonal auch ausreichend (schul-)sozialarbeiterisches und psychologisches Personal. Didaktische Konzepte, die auf die Stärkung der Persönlichkeit und nicht allein auf die „Ausbildungsreife“ fokussieren, sind nur sehr vereinzelt im Übergangssektor etabliert und evaluiert. Dabei erzielen wissenschaftlich initiierte und begleitete Projekte, die bspw. die Resilienzförderung bezwecken, Erfolge (vgl. Brahm 2015).
- Das Datenmaterial der zugrunde liegenden Studie (Buck, 2024) zeigt, dass ein Scheitern im Ausbildungssystem die individuellen Deutungen verändert: Die Bedeutung eines beruflichen Abschlusses wird für die eigene Biografie relativiert und es erfolgt eine Konzentration auf u. a. ungelernte Arbeit oder andere gesellschaftlich anerkannte Rollen wie die der Mutter. Vor diesem Hintergrund sollte ein Scheitern im System, welches das Gefühl eigener Handlungsunfähigkeit hervorruft, vermieden werden. So wären frühzeitige Unterstützungs- und Partizipationsmaßnahmen für Jugendliche, insbesondere für solche, denen das Misslingen eines Abschlusses droht, hilfreich.
- Maßnahmen sollten obligatorisch die Möglichkeit einer formalen (Teil-)Qualifizierung bieten, da diese eine wirkliche Chancenverbesserung bedeuten, was auch in den jugendlichen Deutungsmustern verankert ist. Die Zuteilung der Jugendlichen zu Maßnahmen sollte daher partizipativ und entsprechend ihrer Motivation und Bedarfe erfolgen. Ein darüber hinaus flexibilisiertes und modularisiertes Berufsbildungssystem wäre insbesondere für Jugendliche mit erhöhtem Unterstützungsbedarf eine Möglichkeit, Berufsabschlüsse in ihren individuellen Tempi zu erreichen (vgl. Euler & Severing 2006).
- Zudem sollten sich die ausbildenden Betriebe ihrer Fürsorgepflicht und auch ihres Bildungsauftrags gewahr werden und neben einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss auch „dafür [] sorgen, dass Auszubildende charakterlich gefördert sowie sittlich und körperlich nicht gefährdet werden“ (BBiG §14 Abs. 1 Punkt 5). Dies impliziert eine Persönlichkeitsbildung und die Ermöglichung von Entwicklungsfreiräumen. Unter der Prämisse lässt sich auch fragen, inwieweit die Forderung nach in allen Merkmalsbereichen „ausbildungsreifen“ Jugendlichen gerechtfertigt ist. Angesichts ihrer Jugendlichkeit beim Verlassen der Se-

kundarstufe I kann nicht von einer vollends ausgeprägten Reife ausgegangen werden (vgl. Kranert & Stein 2019). So scheint auch die Fachkräfteknappheit eine Öffnung betrieblicher Rekrutierungsprozesse für vermeintlich „ausbildungs-unreife“ Jugendliche zu gebieten, was häufig ungerechtfertigterweise Jugendliche mit maximal dem ersten Abschluss betrifft (vgl. Holtmann, Menze & Solga 2019). Gleichsam sind auch Ausbildungsbetrieben Unterstützungsleistungen zu gewähren, z. B. durch eine deutliche Ausweitung der Assistierten Ausbildung, die mit den ausbildungsbegleitenden Hilfen zusammengeführt wurde.

Diese vornehmlich aus dem analysierten Einzelfall abgeleiteten Schlaglichter sollen zu weiteren Diskussionen anregen und können einen ersten Beitrag zu einem inklusiven und gerechten Übergangssektor leisten, der Jugendlichen berufliche und soziale Teilhabemöglichkeiten eröffnet und damit auch zu einer Entschärfung der regionalen und berufsfeldspezifischen Fachkräfteknappheit beiträgt. Doch bedarf es einer Aktualisierung der Forschung und deutlich weitreichenderer quantitativer und qualitativer Analysen auf systemischer und subjektorientierter Ebene, auf deren Grundlage umsetzbare und umfassendere Reformmaßnahmen konzipiert werden können.

Literatur

- Ausbildungspakt (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Beicht, U. & Eberhard, V. (2013). Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105(1), 10–27. doi: <https://doi.org/10.25656/01:25741>.
- BIBB: Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BIBB: Bundesinstitut für Berufsbildung (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen?. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(1–2), 57–62. doi: <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000118>.

- Brahm, T. (2015). Resilienzförderung im Übergangsegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015*, S. 73–86. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich. doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk4n4.9>.
- Buck, P. (2024). *Diskontinuität und Scheitern im Übergang Schule – Beruf: Zur Persistenz ‚normalbiografischer‘ Konstruktionen von benachteiligten Jugendlichen*. Bielefeld: wbv.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>.
- Dobischat, R., Kühnlein, G. & Schurgatz, R. (2012). *Ausbildungsreife: Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Dobischat, R. & Schurgatz, R. (2015). Mangelnde Ausbildungsreife: Ein Grund für den gescheiterten Übergang in die Ausbildung?. *Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 3(46), 48–58.
- Euler, D. & Nickolaus, R. (2018). Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration?. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(4), 527–547.
- Euler, D. & Severing, E. (2006). *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Nürnberg; St. Gallen: BMBF.
- Fitzenberger, B., Heusler, A. & Wicht, L. (2023) *Die Vermessung der Probleme am Ausbildungsmarkt: Ein differenzierter Blick auf die Datenlage tut not*. IAB-Forum. Verfügbar unter <https://www.iab-forum.de/die-vermessung-der-probleme-am-ausbildungsmarkt-ein-differenzierter-blick-auf-die-datenlage-tut-not/> (Zugriff am: 26.06.2023).
- Heidemann, C., Scheidt-Nave, C., Beyer, A.-K., Baumert, J., Thamm, R., Maier, B., Neuhäuser, H., Fuchs, J., Kuhnert, R. & Hapke, U. (2021). Gesundheitliche Lage von Erwachsenen in Deutschland – Ergebnisse zu ausgewählten Indikatoren der Studie GEDA 2019/2020-EHIS. *Journal of Health Monitoring*, 6(3), 3–27. doi: <http://dx.doi.org/10.25646/8456>.
- Holtmann, A. C., Menze, L. & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hg.), *Handbuch Bildungsarmut*, S. 365–388. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_14.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klaus, A. & Beckmann, R. (2024). *Arbeits- und Fachkräftemangel trotz Arbeitslosigkeit*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- KMK: Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am: 21.11.2023).

- KMK: Kultusministerkonferenz (2012). *Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf (Zugriff am: 21.11.2023).
- Kohlrausch, B. (2013). Betriebliche Gatekeepingprozesse: Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungsentscheidungen von Betrieben strukturiert sind. In M. S. Maier & T. Vogel (Hg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*, S. 225-244. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19345-8_12.
- Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife?. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 753-774. doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0332-6>.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2019). Der Übergang ins Berufsleben von Heranwachsenden mit psychischen Belastungen. Forschungsstand und weitere Entwicklungslinien. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1/2019, 210–223. doi: <https://doi.org/10.35468/5750-15>.
- Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, C., Thamm, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), 19-36. doi: <http://dx.doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-076>.
- Münk, D. (2008). Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In D. Münk, J. Rützel & C. Schmidt (Hg.), *Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*, S. 31–52. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Ratschinski, G. (2012). Verdient die „Ausbildungsreife“ ihren Namen? Anmerkungen zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hg.), *Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*, S. 21-31. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94286-5_2.
- Ratschinski, G. & Steuber, A. (2012). Ausbildungsreife, Berufsvorbereitung und berufliche Benachteiligtenförderung: Ein kurzes Resümee. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hg.), *Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*, S. 351-362. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94286-5_19.
- Sabatella, F. & Mirer, A. (2018). Arbeitslosigkeit und psychische Belastung. In F. Sabatella & A. von Wyl (Hg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf: Psychische Belastungen und Ressourcen*, S. 59-73. Berlin Heidelberg: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4_4.
- Schlack, R., Peerenboom, N., Neuperdt, L., Junker, S. & Beyer, A.-K. (2021). Effekte psychischer Auffälligkeiten in Kindheit und Jugend im jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. *Journal of Health Monitoring*, 6(4), 3–20. doi: <http://dx.doi.org/10.25646/8862>.

- Schmidtke, C., Geene, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2021). Psychische Auffälligkeiten, psychosoziale Ressourcen und sozioökonomischer Status im Kindes- und Jugendalter – Eine Analyse mit Daten von KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 6(4), 21–35. doi: <http://dx.doi.org/10.25646/8864>.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk0q9>.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz .

Autorin

Dr.in Pia Buck, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Berufsbildungssystem, insbesondere der Übergangssektor, soziale und bildungsbezogene Ungleichheit, Gender und Jugendforschung.
pia.buck@uni-due.de

Work4Psy – ein innovatives Modell für die berufliche Beratung von jungen Menschen mit psychischen Erkrankungen und seelischen Behinderungen – Curricula beruflicher Bildung

SILVIA KELLER & MATTHIAS ZICK-VARUL

Abstract

Das vorliegende Kapitel stellt die Erträge des europäischen Kooperationsprojekts Work4Psy dar, welches das Ziel hatte, innovative Methoden für die berufliche Information, Orientierung und Beratung junger Menschen mit psychischer Erkrankung zu erschließen. Mittels einer Literaturlauswertung, Fokusgruppen und Bedarfserhebungen in Deutschland, Italien, Polen und Griechenland wurden Beispiele guter Praxis ermittelt und Bedarfe festgestellt. Zielgruppen waren neben den betroffenen Jugendlichen selbst deren informell Betreuende (wie z. B. Angehörige), Fachkräfte aus dem Gesundheits- und Sozialwesen sowie auch Fachkräfte in der beruflichen Beratung.

Als wichtige Themen wurden hierbei u. a. die Zentralität von Ausbildung und Arbeit auch für den Genesungsprozess, Zugänge zu Angeboten, enge Begleitung vor allem auch bei Übergängen zwischen Maßnahmen sowie eine früh einsetzende personenzentrierte und vernetzte berufliche Orientierung, Beratung und Unterstützung identifiziert.

Auf Grundlage der Erkenntnisse aus Praxis und Forschung wurde ein Instrumentarium mit einer eigenen methodischen Konzeption und bereichsbezogenen Ressourcen erarbeitet, zielgruppenspezifische Aktivitäten wurden zusammengestellt und ein Curriculum wurde konzipiert, welches für die vier Zielgruppen auf die jeweiligen Lernbedarfe zugeschnittene Module enthält.

Schlagworte: Inklusion, Ausbildung und Arbeit, Curricula, berufliche Beratung, junge Menschen mit psychischer Erkrankung

This chapter presents the results of the European cooperation project Work4Psy which was carried out to develop innovative methods for providing vocational information, guidance, and counselling to young people with mental health issues. Based on a literature review, focus groups, and questionnaires in Germany, Italy, Poland, and Greece, best practices and specific needs and requirements were identified. Target groups included not only the affected young people but also their informal carers (such as family members), mental health professionals and career guidance and counselling specialists.

Important themes identified included the centrality of education and employment in the recovery process, access to services, close support throughout the process of vocational integration, and person-centred and networked vocational guidance, counselling, and support at a very early stage. Based on insights from both professional praxis and empirical research, a toolkit containing a methodological framework and field-specific resources was developed. Learning and development activities were compiled, and a curriculum was designed, containing modules tailored to the learning needs of the four target groups.

Keywords: Inclusion, education and work, curricula, counselling, young people with mental health issues

1 Einleitung

Jungen Menschen mit psychischen Erkrankungen und seelischen Behinderungen haben weiterhin einen erschwerten Zugang zu Ausbildung und Beruf (vgl. Zick-Varul & Keller 2024). Mit dem Ziel einer bedarfsgerechten Verbesserung der Berufsorientierung und -beratung in diesem Bereich wurde von September 2019 bis August 2022 das Erasmus+-Projekt Work4Psy durchgeführt. In Deutschland, Griechenland, Italien und Polen wurden die Herausforderungen und Hindernisse im Arbeitsmarktzugang, bestehende Unterstützungsangebote und ihre Nutzung sowie Bedarfe aus der Sicht betroffener junger Menschen, informell Unterstützender (wie bspw. Angehörige) sowie involvierter Fachkräfte im Sozial- und Gesundheitswesen und in der beruflichen Beratung erhoben. Auf dieser Grundlage wurden dann zielgruppenspezifisch Informationsmaterialien produziert und Curricula konzipiert, pilotiert und evaluiert.

Die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) fungierte als Projektträger. Als europäische Partner waren die Panhellenische Gesellschaft für Psychosoziale Rehabilitation und Reintegration in Arbeit PEPSAEE (Athen, Griechenland), das Europäische Zentrum für Studien und Initiative CESIE (Palermo, Italien), der Verein Junger Menschen mit Psychischen Problemen, ihrer Familien und Freunde POMOST (Lodz, Polen) sowie eMundus (Kaunas, Litauen) beteiligt. Die Forschung wurde von den jeweiligen Partnerorganisationen in Deutschland, Griechenland, Italien und Polen durchgeführt. Das litauische Team hat die informationstechnologische Infrastruktur erarbeitet, sodass die Forschungsergebnisse sowie die erarbeiteten Lehr- und Lernmaterialien der deutschen und internationalen Öffentlichkeit über die Projektwebsite und -lernplattform auf Englisch, Deutsch und den Landessprachen der Partnerinstitutionen zugänglich gemacht wurden (www.work4psy.eu).

2 Das Erasmus+-Projekt Work4Psy

2.1 Ausgangssituation und Zielsetzung

2019 lag nach Daten der Global Burden of Disease (GBD) Study die Prävalenz psychischer Erkrankungen in Ost- und Mitteleuropa bei über 10 % und in Westeuropa sogar bei über 14 % (vgl. GBD 2022, S. 143). Nach Einschätzung von Mental Health Europe hat pro Jahr jeder fünfte junge Mensch in der EU mit psychischen Problemen zu kämpfen (vgl. Mental Health Europe 2019). Die damit verbundenen Beeinträchtigungen und die Stigmatisierung psychischer Krankheiten wirken sich stark auf die soziale Teilhabe und die Integration in die Arbeitswelt aus. Es gibt starke Hinweise auf eine Koinzidenz des NEET-Status („Not in Employment, Education or Training“, vgl. Schels 2018) bei Jugendlichen und psychischer Erkrankung (vgl. Sabatella & Mirer 2018, S. 68), wodurch sich hinsichtlich ein besonderer Unterstützungsbedarf der Gruppe der „MH NEETs“ – junge Menschen mit eingeschränkter psychischer Gesundheit (mental health – MH) ergibt. Die Projektziele wurden vor diesem Hintergrund wie folgt definiert:

- Die Anliegen und Bedürfnisse von jungen Menschen mit psychischen Erkrankungen und seelischen Behinderungen im Hinblick auf ihre Eingliederung in Ausbildung und Arbeit identifizieren.
- Vorhandene Ansätze in der beruflichen Beratung dieser jungen Menschen erheben und evaluieren.
- Sicherstellen, dass Fachkräfte in der Betreuung und Beratung die zur fundierten Information, Motivation und Stärkung der jungen Menschen notwendigen Kompetenzen erwerben können.
- Methoden und Instrumente für die berufliche Beratung entwickeln, die den speziellen Anforderungen bei Vorliegen von psychischen Erkrankungen gerecht werden.

2.2 Zielgruppen des Projekts

Work4Psy verfolgt einen netzwerkorientierten Ansatz und richtet sich daher an mehrere Zielgruppen. Neben den betroffenen jungen Menschen selbst sind das Fachkräfte im Gesundheits- und Sozialwesen, Fachkräfte in der beruflichen Beratung und informell Betreuende. Die Zielgruppen wurden im Einzelnen wie folgt beschrieben:

Junge Menschen mit psychischen Erkrankungen (MH NEETs), welche weder eine Schule besuchen noch sich in beruflicher Ausbildung oder Erwerbsarbeit befinden.

Fachkräfte im Gesundheits- und Sozialwesen (MH Professionals) sind Fachkräfte, die im Bereich der psychischen Gesundheit und des psychosozialen Wohlbefindens unterstützen und betreuen. Hierzu zählen u. a. Psychotherapeutinnen und -therapeuten sowie Sozialarbeiter:innen.

Fachkräfte in der beruflichen Beratung/beruflich Beratende (Career Counsellors) Bezeichnung für all jene, die informierend, orientierend und beratend die Integration in Ausbildung und Arbeit professionell begleiten und unterstützen. Hierzu zählen bspw. die Reha-Berufsberater:innen der Arbeitsagenturen, aber auch allgemein Arbeitsvermittler:innen und Berufsberater:innen.

Informell Betreuende (Informal Carers) sind Menschen, die die Jugendlichen aus einer persönlichen Verbundenheit heraus unterstützen. Hierzu gehören neben Angehörigen auch Freundinnen und Freunde sowie andere Freiwillige.

2.3 Projekt- und Forschungsdesign

Ausgehend von der Forschungsleitfrage: *Welche Maßnahmen sind notwendig oder möglich, um die Unterstützung von MH NEETs beim Zugang zu Ausbildung und Beruf sowie bei ihrer Inklusion zu verbessern?* gliederte sich der Projekt- und Forschungsablauf in folgende Bausteine:

1. Die internationale und länderspezifischen Literatur in den projektbeteiligten Nationen wurde ausgewertet.
2. Eine qualitative Untersuchung in Form von Fokusgruppen und (in Deutschland) leitfadengestützten Interviews wurde mit dem Ziel durchgeführt, die Erfahrungen mit dem Unterstützungssystem, die Schwierigkeiten und Herausforderungen sowie die Bedürfnisse und Forderungen der Betroffenen und beteiligten Personen zu erheben.
3. Ein Work4Psy-Instrumentarium für berufliche Beratung junger Menschen mit psychischer Erkrankung (im Folgenden „Work4Psy-Toolkit“) wurde mit dem Ziel entwickelt, eine Wissensressource bereitzustellen und praxisorientierte Leitfäden in Form von Methoden und Aktivitäten für die Beratung und Begleitung von MH NEETs zu entwickeln.
4. Ein Curriculum mit zielgruppen- und länderspezifischen Schulungsprogrammen zur optimalen Nutzung der verfügbaren Ressourcen wurde auf der Grundlage der qualitativen Erhebungen und einer weiteren quantitativen Bedarfsanalyse aller Zielgruppen über eine Onlinebefragung entwickelt.
5. Die Ergebnisse wurden über eine Website, Lernplattform und weitere Angebote (Media-Centre) zugänglich gemacht.

3 Forschungsergebnisse

3.1 Ergebnisse aus der Literaturlauswertung

Ziel der Literaturlauswertung war es, den Stand der Forschung und Entwicklung in Bezug auf Veröffentlichungen, bestehende Ansätze, Forschungsinitiativen, Studien usw. im Zusammenhang mit dem Gesamthema des Projekts zusammenzufassen. Die Untersuchung konzentrierte sich auf die wichtigsten Prozesse zur Integration von NEETs, Menschen mit psychischen Problemen und MH NEETs in Arbeit und Ausbildung auf internationaler Ebene. Die Ergebnisse wurden für jedes Partnerland einzeln erstellt und abschließend in einer internationalen Synthese zusammengefasst (vgl. PEPSAEE 2021). Es stellte sich heraus, dass es spezifisch zum Forschungsthema nur begrenzt, in einigen Ländern sogar gar keine Literatur zur Integration junger Menschen mit psychischen Problemen in Arbeit und Ausbildung gibt. Die meisten Partner berichteten über Ergebnisse, die sich auf Menschen mit psychischen Problemen im Allgemeinen bezogen, jedoch nicht spezifisch auf NEETs mit psychischen Problemen

eingehen. Auch die länderspezifische Literatur zu MH NEETs war eher begrenzt, da die meisten Quellen sich auf den angelsächsischen Raum beziehen (vgl. PEPSAEE 2021, S. 67).

Für das Work4Psy-Toolkit lieferte die Synthese dennoch eine wissenschaftliche Grundlage für die Entwicklung einer Grundstruktur sowie – in Kombination mit der von den Teams eingebrachten professionellen Expertise und den Ergebnissen der Fokusgruppen – des fachlichen und methodischen Inhalts.¹ Im Folgenden werden die Ergebnisse im deutschen Kontext dargestellt.

Medizinische und berufliche Rehabilitation in Deutschland

Jeder vierte Erwachsene erfüllt im Zeitraum eines Jahres die Kriterien einer psychischen Erkrankung in Deutschland. Häufigste Krankheitsbilder sind Angststörungen, Depressionen und Störungen durch Alkohol- und Medikamentenverbrauch (Jacobi, Höfler & Strehle u. a. 2014, 2016). Psychische Erkrankungen sind die zweithäufigste Ursache für Krankheitstage im Beruf (vgl. Bundesgesundheitsministerium 2021) und sind der häufigste Grund für Frühverrentung in Deutschland (vgl. Deutsche Rentenversicherung 2021). Für knapp 18 Millionen Betroffene und ihre Angehörigen ist eine psychische Erkrankung mit massivem Leid verbunden und führt oft zu schwerwiegenden Einschränkungen im sozialen und beruflichen Leben.

Der Anteil an jungen Menschen mit psychischer Erkrankung bzw. seelischer Behinderung an den Teilnehmenden beruflicher Reha-Maßnahmen weist eine steigende Tendenz auf (von 15 % in 2009 auf 21 % in 2014, vgl. Reims, Tisch & Tophoven 2016, S. 4). Der zielgruppenspezifische Handlungsbedarf in Deutschland wird u. a. dadurch deutlich, dass junge Menschen mit psychischer Erkrankung ihre berufliche Rehabilitation häufiger abbrechen als andere Gruppen (wie bspw. Menschen mit kognitiven oder körperlichen Einschränkungen). Das liegt u. a. an längeren Unterbrechungen durch Krankheitszeiten und an Übergängen aus der beruflichen in die medizinische Rehabilitation (vgl. Reims, Tisch & Tophoven 2016, S. 7). Auch bei den medizinischen Rehabilitationsmaßnahmen besteht für junge Patientinnen und Patienten eine höhere Abbruch- oder Unterbrechungswahrscheinlichkeit (vgl. Loos, Walia & Becker u. a. 2018, S. 1 ff.).

Unterstützte Berufsausbildung scheint eine kosteneffiziente Alternative zur herkömmlichen (meist institutionalisierten) Berufsausbildung für junge Menschen mit psychischen Erkrankungen zu sein („First place, then train“-Methode). Job Coaching ist wichtig, aber nur sehr wenige Arbeitgeber:innen sind bereit, Auszubildende mit psychischen Erkrankungen auszubilden, obwohl ihnen für die begleitende Unterstützung keine direkten Kosten entstehen (vgl. Deuchert, Kauer & Meisen Zannol 2013, S. 25). Reims, Tophoven und Tisch u. a. vermuten aufgrund von Faktoren wie der Stigmatisierung psychischer Krankheit und ihrer geringeren Sichtbarkeit einen verzögerten Zugang zu Unterstützungsleistungen bei einer seelischen Behinderung im Vergleich zu anderen Formen der Behinderung (vgl. Reims, Tophoven & Tisch u. a. 2018, S. 50).

1 Die Literaturauswertungen sind auf der Projektseite abrufbar: <https://work4psy.eu/de/literaturauswertung/>

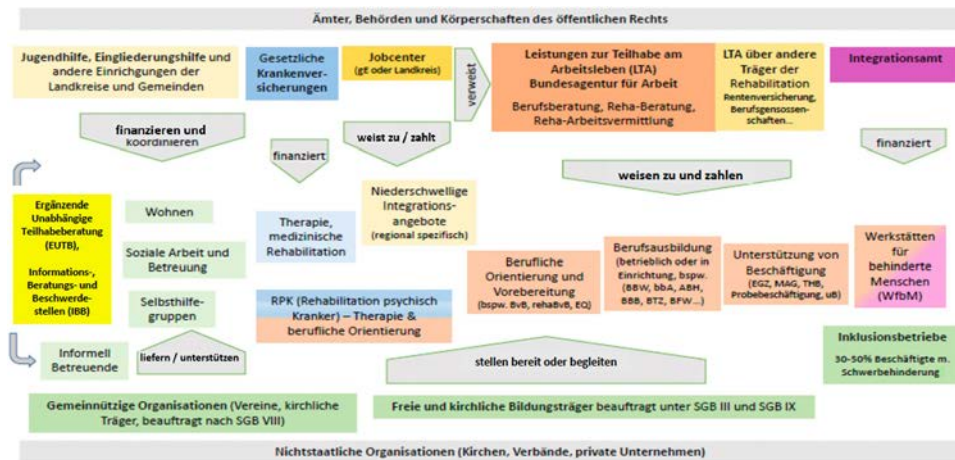


Abbildung 1: System der beruflichen Rehabilitation in Deutschland (Quelle: eigene Darstellung)

Das deutsche System der beruflichen Rehabilitation ist im Hinblick auf die Förderleistungen, Zuständigkeiten und Kompetenzen gut ausgebaut, aber auch komplex und erschließt sich, wie dann auch in den Fokusgruppen und Befragungen deutlich wurde (s. u.) vor allem für die MH NEETs und informell Betreuenden nicht einfach. Während die über das Bundesteilhabegesetz (BTHG) umgesetzten Reformen, die sich entsprechend in den für den Personenkreis relevanten Sozialgesetzbüchern (SGB) III, VIII und IX niedergeschlagen haben, eine Erbringung von Unterstützungsleistungen „wie aus einer Hand“ ergeben sollten (vgl. Konrad & Dellmann 2022, S. 43 ff.), ist schon aus einer Übersicht über die Vielfalt der Angebote und Akteurinnen und Akteure absehbar, dass dieser Anspruch schwer umzusetzen ist – was auch immer wieder aus der Praxis der Rehabilitation berichtet wird (vgl. z. B. Neumann & Kramp 2021).

Weitere Ausführungen zur beruflichen Unterstützung in Deutschland können dem Beitrag von Keller und Varul im Work4Psy-Toolkit entnommen werden (vgl. Keller & Zick-Varul 2021, S. 17 ff.).

Handlungsempfehlungen für die Situation in Deutschland

Studien geben bereits folgende Empfehlungen ab (vgl. PEPSAEE 2021, S. 8 ff.): Loos, Walia, Becker u. a. betonen die Notwendigkeit, dass sowohl die Forschung als auch die klinische Praxis verstärkt auf die Entwicklung einer bedarfsorientierten Unterstützungspraxis mit Fokus auf Autonomieförderung, d. h. Empowerment der Zielgruppe, ausgerichtet sein sollten. Dies schließt eine Neuausrichtung der Schulung des Personals auf kommunikative Fähigkeiten sowie die Implementierung eines Kompetenztrainings für junge Patient:innen ein (vgl. Loos, Walia & Becker u. a. 2018, S. 1 ff.). Es liegt in der Verantwortung lokaler Behörden, Freiwilligenorganisationen und Wohlfahrtsverbänden, die körperliche und psychische Gesundheit junger Menschen zu fördern (vgl. Howard 2019, S. 121). Mecklenburg und Storck argumentieren, dass MH NEETs, insbesondere im Bereich der mentalen Gesundheit, mehr Angebote benöti-

gen, etwa bezahlte Arbeitsnischen wie virtuelle Werkstätten, Kombilohnmodelle und Teilzeitarbeitsmöglichkeiten. Es wird betont, dass eine Vernetzung mit verschiedenen Zielgruppen und die Anwendung von empfohlenen Instrumenten wie dem Empowerment-Instrument ZERA für psychisch Kranke, dem HILFE-Konzept für Arbeitnehmer:innen sowie dem Kölner Instrument für Berater:innen und psychisch Kranke und deren Familien entscheidend sind (vgl. Mecklenburg & Storck 2008, S. 51 ff., S. 137, S. 239). Um mehr MH NEETs in unterstützte Berufsausbildungen zu integrieren, schlagen Deuchert, Kauer und Meisen Zannol (2013, S. 25) vor, zusätzliche Anreize für Arbeitgeber:innen zu schaffen, bspw. in Form von weiteren Subventionen oder gesetzlichen Vorgaben. Informell Betreuende, insbesondere Angehörige, sollten aktiv in die Behandlung und Therapie einbezogen werden (vgl. Straub & Möhrmann 2015, S. 8).

4 Ergebnisse aus den Fokusgruppen

Design und Leitfragen

Um die Ergebnisse der Literaturauswertung zu vertiefen und zu ergänzen und um weitere Grundlagen für die Erstellung des Work4Psy-Toolkits sowie das Curriculum zu erarbeiten, wurden Ende 2020 bis Anfang 2021 in Deutschland, Italien, Griechenland und Polen Fokusgruppen sowie in Deutschland ergänzende Interviews durchgeführt. Die Fokusgruppen folgten dabei einem international einheitlichen Handlungsleitfaden, wobei die Partnerteams jeweils national spezifische Unterthemen formulierten (vgl. HdBA 2021a, S. 4). Folgende Inputs wurden formuliert:

1. Wie wichtig sind und welche Bedeutung haben Berufsausbildung und Erwerbsarbeit für junge Menschen mit psychischer Erkrankung?
2. Sind sie mit Diensten vertraut, die die berufliche Wiedereingliederung von Menschen mit psychischen Problemen unterstützen (oder noch besser mit Diensten, die Berufsberatungsdienste anbieten)? Können sie diese Dienste beschreiben?
3. Mit welchen Schwierigkeiten haben MH NEETs in Bezug auf ihre berufliche Laufbahn und ihre berufliche Eingliederung zu kämpfen?
4. Welche Art von Unterstützung benötigen MH NEETs ihrer Meinung nach, um in ihrer Karriere voranzukommen?

Bei den Teilnehmenden handelte es sich um Mitglieder der vier Zielgruppen. Insgesamt wurden 20 MH NEETs, zwölf informell Betreuende, 23 Fachkräfte aus dem Gesundheits- und Sozialwesen und 23 beruflich Beratende beteiligt. Damit haben in den vier Partnerländer 78 Personen an den Fokusgruppen und Interviews teilgenommen (35 in Deutschland, 16 in Griechenland, 17 in Italien und zehn in Polen).

Ergebnisse

Trotz landesspezifischer institutioneller Unterschiede konnten zu den Hauptthemen überraschend einhellige Einschätzungen zu zentralen Themen identifiziert werden (vgl. HdBA 2021a, S. 2 ff.):

Über Landes- und Zielgruppengrenzen hinweg wird Erwerbsarbeit als ein wesentliches Element der psychosozialen Rehabilitation von MH NEETs angesehen. Hilfreich sei vor allem die sich durch Arbeit ergebende Tagesstruktur. Darüber hinaus wird Arbeit von allen Gruppen nicht nur materieller Wert hinsichtlich Einkommen und Sicherheit beigemessen, sondern auch immaterielle Werte wie Autonomie, Anerkennung und Selbstentfaltung. Dies zeigt sich in Aussagen wie der eines Jugendlichen:

„Arbeit, eine Berufsausbildung bedeutet für mich Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und sein eigenes Geld zu verdienen.“

Ebenso wie an der Feststellung einer Berufsberaterin:

„Arbeit und Ausbildung ist total wichtig – gibt Sicherheit und Struktur und einen Platz in der Gesellschaft.“

Größere Unterschiede gab es bei der Frage nach **bestehenden Angeboten zur beruflichen Rehabilitation**. Während in Italien, Polen und Griechenland nur wenige und oft unterfinanzierte Organisationen vorhanden waren, sahen die Beteiligten in Deutschland generell ein breites Unterstützungsangebot durch Institutionen und Organisationen. Jedoch wurden auch hier große Probleme im Zugang gesehen, da das System zu komplex und alles andere als niederschwellig sei. Jugendliche sind nicht ausreichend über die angebotenen Dienste informiert und es mangelt an Vernetzung und Zusammenarbeit. In allen beteiligten Ländern behindern Stigmatisierung und mangelndes Wissen über psychische Erkrankungen den Prozess der Integration in Ausbildung und Arbeit. Mit Blick auf die Situation außerhalb der Angebote im geschützten Bereich betont so der Leiter einer Inklusionsfirma die auch in Deutschland nicht zufriedenstellende Situation:

„Es fehlen grundsätzlich Angebote, wie Arbeits- und Ausbildungsplätze sowie Praktika. Praktika sind ein gutes Mittel zum Zweck“ (HdBA 2021a, S. 6 ff.).

Die **Schwierigkeiten**, mit denen die Zielgruppen nach eigenen Angaben konfrontiert sind, lassen sich hauptsächlich in vier Punkten zusammenfassen: 1. Stigmatisierung von und mangelndes Bewusstsein von psychischer Krankheit, 2. Probleme des Zugangs zu Ausbildung und Arbeit und organisatorische Herausforderungen bei der Inanspruchnahme von Unterstützung, 3. Nichterfüllung spezifischer Bedürfnisse von MH NEETs in Schule, Ausbildung und Arbeit sowie 4. Mangel an frühzeitigen Interventionen (vgl. Zick-Varul & Keller 2024).

Die **erforderliche Unterstützung** lässt sich in die folgenden drei Dimensionen zusammenfassen: *Systemische und institutionelle Veränderungen* sind in allen vier Ländern notwendig, wobei es in Griechenland, Italien und Polen vor allem um den Auf- und Ausbau von Förderstrukturen geht, in Deutschland vor allem um die Vereinfachung im Zugang und in der Koordinierung von therapeutischen, sozialpädagogischen und beruflichen Unterstützungsangeboten. Überall besteht die Notwendigkeit zu *proaktiver*

und *frühzeitiger Intervention* möglichst schon in den Schulen. Eine Reha-Berufsberaterin betonte:

„Es kann nicht früh genug begonnen werden mit psychischen Erkrankungen – schon in der Schule, da werden in der Kindheit und Jugend Erstsymptome untersucht.“

In der Beratung und Begleitung wird ein Paradigmenwechsel weg von einem Defizit- zu einem partizipativen *Fähigkeits- bzw. Befähigungsansatz* gefordert. Auch hier bestand weitgehend zielgruppenübergreifender Konsens. Eine ehrenamtliche Beraterin und Aktivistin bspw. forderte hierzu:

„Es wird oft über die Menschen mit psychischen Erkrankungen gesprochen – nicht mit ihnen. [...] Man muss Menschen mit einbeziehen, die Erfahrungen mit dem Thema haben“ (HdBA 2021a, S. 6 ff.).

Implikationen

Mit Blick auf das Projektziel ist vor dem Hintergrund der Beiträge aus dem Feld anzumerken, dass systemische und strukturelle Probleme nicht allein durch Information, Beratung und Befähigung ausgeglichen werden können. Trotzdem gibt es Aspekte, die in der professionellen Praxis aktiv angegangen werden können, insbesondere durch die Anwendung von Empowerment, Networking, der Vermittlung von Career Skills sowie durch Empathie und Anerkennung (vgl. HdBA 2021a, S. 39 f.).

Für die Situation in Deutschland lässt sich feststellen, dass zur *Bewältigung der systemischen und strukturellen Probleme* eine Vereinfachung des Systems erforderlich ist. Dies würde eine Vereinfachung der Übergangsphase ermöglichen, bürokratische Hürden im Zugang abbauen und zusätzliche Ressourcen für niederschwellige Vorbereitungs- und Integrationsprogramme bereitstellen. Des Weiteren ist eine Ausweitung der individualisierten Unterstützung notwendig, um einen direkteren Zugang zu den Regelstrukturen in Ausbildung und Arbeit zu ermöglichen, bspw. durch begleitende Unterstützung bei Berufsausbildungen und flexiblere Arbeitszeiten. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, bedarf es einer Erhöhung der personellen Ressourcen für professionelle Maßnahmen wie langfristiges Fallmanagement, Psychotherapie und Reha-Berufsberatung sowie Schulsozialarbeit. Die Einbindung der Betroffenen als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt spielt eine entscheidende Rolle, sowohl in der Politikberatung als auch in Entscheidungsprozessen und bei der professionellen Unterstützung, etwa als Berater:innen und Begleiter:innen. Eine nachhaltige Entstigmatisierung kann durch gezielte Aufklärungsmaßnahmen in den Medien, Unternehmen und Schulen erreicht werden. Dies trägt dazu bei, Vorurteile abzubauen und ein umfassendes Verständnis für die Herausforderungen von Menschen mit psychischen Erkrankungen zu fördern (vgl. HdBA 2021a, S. 41 f.).

Ebenfalls ergeben sich aus den **Erkenntnissen Implikationen für die Weiterentwicklung professioneller Praxis** (vgl. HdBA 2021a, S. 43 f.):

- Es ist von großer Bedeutung, ein *Verständnis für Diskontinuitäten und Brüche* in den Lebensläufen von Menschen zu entwickeln. Dies ermöglicht eine gezielte

Unterstützung zur Rekalibrierung und Stabilisierung nicht nur von kurzfristigen Jobs, sondern auch von langfristigen Berufswegen.

- Die möglichst frühe Förderung eines Verständnisses der Unterstützungssysteme erweiternden *Career Skills* ist wesentlich, damit sich die Betroffenen in den komplexer gewordenen Strukturen im Übergang von Schule in Beruf möglichst selbstständig zurechtfinden können. Dazu gehört der Zugang zu und die Auswertung von Informationen, wobei spezifische Bedarfe besonders berücksichtigt werden sollten.
- Eine ganzheitliche und individualisierte Herangehensweise im Rahmen eines *Befähigungsansatzes* ist notwendig, um Fähigkeiten und Anforderungen adäquat abzustimmen, damit sowohl Über- als auch Unterforderung vermieden werden.
- Durch den Einsatz von Techniken zur Bewältigung adverser Situationen kann ein *Empowerment gegen Stigma* junger Menschen gestärkt werden. Anerkennung und Respekt in der Beratung bilden dabei den ersten Schritt für eine positive Veränderung.
- Die Förderung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Bereich *Networking* ist für die Zusammenarbeit bei der Initiierung und Koordination von Inklusion zentral. Die Berufsberatung kann dabei als wichtiger Knotenpunkt fungieren.

Die Umsetzung dieser Impulse in der professionellen Praxis kann dazu beitragen, eine effektive und unterstützende Umgebung für Menschen mit psychischen Erkrankungen zu schaffen (vgl. Zick-Varul & Keller 2024).

5 Ergebnisse aus der quantitativen Bedarfsanalyse

In Ergänzung der Ergebnisse aus der Literaturlauswertung und Fokusgruppenanalyse wurde zur Entwicklung zielgruppenspezifischer didaktische Angebote eine Onlineumfrage über die jeweiligen Lernbedürfnisse durchgeführt. Hierzu wurden Themenpräferenzen, bevorzugte Formate und allgemeinen Einschätzungen der Situation erhoben. Auch offene Fragen zu positiven Erfahrungen mit Unterstützungsangeboten und Verbesserungsvorschlägen wurden gestellt. Die Umfrage fand im Herbst 2021 in Griechenland, Italien, Polen und Deutschland statt (vgl. HdBA 2021b, S. 2).

Insgesamt gingen 281 Antworten ein, darunter 36 von jungen Menschen mit psychischen Erkrankungen, 46 von informell Betreuenden, 63 von Fachkräften im Gesundheits- und Sozialwesen sowie 116 von beruflich Beratenden. Nach Ländern aufgeschlüsselt ergab sich ein Rücklauf von 40 aus Polen, 113 aus Italien, 61 aus Deutschland und 40 aus Griechenland. Die Ergebnisse der anonymisierten Onlinebefragung können in Verbindung mit den Fokusgruppen als zusätzliche Bestätigung für die eingeschlagene Entwicklungsrichtung betrachtet werden (vgl. HdBA 2021b, S. 2).

5.1 Zielgruppe der MH NEETs

Von der **Zielgruppe der MH NEETs** wurden zwei Schlüsselbotschaften besonders hervorgehoben: Zum einen betonten die Befragten die Wichtigkeit, den Fokus auf konkrete Erfolge in Bezug auf die Integration in den Arbeitsmarkt zu legen. Junge Menschen mit psychischen Erkrankungen haben oft längere biografische Unterbrechungen erlebt und die Aussicht darauf, durch Erwerbsarbeit endlich einen bedeutungsvollen Fortschritt zu erzielen, stellt eine wesentliche Motivation für die Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Orientierung und Kompetenzentwicklung dar. Hier ist jedoch angesichts der bestehenden Schwierigkeiten auch klar, dass vor dem Hintergrund der subjektiv gefühlten Dringlichkeit ein realistisches Erwartungsmanagement entscheidend ist, um möglichen Frustrationserlebnissen entgegenzuwirken. Zum anderen wurde deutlich, dass ein personalisierter, individualisierter und interaktiver Zugang bevorzugt wird, wie er etwa im Ansatz an „attentiver Beratung“ (vgl. Bengtsson 2017) zur Geltung kommt, welcher die persönliche Situation des jungen Menschen vollständig anerkennt und in Haltung, Setting und Vorgehen von Beratung (und Weiterbildung) integriert wird (vgl. HdBA 2021b, S. 7 f.).

5.2 Zielgruppe der informell Betreuenden

Bei der **Zielgruppe der informell Betreuenden** waren die häufigsten Anliegen bei den 46 Befragten Vorschläge zur Verbesserung des Wissens um psychische Erkrankungen und die Forderung nach Versorgungsangeboten für Psychotherapie. Einige betonten, dass Unterstützung sinnvoll und zielgruppenspezifisch sein muss, weil:

„um eine Person erfolgreich zu motivieren, muss sie das Gefühl vermittelt bekommen, nützlich zu sein, indem sie die Gelegenheit erhält in der Praxis zu erweisen, dass sie die Fähigkeit zu lernen und zu arbeiten besitzt. Es darf nicht darum gehen, nur irgendwie die Zeit zu füllen.“

Stark thematisiert wurden auch die berufliche Ausbildung und Orientierung, wobei auch das mangelnde Arbeitsplatzangebot und die Stigmatisierung hervorgehoben wurden. Z. B.:

„Vor allem sollten junge Leute dazu ermutigt werden, irgendeine Tätigkeit aufzunehmen, indem die Vorteile solcher Tätigkeiten aufgezeigt werden (eigenes Geld, neue Erfahrungen, neue Leute kennenlernen). Das geht aber nur, denke ich, wenn das Kernproblem gelöst wird, nämlich mehr Ausbildungs- und Praktikumsstellen zu schaffen und Arbeitgeber dazu zu bewegen, solche Leute einzustellen.“

Während in diesem Beitrag betont wird, wie wichtig es ist, zielgerichtete Schritte in Richtung des Arbeitsmarkteintritts zu unternehmen, plädieren andere dafür, sich diesem Prozess eher behutsam zu nähern:

„Unser Schulsystem vermittelt den Eindruck, dass es nur einen einzigen Weg zum Erfolg gibt. Ich denke, das ist sehr belastend für junge Menschen mit Depression, die dann vielleicht noch mehr Angst vor dem Scheitern entwickeln. Die Vielzahl der Wege zum Erfolg, die den jungen Menschen bereits offenstehen, kann dem entgegenwirken, denke ich. Das könnte auch durch frühe psychologische Beratung in Schulen erreicht werden, wodurch eine frühe Identifikation [psychischer Erkrankungen] erreicht werden könnte.“ (HdBA 2021b, S. 11)

Die beiden Beiträge verdeutlichen die Spannung zwischen der Dringlichkeit der Integration in den Arbeitsmarkt (angesichts der Erwartungen und Hoffnungen bezüglich Erwerbsarbeit) einerseits und den negativen Auswirkungen von übermäßigem Druck andererseits, die uns auch in den Fokusgruppen und qualitativen Interviews begegnet sind (vgl. HdBA 2021b, S. 11). Sie weisen zudem darauf hin, wie widersprüchliche und komplexe Erwartungen, insbesondere im Zusammenhang mit psychischen Erkrankungen, mangelnder Unterstützung und fehlendem Verständnis der Eltern, belastend sein können (vgl. Jivanjee, Kruzich & Gordon 2008a, 2008b).

5.3 Zielgruppe der Fachkräfte im Sozial- und Gesundheitswesen

Während einige der Fachkräfte bereits gute Netzwerke aufgebaut haben, unterstreichen andere den Bedarf der Schaffung von erweiterten Netzwerkstrukturen. Ebenso muss sich aus ihrer Perspektive ein systemischer Wandel vollziehen, um den positiven Effekten professioneller Interaktion Nachhaltigkeit zu verleihen. Ein Beispiel aus Italien berichtet, dass passende Weiterbildungsangebote und auch zum Teil Ausbildungsstellen für MH NEETs gefunden werden, jedoch der Arbeitsmarkt keine dauerhaften Arbeitsplatzangebote für diesen Personenkreis aufgrund der vorherrschenden Stigmatisierung bietet:

„Die Vorurteile gegenüber Menschen mit psychischen Störungen sind immer noch zu groß“ (HdBA 2021b, S. 14).

Neben den systemischen Problemen beschäftigen die Fachkräfte vor allem aber auch Aspekte, die sie in ihrer eigenen professionellen Praxis mit Klientinnen und Klienten bearbeiten, wie Motivation, Selbstbild, Fähigkeit zur Planung etc. Diese wirken sich allesamt auf den Übergang in Ausbildung und Arbeit aus, wie in dieser Antwort besonders deutlich wird:

„[...] eine realistische Selbst-Einschätzung (wo stehe ich? Was kann ich gut? Was kann ich noch nicht? etc.) erfolgen soll. Günstig ist, wenn der / die Betroffene sein Sosein akzeptieren kann (das ist häufig nicht der Fall!). Je nach Erkrankung soll die Hinführung in den beruflichen Alltag sehr kleinschrittig oder zügiger erfolgen. Wichtig finde ich auch, dass Stärken, Kompetenzen und Erfahrungen auf anderen, nicht leistungsorientierten Gebieten gemacht werden können“ (HdBA 2021b, S. 14).

5.4 Zielgruppe der beruflich Beratenden

Die meisten der befragten Berufsberater:innen wünschten sich eine proaktive Inklusion, gekennzeichnet durch nachhaltige Unterstützungsangebote, die bei Bedarf auf intensive Programme für den Übergang zurückgreifen können. Im Idealfall vereinen diese Programme psychotherapeutische Maßnahmen und berufliche Orientierung, wie in diesem Beispiel aus Deutschland (HdBA 2021b, S. 16 f.):

„Als Reha-Beraterin habe ich hier sehr gute Erfahrungen mit der Maßnahme [Name der Maßnahme] im [Name der Einrichtung]. Es handelt sich um eine dreimonatige Maßnahme für Menschen mit psychischen Erkrankungen, deren Leistungsfähigkeit noch nicht stabil genug für berufliche Reha-Maßnahmen ist, aber kein vorrangiger Handlungsbedarf für med. Maßnahmen besteht. Die Kund:innen können in dieser Maßnahme mit

drei Stunden täglich starten und Ihre Leistungsfähigkeit auf acht Stunden steigern. Sie werden derweil dort arbeitstherapeutisch angeleitet sowie psychologisch und medizinisch begleitet. Im Anschluss an die Maßnahme wird immer ein Weg gemeinsam mit den Kund:innen, den Maßnahmenträgern erarbeitet, wie es nun weiter geht: Ob doch nochmal med. Maßnahme notwendig sind oder der Weg für nächste berufliche Schritte / Anschlussmaßnahmen frei ist. Das Projekt hat mit Einschränkung eine große Lücke zwischen medizinischen und beruflichen Maßnahmen geschlossen.“

Das Thema „psychische Erkrankung“ wird bei den beruflich Beratenden mitkommuniziert, auch wenn die Berufswahl und Planung der Arbeitsmarktintegration in den Vordergrund rücken. Beruflich Beratende finden sich im Einzelfall oftmals in einer Parallelrolle zur Sozialen Arbeit oder sogar zur Psychotherapie wieder, was ein Bericht aus einer privaten italienischen Arbeitsvermittlung zur Arbeitsintegration verdeutlichte. Weitere Beispiele aus Polen zeigen auf, dass durch vertrauensvolle Abstimmung im Netzwerkverbund dem eigenen Kerngeschäft der unterstützenden beruflichen Beratung nachgegangen werden kann und dadurch auch Zeitressourcen für eine nachhaltige Beratung nach erfolgreicher Vermittlung zur Verfügung stehen (vgl. HdBA 2021b, S. 17).

Es kann festgehalten werden, dass die Zielgruppe der beruflich Beratenden wie die anderen drei Zielgruppen auch großes Interesse sowohl an systemischen Reformen und an verbesserter professioneller Praxis aufzeigt. Insbesondere wurden Bedarfe von stärkeren Netzwerken, der Einbeziehung informell Betreuender, der Arbeit gegen Stigmatisierung und besser ausgestatteter Unterstützungsangebote benannt. Bei den Unterstützungsangeboten wurde eine Verbesserung der therapeutischen Versorgung über die sozialen Hilfen hin zu mehr Zeit und Ressourcen für umfassende Arbeitsmarktinterventionen mit psychosozialer Begleitung verstanden. Anhand dieser Antwort aus einem Jobcenter in Deutschland kommt die Vielschichtigkeit und Prozessorientierung der Vorschläge zum Tragen:

„[wir brauchen] mehr Zeit in der Beratung, um auch mal andere Wege gehen zu können, z. B. Hausbesuch o. ähnliches, wann wird hier entweder mehr Personal zur Verfügung gestellt oder mehr Entscheidungsspielraum gelassen – im Bereich Schule wird meiner Meinung nach noch zu wenig auf die psych. Erkrankungen eingegangen, die Eltern dürfen die Informationen von z. B. Schulsozialpädagogen nicht erhalten. Sie wissen daher oft gar nicht das sie psych. Erkrankungen haben. Ich finde es wichtig, dass dieses Thema immer mehr in die Öffentlichkeit kommt – es sollte kein Tabuthema sein. Je mehr sich trauen darüber zu sprechen umso eher öffnen sich auch andere Menschen. Best Praktik Beispiele in der Öffentlichkeit gerade im nahen Umfeld – nach dem Motto – schau mal so hat er es geschafft können evtl. auch ein gutes Angebot sein“ (HdBA 2021b, S. 18).

6 Das Work4Psy–Toolkit und Modell

Auf der Grundlage der vorgestellten Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen wurde das Work4Psy-Toolkit erstellt. Es enthält Informationen über nationale Unterstützungssysteme (Teil A), das im Projekt entwickelte Modell für berufliche Interventionen zur Förderung von MH NEETs (Teil B), das neben dem übergreifenden Ansatz

spezifische Leitfäden zu Themen wie Vernetzung mit dem Arbeitsmarkt, Empowerment, Arbeit mit Familien und Umgang mit Stigmatisierung enthält. Ebenso wurden vierzig Aktivitäten (Teil C) aufgenommen, die nach Zielgruppen spezifiziert sind und in der Mediathek online zugänglich sind. Diese wurden mit den vier Zielgruppen im Blick auf Verständlichkeit und Wirksamkeit konzipiert (vgl. Drosos 2021, 10 ff.).

Das dabei im Hintergrund stehende Work4Psy-Modell für junge Menschen mit psychischer Erkrankung basiert auf dem theoretischen Rahmen des Sozialkonstruktivismus und des narrativen Ansatzes. Es orientiert sich am Ansatz des „Supported Employment“ und fußt auf Erfahrungen aus dem Arbeitsintegrationsmodell von PEP-SAEE. Das Modell betont frühzeitige Intervention, Beratung zu Sozialleistungen und Zusammenarbeit in einem multidisziplinären Team von Psychiaterinnen und Psychiatern, Psychologinnen und Psychologen sowie Sozialarbeiterinnen und -arbeitern. Es konzentriert sich auf Sinngabe und die Ko-Konstruktion eines beruflichen Selbst durch Verbindlichkeit und aktive Beteiligung sowohl seitens der jungen Menschen als auch der beruflich Beratenden. Netzwerkarbeit, Kooperation und die Unterstützung sowie aktive Beteiligung informell Betreuender sind zentrale Elemente des vorgeschlagenen Modells (vgl. Drosos 2021, S. 31 ff.).

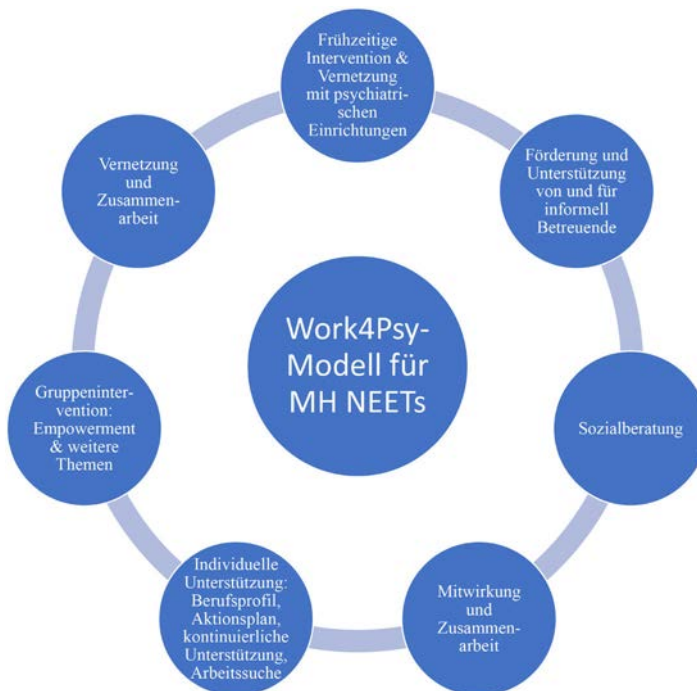


Abbildung 2: Das Work4Psy-Modell für MH NEETs (Quelle: eigene Erstellung nach Drosos 2021, S. 41)

7 Curriculum

Das Curriculum stellt einen didaktischen Rahmen für das Toolkit dar. Es ist gegliedert in spezifische Trainingsangebote für die vier Zielgruppen und enthält Lehr- und Lerneinheiten, für die jeweils detailliert die Ziele und Lernergebnisse, die Inhalte und Abläufe, Lehr- und Lernmethoden, der Lernumfang und die Materialien definiert sind. Das Curriculum enthält Hinweise und Ratschläge zur Anwendung des Toolkits und zur Nutzung weiterer Ressourcen (bspw. Videos, interaktive Instrumente der beruflichen Beratung etc.). Es wurde auf der Basis der Ergebnisse einer umfassenden Auswertung der internationalen Literatur, der Ergebnisse der Fokusgruppen und einer umfragegestützten Bedarfsanalyse erstellt (vgl. Drosos 2021, S. 10).

Unter Berücksichtigung der didaktischen Struktur des Curriculums wurde eine offene Lernplattform entwickelt. Sie enthält alle Informationen und Instrumente aus dem Toolkit sowie eine Vielfalt weiterer Ressourcen und Materialien. Ziel war es, eine digitale Umwelt zu schaffen, in der MH NEETs, Fachkräfte im Gesundheits- und Sozialwesen, beruflich Beratende und informell Betreuende alle notwendigen Informationen, Materialien und Ressourcen zu Ausbildung und Arbeit für junge Menschen mit psychischer Erkrankung finden können (vgl. Drosos 2021, S. 10). Bei der Erprobung des Curriculums haben alle vier Zielgruppen partizipiert. Nur in einigen Fällen wurde die Zielgruppe etwas eingegrenzt, um spezifische Bedürfnisse anzusprechen. Z. B. wurde in Deutschland der Fokus bei den Fachkräften mehr auf die Gruppe der Sozialarbeiter:innen gelegt, da diese eine besondere Rolle beim Übergang von der Therapie und Sozialfürsorge zu Arbeitsmarktdienstleistungen spielen. Insgesamt nahmen 222 Personen an den Pilotprojekten teil, darunter 45 jungen Menschen mit psychischen Erkrankungen, 43 informell Betreuende, 71 Fachkräfte im Gesundheits- und Sozialwesen und 63 beruflich Beratende. Nach Ländern aufgeschlüsselt: 57 in Deutschland, 63 in Griechenland, 56 in Italien und 46 in Polen.

Die erarbeiteten Seminarunterlagen gestalten sich für jede Zielgruppe wie folgt: für **informell Betreuende** ein interaktiver Kurs mit Schwerpunkten Empowerment, Vernetzung, Unterstützung beruflicher Orientierung, Umgang mit Stigmatisierung; für **beruflich Beratende** ein Trainingsmodul mit Schwerpunkten psychische Erkrankung, Vorgehen in der Beratung, Netzwerke, Perspektivenwechsel; für **MH NEETs** ein Kurs in Kleingruppen – basierend auf der Symfos-Methode mit den Schwerpunkten Selbstwirksamkeit, Empowerment, Career Skills und ein Selbstlernmodul für **Fachkräfte im Sozial- und Gesundheitswesen**. Dabei handelt es sich um einen Kursleitfaden mit Aufgaben, Gruppensitzungen, Lernbegleitung. Schwerpunkte: Bedeutung von Arbeit, Hindernisse, Stigma, berufliche Beratung im Vorfeld. Die Ergebnisse der Pilotierung waren durchweg positiv, sowohl hinsichtlich der Anwendbarkeit seitens der Lehrkräfte als auch der Zufriedenheit der Teilnehmenden. Einzelne Anregungen der Teilnehmenden wurden für die Überarbeitung der Endversionen umgesetzt – so z. B. eine noch stärkere Akzentuierung der Strategien im Umgang mit der Sozialverwaltung und den Arbeitsagenturen im Kurs für informell Betreuende. Alle Kursleit-

linien, Foliensätze und Zusatzmaterialien sind online aufrufbar² und frei nutzbar. Die Materialien können unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 DEED frei weiterverbreitet und weiterbearbeitet werden. Letzteres soll Nutzerinnen und Nutzern ermöglichen, Anpassungen für die jeweils eigenen Zielgruppen vorzunehmen, Materialien in eigene Lehrkonzepte einzupassen und neueren Entwicklungen Rechnung zu tragen.

8 Fazit

Work4Psy hat auf der Grundlage der vorliegenden Literatur und eigener Forschung Informationsressourcen und Bildungsformate entwickelt, die zur Verbesserung der Zugangschancen junger Menschen mit psychischer Erkrankung zu Ausbildung und Arbeit beitragen sollen. Die Pilotierung der Bildungsangebote für vier Zielgruppen in vier Ländern stimmt optimistisch und es steht zu hoffen, dass das Konzept nicht nur breite Anwendung finden wird, sondern dass es auch als Grundlage für Weiterentwicklungen durch Nutzerinnen und Nutzer dienen kann. Die Forschungserträge des Projekts haben allerdings auch aufgezeigt, dass es strukturelle Hindernisse gibt, die durch Informations- und Bildungsangebote allein nicht auszugleichen sein werden (vgl. Zick-Varul & Keller 2024). Hier sind Akteurinnen und Akteure in Organisationen, Institutionen und Politik gefordert, bspw. niederschwelligere Zugänge zu früher Unterstützung zu etablieren und das überkomplexe System der Unterstützung zu vereinfachen.

Literatur

- Bengtsson, A. (2017). Rethinking Social Justice: Equality and Emancipation – An Invitation to Attentive Career Guidance. In T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Hg), *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*, S. 255–267. London: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315110516-16>.
- Bundesgesundheitsministerium (2021). *Arbeitsunfähigkeit: Falle und Tage nach Alters- und Krankheitsartengruppen 2019*. Verfügbar unter https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/Statistiken/GKV/Geschaftsergebnisse/Diagnosen_Alter_2018.pdf (Zugriff am: 09.01.2024).
- Deuchert, E., Kauer, L. & Meisen Zannol, F. (2013). Würden Sie mich mit meiner psychischen Erkrankung ausbilden? *The Journal of Mental Health Policy and Economics*, 16(2), 67–80.
- Deutsche Rentenversicherung (2021). *Statistikportal der Rentenversicherung: Renten wegen verminderter Erwerbsfähigkeit nach SGB VI (Berichtsjahr 2020)*. Verfügbar unter <https://statistik-rente.de/drv/> (Zugriff am: 08.01.2024).

2 <https://work4psy.eu/de/offene-lernplattform/>

- Drosos, N. (2021). *Berufliche Beratung junger Menschen mit psychischer Erkrankung: Das Work4Psy Instrumentarium*. Athen: PEPSAEE. Verfügbar unter https://work4psy.eu/wp-content/uploads/2022/09/Work4psy_Toolkit_DE.pdf (Zugriff am: 09.01.2024).
- GBD: Global Burden of Diseases (2022). Global, regional, and national burden of 12 mental disorders in 204 countries and territories, 1990–2019: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2019. *The Lancet*, 9(2), 137–150. doi: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00395-3](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00395-3).
- HdBA: Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (2021a). *WORK4Psy Fokusgruppen: Transnationale Synthese der Ergebnisse*. Verfügbar unter https://work4psy.eu/wp-content/uploads/2024/01/WORK4PSY_Focus_Groups_Transnational_Synthesis_in_German.pdf (Zugriff am: 09.01.2024).
- HdBA: Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (2021b). *IO3 – Bedarfsanalyse zum Curriculum*. Verfügbar unter https://work4psy.eu/wp-content/uploads/2024/01/Work4PSY_educational_needs-analysis_German_version.pdf (Zugriff am: 08.01.2024).
- Howard, B. (2019). *Youth work's contribution to provision for young people with mental health issues, in the borough of bury, greater Manchester*. Huddersfield: University of Huddersfield Repository.
- Jacobi, F., Höfler, M., Strehle, J., Mack, S., Gerschler, A., Scholl, L., Busch, M. A., Maske, U., Hapke, U., Gaebel, W., Maier, W., Wagner, M., Zielasek, J. & Wittchen, H. U. (2014). Psychische Störungen in der Allgemeinbevölkerung: Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland und ihr Zusatzmodul Psychische Gesundheit (DEGS1-MH). *Nervenarzt*, 85, 77–87. doi: <https://doi.org/10.1007/s00115-013-3961-y>.
- Jacobi, F., Höfler, M., Strehle, J., Mack, S., Gerschler, A., Scholl, L., Busch, M. A., Maske, U., Hapke, U., Gaebel, W., Maier, W., Wagner, M., Zielasek, J. & Wittchen, H. U. (2016). Erratum zu: Psychische Störungen in der Allgemeinbevölkerung: Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland und ihr Zusatzmodul „Psychische Gesundheit“ (DEGS1-MH). *Nervenarzt*, 87, 88–90. doi: <https://doi.org/10.1007/s00115-015-4458-7>.
- Jivanjee, P., Kruzich, J. M. & Gordon, L. J. (2008a). Community integration of transition-age individuals: Views of young with mental health disorders. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 35(4), 402–418. doi: <https://doi.org/10.1007/s11414-007-9062-6>.
- Jivanjee, P., Kruzich, J. M. & Gordon, L. J. (2008b). 'The Age of Uncertainty: Parent Perspectives on the Transition of Young People with Mental Health Difficulties to Adulthood'. *Journal of Child and Family Studies*, 18(4), 435–446. doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9247-5>.
- Keller, S. & Zick-Varul M. (2021). Berufliche Unterstützung in Deutschland. In N. Drosos, (Hg.), *Berufliche Beratung junger Menschen mit psychischer Erkrankung: Das Work4Psy Instrumentarium*, S. 17–28. Athen: PEPSAEE. Verfügbar unter https://work4psy.eu/wp-content/uploads/2022/09/Work4psy_Toolkit_DE.pdf (Zugriff am: 09.01.2024).
- Konrad, M. & Dellmann, S. (2022). *Rehabilitation und Teilhabe wie aus einer Hand. Vom Gesetz zur Praxis*. Köln: Psychiatrie Verlag. doi: <https://doi.org/10.5771/9783966051552>.

- Loos, S., Walia, N., Becker, T. & Puschner, B. (2018). Lost in transition? Perceptions of health care among young people with mental health problems in Germany: a qualitative study. *Child Adolescent Psychiatry Ment Health*, 12(41). doi: <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0249-9>.
- Mecklenburg, H. & Storck, J. (2008). *Handbuch Berufliche Integration und Rehabilitation: Wie psychisch kranke Menschen in Arbeit kommen und bleiben*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Mental Health Europe (2019). *Young people and mental health: new infographic explains how to help adolescents thrive*. Verfügbar unter <https://www.mhe-sme.org/young-people-and-mental-health-infographic> (Zugriff am: 07.01.2024).
- Neumann, B. & Kramp, M. (2021). BTHG-Umsetzung. Eine Mammutaufgabe für alle Akteure. *Nachrichten des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (NDV)*, 5/2021, 262–268.
- PEPSAEE (2021). *IO1 – Literature Review. National Reports – Synthesis*. Verfügbar unter: https://work4psy.eu/wp-content/uploads/2022/11/Transnational-Reports_synthesis_EN.pdf (Zugriff am: 07.01.2024).
- Reims, N., Tisch, A. & Tophoven, S. (2016). *Reha-Verfahren helfen beim Berufseinstieg*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Reims, N., Tophoven, S., Tisch, A., Jentzsch, R., Nivorozhkin, A., Köhler, M., Rauch, A. & Thomsen, U. (2018). *Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels: Eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit – Modul 1 des Projekts „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben“*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Sabatella, F. & Mirer, A. (2018). Arbeitslosigkeit und psychische Belastung. In F. Sabatella & A. von Wyl (Hg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen*, S. 59–73. Berlin: Springer.
- Schels, B. (2018). NEET und sozial benachteiligte junge Menschen im Übergang in das Erwerbsleben: Konzepte, Befunde, Diskussionen. In A. Lange, H. Reiter & C. Steiner (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*, S. 241–278. Wiesbaden: Springer.
- Straub, E. & Möhrmann, K.-H. (2015). *Das geht uns alle an*. München: Landesverband Bayern der Angehörigen psychisch Kranker e.V.
- Zick-Varul, M. & Keller, S. (2024). Durch den Reha-Dschungel: Junge Menschen mit psychischer Erkrankung auf dem Weg in Ausbildung und Beruf – Herausforderungen für die Soziale Arbeit. In T. Middendorf & A. Parchow (Hg.), *Junge Menschen in prekären Lebenslagen. Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit*, S. 205–215. Weinheim: Beltz Juventa.

Autor:innenangaben

Silvia Keller, Dr. rer. soc. oec., Professorin an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Integration in Arbeit, Schwerpunkt Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Behinderungen, Campus Mannheim. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Inklusion und inklusiver Arbeitsmarkt, Beratung und Vermittlung von Menschen mit

Behinderungen, Netzwerkarbeit, Chancen und Herausforderungen in der veränderten Arbeitswelt insbesondere Digitalisierung.

silvia.keller@hdba.de

Matthias Zick-Varul, Dr. rer. soc., Professor für Soziologie in der Sozialen Arbeit an der IU Internationalen Hochschule, Standort Stuttgart. Schwerpunkte Professionalität in der beruflichen Beratung und Sozialen Arbeit, Kulturosoziologie des Alltags- und Wirtschaftslebens und Gesellschaftstheorie.

matthias.zick-varul@iu.org

Fokusebene 2: Betroffene

Barrieren und Handlungsfelder digitaler Teilhabe von Menschen mit Behinderung

SABRINA LORENZ & THOMAS SCHLEY

Abstract

Die digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung ist ein wesentlicher Baustein, um die soziale und berufliche Teilhabe für alle zu sichern. Bisher liegen nur wenige systematische Erkenntnisse dazu vor, welche Barrieren und Handlungsmöglichkeiten für eine gelingende Nutzung digitaler Medien unter Berücksichtigung verschiedener behinderungsbedingter Barrieren vorliegen. Im Beitrag wird ausgehend von einer Begriffsbestimmung digitaler Teilhabe auf den Balanceakt zwischen Homogenität und Heterogenität der Gruppe der Menschen mit Behinderung in der Teilhabeforschung eingegangen. Anschließend werden zentrale Ergebnisse aus dem INSIGHT-Projekt „digitale TeilhaBe“ des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) zusammengefasst sowie identifizierte Barrieren aus Sicht von Betroffenen beschrieben. Die nicht-repräsentativen Erkenntnisse basieren auf einer explorativ-qualitativen Vorgehensweise. Den Abschluss bilden zentrale Handlungsfelder zur Förderung digitaler Teilhabe an, in und durch digitale Technologien sowie ein Fazit.

Schlagworte: Inklusion, Teilhabe, Behinderung, Barrieren, Digitalisierung

The digital participation of people with disabilities is a key element in ensuring social and professional participation for all. To date, there have been few systematic findings on the barriers and opportunities for successful use of digital media, taking into account various disability-related barriers. Based on a definition of digital participation, this article will look at the balancing act between homogeneity and heterogeneity of the group of people with disabilities in participation research. It then summarizes key findings from the INSIGHT project “digitale TeilhaBe” (meaning “digital participation”) of the Research Institute for Vocational Education and Training and describes identified barriers from the perspective of those affected. The non-representative findings are based on an explorative, qualitative approach. The final section summarizes key fields of action for promoting digital participation and key points in a conclusion.

Keywords: Inclusion, participation, disability, barriers, digitalization

1 Ausgangslage zur digitalen Teilhabe

Digitalisierung gewinnt in allen Lebens- und Arbeitsbereichen immer stärker an Bedeutung – nicht zuletzt durch die SARS-CoV-II-Pandemie sowie im Zuge aktueller Trends wie dem Wandel der Arbeitswelt (vgl. Döring, Esper & Kretschmer u. a. 2022). Durch mobiles Arbeiten und digitale Kommunikationswege wie Videokonferenzen bietet die Digitalisierung viele Chancen für die soziale und berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung, indem sie bestehende Barrieren bspw. hinsichtlich Mobilität abbaut (vgl. DVfR 2021). Jedoch garantiert Digitalisierung nicht automatisch Inklusion. Im Gegenteil kann sie sogar Exklusion fördern, wenn Bedarfe mit Blick auf Barrierefreiheit oder Unterstützungssysteme unberücksichtigt bleiben (vgl. ebd.).

Der Bereich der beruflichen Rehabilitation hinkt mit Blick auf die digitale Transformation im Vergleich zum allgemeinen Arbeitsmarkt häufig noch hinterher (vgl. Kretschmer, Pfeiffer & Wester u. a. 2020). Zum einen fehlen in den (Bildungs-)Einrichtungen für Menschen mit Behinderung stellenweise das entsprechende Equipment und geeignete Zugänge zu digitalen Medien, zum anderen fehlen teilweise notwendige digitale Kompetenzen (vgl. Johansson, Gulliksen & Gustavsson 2021; Borgstedt & Möller-Slawinski 2020; Kretschmer, Pfeiffer & Wester u. a. 2020; Haage & Bosse 2019; Lorenz, Kreuder-Schock & Kreider u. a. 2023): Mangels eigener technischer Ausstattung, technischer Kenntnisse oder Anwendungserfahrungen sowie aufgrund ihrer individuellen Beeinträchtigungen benötigen Menschen mit Behinderung oftmals eine intensive Unterstützung durch Bildungspersonal oder etwaige Fachkräfte (vgl. DVfR 2021). Doch auch bei den Diensten und (Bildungs-)Einrichtungen sowie bei deren Mitarbeitenden fehlen häufig digitale Kompetenzen und IT-Ausstattungen. Gleichzeitig sind die Nutzung von Videokonferenzen oder sozialen Netzwerken mit den Anforderungen des Datenschutzes in Einklang zu bringen, was eine intensive Auseinandersetzung mit digitalen Medien in den Einrichtungen beruflicher Rehabilitation erfordert, die Umsetzung aber hemmen kann. Nicht zu vergessen sind aber auch Exklusionsrisiken für Personengruppen, für die ein unmittelbarer, persönlicher Kontakt notwendig ist und die mittels digitaler Kommunikationswege nicht erreichbar sind (vgl. ebd.).

2 Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung – Eine Definition

Für die Betrachtung digitaler Teilhabe ist eine Definition des Teilhabebegriffs erforderlich. Bartelheimer konzeptualisiert den Begriff als „Teilhabeergebnis“ (2007, S. 4) oder als „erreichte Teilhabe“ (Bartelheimer, Behrisch & Daßler u. a. 2020, S. 31). Der Teilhabebegriff ist nach Bartelheimer (2007, S. 8) als ein mehrdimensionales, abgestuftes und dynamisches Konzept zu verstehen. Das hier zugrunde liegende Verständnis digitaler Teilhabe setzt an dem von Bartelheimer definierten Teilhabebegriff an, da digitale Teilhabe heutzutage fast ausnahmslos mit sozialer (und damit auch beruflicher) Teilhabe gleichgesetzt wird (vgl. Borgstedt & Möller-Slawinski 2020; Bundesarbeitsge-

meinschaft für Rehabilitation e.V. 2021a). Gleichzeitig orientiert sich das vorliegende Verständnis digitaler Teilhabe eng an der Teilhabedefinition des Sozialgesetzbuchs IX (vgl. Meyer & Menzel-Begemann 2022).

Digitale Teilhabe bedeutet demnach, dass digitale Inhalte für alle Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen zugänglich und geeignete inklusive Beteiligungsmöglichkeiten vorhanden sind, da ohne einen Zugang zu digitalen Inhalten (und damit letztlich ebenso zu gesellschaftlichen Diskussionen) auch die soziale Teilhabe eingeschränkt ist.

Bosse (2016) leitet das Konstrukt digitaler Teilhabe ursprünglich aus der UN-Behindertenrechtskonvention ab. Dabei bezieht er sich vor allem auf Art. 8 (Bewusstseinsbildung), Art. 9 (Zugänglichkeit), Art. 21 (Zugang zu Informationen), Art. 24 (Bildung), Art. 29 (Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben) und Art. 30 (Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport) der UN-Behindertenrechtskonvention. Aus diesen Artikeln lassen sich drei relevante Teilhabebereiche ableiten, die inhaltlich eng verknüpft sind und sich teilweise gegenseitig bedingen: Teilhabe **an, durch und in** digitale/r Technologie (vgl. Bosse 2016, Borgstedt & Möller-Slawinski 2020; Lorenz & Schley 2022; Lorenz, Kreuder-Schock & Kreider u. a. 2023).

Die erste Dimension **Teilhabe an digitalen Technologien** versteht vor allem die Verknüpfung von Zugänglichkeit und kompetenter Nutzung digitaler Technologien für bestimmte Personengruppen. Hierunter wird gefasst, ob ein einfacher und sicherer Zugang sowohl zu Technologien und Medien als auch zu erforderlicher Hard- und Software vorhanden ist. Die zweite Dimension **Teilhabe durch digitale Technologien** zielt vorrangig auf die Themen digitale Assistenzsysteme, assistive Technologien und technische Hilfsmittel (z. B. Prothesen, Lagerungshilfen oder Notrufsysteme) ab. Im Bereich der Teilhabe durch digitale Technologien konnten bislang die meisten anwendungsorientierten Forschungen gefunden werden (vgl. Blanc & Beudt 2022; Lipka & Stock 2022; Samray & Weller 2022; Bartel & Milluks 2021; Hartung-Ziehlke 2021). Die dritte Dimension **Teilhabe in digitalen Technologien** bezeichnet die aktive Teilnahme und Gestaltung in digitalen Medien; hier wird zumeist Social Media als prominentes Beispiel genutzt (vgl. Borgstedt & Möller-Slawinski 2020; Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e.V. 2021b; Johansson, Gulliksen & Gustavsson 2021). Eine Teilhabe in digitalen Technologien ist wichtig; schließlich gehen Identität, Selbstbewusstsein und (Selbst-)Stigmatisierung mit der Sichtbarkeit von Menschen mit Behinderung in (sozialen) Medien einher (vgl. Keuchel 2018).

3 Zwischen Homogenität und Heterogenität der Zielgruppe der Menschen mit Behinderung

Bisherige Untersuchungen zeigen, dass Menschen mit Behinderung allgemein überdurchschnittlich oft von digitaler Ausgrenzung betroffen sind (vgl. Scholz, Yalcin & Priestley 2017). Da die Digitalisierung und damit auch die digitale Transformation der Arbeitswelt weiter voranschreitet, besteht hier weiterhin die Gefahr einer „digitalen

Kluft“ (vgl. Niesyto 2009) zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Haage & Bosse 2019; Wieschowski 2021).

Ein Problem bisheriger Untersuchungen ist häufig die Abgrenzung der Zielgruppe der Menschen mit Behinderung: Einige Studien, wie z. B. von Scholz, Yalcin und Priestley (2017), betrachten Menschen mit Behinderung als große Gesamtheit, ohne die unterschiedlichen Bedürfnisse und Barrieren aufzugreifen, welche verschiedene Auswirkungen ihrer Behinderung mit sich bringen.

Andere Studien oder Projektvorhaben begrenzen ihre Zielgruppe ausschließlich auf eine bestimmte Behinderungsart, wie z. B. Menschen mit Lern- oder Sinnesbehinderung (vgl. Hanck & Hagenhofer 2021) oder Autist:innen (vgl. Gollasch, Branig & Gerling u. a. 2023). Dies berücksichtigt zwar spezifische Barrieren, die sich aus bestimmten Diagnosen ergeben, allerdings ist die Heterogenität bzgl. der Auswirkungen einzelner Behinderungsdiagnosen, wie z. B. Psychose, Autismus, ADHS, Angststörung oder Depression im Bereich psychischer Behinderungen, nicht zu unterschätzen, denn Menschen mit gleicher Diagnose haben meist unterschiedliche Herausforderungen zu bewältigen. Johansson, Gulliksen & Gustavsson (2021) und Tsatsou (2020) kommen bspw. bei dem Versuch, Menschen mit Behinderung in Fokusgruppen nach Behinderungsart aufzuteilen, zu dem Schluss, dass diese Herangehensweise für weitere Vorhaben ungeeignet erscheint: Selbst innerhalb bestimmter Behinderungskategorien könnten sich die Ausprägungen der Symptome so heterogen darstellen, dass es schwierig sei, einheitliche Merkmale herauszuarbeiten.

Aus diesen Gründen löst sich das vorliegende Forschungsvorhaben von medizinisch geprägten Kategorien, die sich aus einzelnen Diagnosen speisen, und legt den Fokus auf die Beseitigung tatsächlich auftretender Barrieren. Allerdings werden die Symptomkomplexe unter den vier übergeordneten Behinderungsarten „Körperbehinderung“, „Sinnesbehinderung“, „kognitive/geistige Behinderung“ sowie „psychische/seelische Behinderung“ subsumiert, da diese nicht vollständig außer Acht gelassen werden können: Zum einen ist in Deutschland berufliche Teilhabe sehr eng mit der Sozialgesetzgebung verbunden, in denen die vier genannten Behinderungskategorien Berücksichtigung finden. Zum anderen sind aktuell noch Unterschiede in der Teilhabe zwischen den Behinderungskategorien (Stichwort: „digital disability divide“) zu beobachten (vgl. Sube & Sonnenschein 2022; Heitplatz 2021; Etges & Renner 2022; Rink 2022; Dobransky & Hargittai 2006), die nicht durch die Loslösung von medizinisch geprägten Kategorien unterschätzt werden sollen. Denn bisweilen profitieren Menschen mit Körper- und/oder Sinnesbehinderungen noch stärker von der Digitalisierung als Menschen mit psychischen und/oder kognitiven Behinderungen; im Gegenteil scheinen Menschen mit kognitiver oder Lernbehinderung aktuell besonders von digitaler Ausgrenzung betroffen zu sein (vgl. Dobransky & Hargittai 2006; Tsatsou 2020).

Dies resultiert daraus, dass körperliche Barrieren häufig durch digitale Technologien abgebaut werden können (vgl. Dobransky & Hargittai 2006; Tsatsou 2020; Engels 2016). Bspw. können Menschen mit Sehbehinderungen eine Braille-Zeile am Computer anschließen oder digitale Screenreader nutzen, Menschen mit Höreinschrän-

kungen können häufig auf Gebärdensprachvideos oder auf (teilweise automatisierte) Simultanübersetzungen zurückgreifen und für Menschen mit körperlichen Behinderungen können assistive Technologien oder Prothetik wie Exoskelette oder spezielle Prothesen eine Unterstützung leisten. Dies bedeutet nicht, dass für diese Zielgruppen keine Barrieren oder Gefahren durch digitale Medien entstehen, allerdings gibt es für bestimmte behinderungsbedingte Herausforderungen bereits entsprechende Lösungen. Im Bereich der psychischen oder kognitiven Behinderungen besteht jedoch keine derart offensichtliche Kompensation durch Technik, was zur Folge hat, dass bislang nur wenig digitale Assistenzsysteme für diese Personengruppen verfügbar sind: Blanc und Beudt (2022) zeigen anhand ihrer Recherchen zu Technologien für Menschen mit Behinderungen im Kontext der beruflichen Rehabilitation, dass von 157 erfassten Technologien nur 18 psychische Behinderungen und Lernbehinderungen adressierten, während 103 Körper- und Sinnesbehinderungen berücksichtigten.

4 Das Projekt „digitale TeilhaBe“

Das Forschungsprojekt „Zukunft digitaler Teilhabe von Menschen mit Behinderung – Chancen, Risiken und Lösungsmöglichkeiten (digitale TeilhaBe)“ des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) wurde von November 2021 bis Februar 2024 durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderrichtlinie INSIGHT gefördert.

Das Projekt knüpfte an den oben beschriebenen Erkenntnissen an, indem es zum einen auf dem dargelegten Verständnis digitaler Teilhabe aufbaute und sich zum anderen dem Balanceakt zwischen Heterogenität und Homogenität der Gruppe der Menschen mit Behinderungen widmete.

4.1 Ziele und Zielgruppen

Ziele des Projektes waren die Identifikation von Barrieren sowie die von bereits vorhandenen und neuen Lösungsansätzen für eine gelingende (Aus-)Gestaltung digitaler Teilhabe im Kontext von (digitaler) Bildung und Arbeit. Dabei ging es vor allem darum, Chancen, Herausforderungen und Risiken von Menschen mit Behinderung im Kontext digitaler Medien und digitaler Bildung zu identifizieren, Entwicklungsbedarfe und -möglichkeiten zur Stärkung digitaler Teilhabe in Bildungs- und Arbeitsprozessen zu erfassen und partizipativ Lösungsansätze auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse zu skizzieren.

Die Zielgruppen der verschiedenen Forschungsansätze waren breit angelegt. Im Fokus standen vor allem Menschen mit Behinderungen selbst (unterschieden nach Körper- und Sinnes- sowie psychischer und kognitiver Behinderung, aber unabhängig von spezifischen Behinderungsdiagnosen) als Expert:innen in eigener Sache. Zusätzlich wurden Fachkräfte, die Menschen mit Behinderung betreuen, sowie weitere relevante Akteure (z. B. Rehabilitationsträger, regionalpolitische Akteure, Interessensvertretungen und Verbände) einbezogen.

4.2 Methodisches Vorgehen und Stichproben der Untersuchungen

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden qualitative und quantitative Methoden empirischer Forschung kombiniert (vgl. Kuckartz 2012; Bortz & Döring 2015; Diekmann 2014).

Zunächst wurde nach einer umfangreichen **Literaturanalyse** zum Stand der Forschung im Bereich digitale Teilhabe von Mai bis Augst 2022 eine **explorative deutschlandweite standardisierte Onlinebefragung** von Menschen mit Behinderung als auch Fachkräften, die Menschen mit Behinderung betreuen, durchgeführt. Ziel der Onlinebefragung waren die Öffnung des Forschungsfeldes sowie die explorative Erfassung des Status quo zur digitalen Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Kontext digitaler Medien und digitaler Bildung. Neben allgemeinen soziodemografischen Merkmalen wurden Informationen zur aktuellen beruflichen und privaten Mediennutzung, digitale Kompetenzen (nach Gensicke, Bechmann & Kohl u. a. 2020) sowie Herausforderungen bei der Nutzung digitaler Medien erhoben.

Die Befragung wurde im Vorfeld bzgl. technischer Hilfen (bspw. Screenreader) getestet. Der überwiegende Anteil bestand aus geschlossenen Fragen, orientiert an den Standards für leichte/einfache Sprache. Ein Pretest wurde durchgeführt. Nach Erhebungsabschluss und Datenaufbereitung wurden 136 auswertbare Fälle identifiziert. Davon geben 45 % der Personen an, selbst eine Behinderung zu haben. Weitere 7 % sind Fachkräfte zur Betreuung von Menschen mit Behinderung, die selbst eine Behinderung haben.

Stichprobenbeschreibung der Onlinebefragung: Das weibliche Geschlecht ist in der Gruppe der Menschen mit Behinderung mit 60 % etwas häufiger vertreten als das männliche (38 %). Die Alterszusammensetzung ist annähernd gleich verteilt, lediglich die Altersgruppe „bis 29 Jahre“ ist etwas geringer vertreten. Mit 41 % haben die meisten einen (Fach-)Hochschulabschluss, weitere 24 % eine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Befragten sind überwiegend erwerbstätig, 47 % davon in Vollzeit, 29 % in Teilzeit. Gut die Hälfte (54 %) gibt an, eine körperliche Behinderung zu haben, gefolgt von Teilnehmenden mit einer psychischen Behinderung (15 %) und Personen mit einer Sinnesbehinderung (12 %).

Durch die Wahl der Vorgehensweise ist eine „Positivselektion“ zu berücksichtigen: So konnten mit einer Onlinebefragung überwiegend die Menschen erreicht werden, die digitale Medien nutzen und entsprechende Kompetenzen mitbringen, einen Onlinefragebogen zu verstehen und auszufüllen. Gleichzeitig zeigte sich, dass vor allem Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen die Umfrage absolviert haben, auch wenn potenziell die Teilnahme allen Menschen mit Behinderung offenstand (barrierefreie Fragebogengestaltung in einfacher Sprache). Dies lässt Hürden im Bereich des Zugangs zu digitalen Technologien vermuten, die die Personengruppen der Menschen mit psychischen und kognitiven Einschränkungen an einer Teilnahme behindern.

Aus diesem Grund wurden **vertiefende qualitative und niederschwellige Einzelinterviews** mit Menschen mit kognitiven und psychischen Behinderungen geführt. Die Interviews wurden halbstrukturiert und leitfadengestützt mit acht Personen

durchgeführt (vgl. Niediek 2015). Strukturiert wurde die Befragung nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Die Ergebnisse wurden entsprechend mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) aufbereitet und ausgewertet.

Stichprobenbeschreibung der qualitativen Interviews: Insgesamt wurden im Rahmen der qualitativen Interviews acht Personen befragt, von denen vier eine psychische und sechs eine Lernbehinderung haben (Mehrfachbehinderungen möglich). Sechs der befragten Personen sind weiblich, zwei männlich. Der Altersdurchschnitt beträgt etwa 29 Jahre mit einer Spannweite von 19 bis 53 Jahren. Zwei haben einen Förderschulabschluss, zwei einen Hauptschulabschluss und drei einen abgeschlossenen Berufsausbildungsabschluss oder einen (Fach-)Hochschulabschluss. Bei dem restlichen Anteil liegt kein Schulabschluss vor.

Im Mittelpunkt des Projekts stand die Konzeption, Durchführung und Auswertung von drei **Zukunftswerkstätten** in Präsenz nach dem Konzept von Jungk und Müllert (1989). Bei diesen partizipativen Workshopformaten wurden verschiedene Zielgruppen (u. a. Menschen mit Behinderungen, Rehabilitationsträger, Leistungserbringer, Interessenvertretungen, Verbände) einbezogen, um einen möglichst ganzheitlichen Blick auf das Thema digitale Teilhabe zu erhalten. Die erste Zukunftswerkstatt fokussierte Barrieren und aktuelle Herausforderungen mit Bezug zu digitaler Teilhabe, in der zweiten wurden Bedarfe, Wünsche und Utopien gesammelt, während in der dritten Zukunftswerkstatt konkrete Möglichkeiten der Umsetzung beleuchtet wurden. Die Zukunftswerkstätten konnten jeweils mit etwa 35 Personen durchgeführt werden. Die Gruppenzusammensetzung variierte zwar aufgrund terminlicher Verfügbarkeiten etc. zwischen den einzelnen Zukunftswerkstätten, jedoch wurde auf einen festen Kern an Teilnehmenden geachtet, um genannte Aspekte effektiv weiterentwickeln zu können. Die Erkenntnisse wurden ebenfalls qualitativ ausgewertet und mit den anderen Ergebnissen zusammengeführt. Aufgrund geringer Fallzahlen, ungleichen Gruppengrößen und fehlender Repräsentativität haben sie keine Allgemeingültigkeit.

5 Barrieren digitaler Teilhabe – Ausgewählte Ergebnisse aus dem Projekt

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zu Barrieren der digitalen Teilhabe von Menschen mit Behinderung beleuchtet. Dabei werden alle Befragten aus der Gruppe der Menschen mit Behinderung ($n = 75$ aus der Onlinebefragung sowie $n = 8$ aus den qualitativen Interviews) berücksichtigt. Diese Ergebnisse werden mit den Erkenntnissen aus den partizipativen Zukunftswerkstätten zusammengeführt.

Die Erkenntnisse sind nach den drei Teilhabebereichen gegliedert, wobei diese nicht durchweg überschneidungsfrei sind. Einige der Barrieren betreffen nicht ausschließlich Menschen mit Behinderung, was deren Relevanz zusätzlich verstärkt. Anschließend werden Handlungsmöglichkeiten skizziert, bevor am Ende des Beitrags ein Fazit gezogen wird.

5.1 Teilhabe an digitalen Technologien

Die Ergebnisse der Onlinebefragung lassen eine eher ausgeprägte Teilhabe an digitalen Technologien bei den untersuchten Stichproben erkennen. Grundlegende Zugänge sind vorhanden, worauf die – sowohl beruflich als auch private – hohe Nutzungshäufigkeit schließen lässt. Des Weiteren sieht mit 84 % der überwiegende Anteil der Befragten keine Barrieren bzgl. technischer Ausstattung. Ähnlich verhält es sich mit dem Zugang zum Internet. Nur vereinzelt (unter 5 %) wird dies als (sehr große) Hürde bewertet. Auch stufen die Betroffenen ihre eigenen digitalen Kompetenzen als hoch ein, wobei es dennoch einen Anteil von 11 % gibt, der in seinen vorhandenen digitalen Kompetenzen Barrieren für die Mediennutzung sieht. Außerdem sieht fast ein Viertel eine Hürde in fehlender Unterstützung bei der Mediennutzung und weitere 13 % beklagen fehlende Hilfsmittel.

Betrachtet man allerdings die Ergebnisse aus den qualitativen Erhebungen, werden die Themen Internetverbindung, Arbeitsplatzausstattung sowie der Zugang zu Geräten als nach wie vor große Barrieren ersichtlich. Diese bilden sozusagen die Basis digitaler Teilhabe, da sie notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen darstellen. Gerade durch die immer stärkere Auslagerung von Arbeitsplätzen ins mobile Arbeiten bzw. „Homeoffice“ wurde eine zuverlässige und stabile **Internetverbindung** unabdingbar.

„Sowohl infrastrukturelle Anforderungen wie stabiles Internet oder die Verfügbarkeit von internetfähigen und für Betroffene bedienbaren Endgeräten werden als große Hürden für die digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung gesehen.“ (ZW 1, AG 1, Position 5)

Allerdings bestehen hier noch große Lücken bei der Netzwerkabdeckung, was z. B. auch die Nutzung von Assistenzsoftware (z. B. videogestützte Gebärdensprachdolmetscherdienste) erschwert.

„Als Nachteile sind hier z. B. eine instabile Verbindung zu nennen, die dazu führt, dass z. B. Gebärdensprachdolmetscher:innen zeitverzögert im Video übertragen werden.“ (ZW 1, AG 1, Position 12)

Eine geeignete **Arbeitsplatzausstattung** ist eine weitere wichtige Grundlage für gelingendes digitales Arbeiten. Diese wurde von vielen Betroffenen in genereller und technischer Hinsicht bemängelt. Generell sei die notwendige Ausstattung, die gerade im Rahmen von mobilem Arbeiten am Heimarbeitsplatz notwendig wird (z. B. höhenverstellbare Schreibtische für Rollstuhlfahrer:innen oder spezifische Bürostühle), häufig nicht vorhanden und müsse privat organisiert werden. Bzgl. der technischen Ausstattung wird eine häufig mangelhafte Bereitstellung von barrierearmer oder -freier Software für betriebliche Zwecke festgestellt. Dies wird von den Betroffenen als fehlendes Selbstverständnis bzgl. barrierefreier Arbeitsplatzausstattung seitens der Arbeitgeber:innen bemängelt.

„Eine stärkere Sensibilisierung für die Notwendigkeit barrierefreier Angebote ist in Entscheidungsbereichen (Verwaltung und Politik) zwingend notwendig, aber auch bei Arbeitgeber:innen.“ (ZW 1, AG 3, Position 9)

Betroffene bemängeln außerdem, dass häufig der **Zugang zu notwendigen Geräten**, vor allem im Kontext Bildung und Arbeit, nicht vorhanden sei. Notwendige technische Geräte müssen vielerorts privat finanziert werden, was teilweise zu weiteren finanziellen Herausforderungen führt.

„Also dieses Hauptthema ist halt wirklich die Technik selber, dass man die halt irgendwie zusammen kriegt oder mit irgendwelchen Varianten. Weil nicht jeder kann sich so ein Gerät für 1000€ [leisten]... [...] Und dann ist natürlich... gerade, wenn man in so einer Maßnahme ist oder wenn man auch nicht mehr wie früher gearbeitet hat, dann sind ja auch alle finanziellen Mittel ausgeschöpft und dann steht man dann da schon... [...] Weil da hat keiner nachgefragt. Habe ich ein Gerät? Brauchen Sie Unterstützung, ne?“ (Interview 8, Position 58)

Gleichzeitig liegen Barrieren in den Bereichen **„Digital Literacy“** und **Bedienkompetenz** vor: Viele Betroffene benennen eine geringe Bedienkompetenz als Barriere, um adäquat digital teilhaben zu können. Vor allem Grundkompetenzen wie die Einrichtung eines Smartphones oder die Bedienung von Programmen (z. B. MS Office) bergen Herausforderungen. Dabei wird nicht nur das Fehlen der Kompetenzen selbst als Barriere empfunden, sondern auch fehlende Möglichkeiten, die notwendigen Kompetenzen zielgruppengerecht zu erwerben. Gleichzeitig fehle es bei den Fachkräften an entsprechenden Kompetenzen, die aber notwendig sind, um diese vermitteln zu können.

„Große Einigkeit bestand in der Gruppe zur fehlenden Medienkompetenz. Mitarbeitenden von Institutionen fehlen z. T. Medienkompetenzen. Ohne die notwendige Medienkompetenzen können diese auch nicht an die Klienten weitergegeben werden. Hier ist ein großer Handlungsdruck zu verzeichnen.“ (ZW 1, AG 2, Position 23)

Außerdem wurde **fehlendes Wissen** oder mangelndes Verständnis für behinderungsspezifische Herausforderungen im Zusammenhang mit digitalen Medien **bei Dritten** bemängelt. Häufig werden von Verantwortlichen notwendige behinderungsbedingte Spezifika nicht mitgedacht, was wiederum eine Erläuterung behinderungsbedingter Bedarfe notwendig macht. Darüber hinaus fehle häufig ein IT-Support, der auch Wissen zu bestimmten Anforderungen hat.

„[Bei der Nutzung digitaler Medien gibt es für mich noch Hürden, da es] keine fachkompetente Unterstützung und fachspezifische Beratung, [sowie] keinen greifbaren IT-Techniker für Fachanwendungen [gibt].“ (Fragebogen 12, Spalte 7)

Für Personen mit kognitiven und/oder psychischen Behinderungen wurden insgesamt mehr Herausforderungen ersichtlich als für Personen mit Körper- oder Sinnesbehinderung: Schwierigkeiten bestanden vor allem beim Starten oder Beenden von

Tätigkeiten, beim Umgang mit Unbekanntem (z. B. unbekannte Programme oder technische Funktionen) sowie hinsichtlich der Konzentrationsfähigkeit im digitalen Raum. Darüber hinaus stellen sichere, komplexe Passwörter eine große Hürde dar.

5.2 Teilhabe durch digitale Technologien

Digitale Assistenzsysteme und Hilfsmittel werden zum Zeitpunkt der Onlinebefragung mit 23 % nicht häufig von Menschen mit Behinderung genutzt, jedoch wünschen sich ebenfalls 23 % für die Zukunft eine bessere Verfügbarkeit und Nutzungsmöglichkeit. Bestimmte Assistenzsysteme können u. a. aktuell nicht eingebunden werden, da sie aufgrund einer zu hohen Rechenleistung nicht netzwerk-/serverfähig sind. Bekannte Assistenzsysteme können auch aufgrund von (betrieblichen) Datenschutzbestimmungen nicht genutzt werden. Zusätzlich fehlt es aus Sicht der Betroffenen an der **Kompatibilität von Assistenzsystemen** mit bestimmten digitalen Technologien: Hard- und/oder Software, die von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern für die Tätigkeit zur Verfügung gestellt oder vorausgesetzt wurde, fehlte eine Kompatibilitätsschnittstelle für die jeweils zwingend erforderlichen Assistenzsysteme und ein Support für diese Schnittstellenproblematik war nicht vorhanden.

„Die Kompatibilität von Software mit bestehenden Assistenzsystemen wird als ein weiterer Kritikpunkt angeführt. Nicht jede Software bzw. jede Website ermöglicht den Einsatz von Screenreading oder ist mit anderen Assistenzsystemen kompatibel. Beispielsweise sind geschriebene Texte und Bilder nicht immer wählbar bzw. textlich hinterlegt und können so nicht vorgelesen werden.“ (ZW 1, AG 2, Position 22)

Barrieren bestehen behinderungsübergreifend vor allem in der **Nutzung von Lernplattformen und Videotelefonie-Programmen**. Hauptkritikpunkt der Betroffenen ist, dass die Tonqualität variiert, was zusätzliche Anstrengungen während der Besprechungen bedeutet. Dies kann an unterschiedlichsten Faktoren liegen: schlechte eigene Ausstattung oder Ausstattung der Gesprächsteilnehmenden (Speaker, Headset etc.), fehlende digitale Kompetenzen (kein Stummstellen bei Nebengeräuschen etc.).

„[Die größten Herausforderungen des digitalen Lernens oder Arbeitens waren für mich die] erhöhte Anstrengung durch schlechte Tonqualität bei [Videotelefonie]-Sitzungen.“ (Fragebogen 31, Spalte 20)

Die Ergebnisse zeigen jedoch auch Unterschiede zwischen verschiedenen Behinderungsarten auf: Während im Bereich der Sinnesbehinderung viele Hilfen vorhanden scheinen und auch gut genutzt werden, ist dies im Falle der psychischen Behinderung nicht der Fall. Gleichzeitig kommt hinzu, dass Befragte mit psychischen Behinderungen überdurchschnittlich oft den Wunsch nach einer unterstützenden Person anstelle von digitalen Assistenzsystemen äußern.

5.3 Teilhabe in digitalen Technologien

Interaktionen in sozialen Medien (Blogs, Foren, Online-Communities etc.) scheinen eher nicht stattzufinden: So gibt fast jeder zweite Teilnehmende der Onlinebefragung an, soziale Medien oder Blogs nicht zu nutzen.

Eine große Herausforderung bei der Teilhabe in digitalen Technologien ist die **Barrierefreiheit**. Hier wurde von einigen Betroffenen bemängelt, dass diese kaum gegeben ist, weil noch nicht ausreichend für die Notwendigkeit von Barrierefreiheit sensibilisiert wurde. Ein Verständnis für Barrierefreiheit existiert häufig nur bei selbst Betroffenen. Ein generelles Bewusstsein für Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Gesamtbevölkerung fehlt. Dabei müssen sowohl Sinnesbehinderungen als auch psychische und kognitive Behinderungen berücksichtigt werden. Oftmals werden fehlende Sinneskanäle bei der Entwicklung digitaler Plattformen nicht berücksichtigt. Diese werden zwar meist nachträglich eingebaut, funktionieren dann aber nicht reibungslos. So müssen Funktionen verschiedener Softwares oder Internetseiten mühsam gesucht werden, bevor eine adäquate barrierefreie Einstellung möglich ist. Gleichzeitig werden bereits etablierte Mindeststandards nicht eingehalten, da bei Webseiten oder Dokumenten Design häufig höher priorisiert wird als die barrierefreie Nutzung.

„[Ich habe durch meine Behinderung Einschränkungen bei der Nutzung digitaler Medien,] weil sie oft nicht barrierefrei sind. Die Standards werden nicht eingehalten, um Nutzbarkeit zu ermöglichen.“ (Fragebogen 34, Spalte 6)

Ebenfalls wird eine nicht barrierefreie visuelle **Darstellung von Inhalten** bemängelt (z. B. fehlende Kontraste, Rücksichtnahme bei Farbauswahl, überladene und unübersichtliche Ansichten, fehlende Schriftgrößenanpassung) sowie das Fehlen von Inhalten in leichter oder zumindest einfacher Sprache, vor allem in Kontexten, in denen fachspezifische Ausdrücke verwendet werden. Bei Menschen mit psychischen Behinderungen führen die vielen Informationen im digitalen Raum schnell zu einer Reizüberflutung. Eine Bündelung oder Zusammenlegung von Angeboten würde helfen, einen Überblick zu schaffen.

„[Es] ist für mich extrem schwierig, wenn es ganz viele Buttons gibt, die mich ablenken, sag ich jetzt mal, wenn es viel Text gibt, der aber irrelevant ist oder solche Sachen, wenn ich mich erstmal durch 50 ‚bitte lesen Sie dies, bitte bestätigen Sie das‘ durchklicken muss oder solche Sachen. Also für mich muss es sehr strukturiert, aber auch gleichzeitig sehr, sehr übersichtlich aufgebaut sein.“ (Interview 9, Position 59)

Für Menschen mit kognitiver Behinderung bestehen meist sprachliche Barrieren, da bei staatlichen Plattformen häufig eine Fachsprache bzw. Verwaltungssprache verwendet wird. Bei der Verwendung von Audiodeskriptionen oder Screenreadern wird aber auch das Hören und Lesen erschwert, wenn keine leichte Sprache verwendet wird.

All diese Faktoren haben wiederum Einfluss auf die **Usability** (≈Nutzbarkeit, Bedienbarkeit) von digitalen Anwendungen für Menschen mit Behinderung: Viele stellen sich als kaum nutzbar heraus, oftmals aufgrund fehlender Barrierefreiheit oder

nicht bedarfsgerecht entwickelter Funktionen wie bspw. einer unübersichtlichen oder nicht intuitiven Menüführung.

„[...] überladene Displays der Smartphones. Schlechte Benutzerführung.“ (Fragebogen 15, Spalte 14)

Eine weitere Barriere ist **Kommunikation**. Hier geht es sowohl um Kommunikation mit den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern als auch Kommunikation mit Behörden. Gerade in der Zusammenarbeit mit Behörden zeigt sich nach Ansicht der Betroffenen mehr und mehr, dass viele verschiedene Einzellösungen zur digitalen Kommunikation genutzt werden, was die Endnutzer:innen vor die Herausforderung stellt, für verschiedene Anliegen verschiedene Kommunikationstools einsetzen zu müssen. Bei der Kommunikation mit Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern ist es ähnlich: Zum einen funktionieren digitale Kommunikationsmedien oftmals nicht gut (z. B. aufgrund technischer Probleme wie Überlastung der Plattformserver), zum anderen fand die Kommunikation meist ausschließlich schriftlich statt, was die Klärung von Problemen erschwerte. Gleichzeitig stellte das Einfordern bilateraler Gespräche für Betroffene eine Hürde dar, da dies u. U. mit Scham behaftet sein kann.

„Ja, das ist immer so schwierig, ne, dass immer im richtigen Moment zu tun. Also während der Online-Phase war das überhaupt nicht möglich, weil es gab kein Zweiergespräch, außer man sagte dann am Ende ‚Haben Sie noch 5 Minuten, dann würde ich gerne noch mit Ihnen reden.‘ Aber dann haben die anderen 23 das natürlich gemerkt, gehört, man will jetzt noch einmal ein 4-Augen-Gespräch haben.“ (Interview 8, Position 36)

Auch **fehlende Sozialkontakte** stellen Barrieren digitaler Teilhabe dar. Gerade die soziale Isolation durch die verstärkte Verlagerung der Arbeit in den häuslichen Bereich wurde von vielen Befragten benannt, da oft noch keine adäquaten Alternativen etabliert waren. Auch der daraus folgende fehlende Kontakt zu Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen wurde durch die Befragten als sehr belastend wahrgenommen. Denn dieser ist nicht nur für die Befriedigung sozialer Bedürfnisse notwendig, sondern unterstützt auch den fachlichen Austausch. Gleichzeitig dient der informelle Austausch auch als Referenzrahmen bei z. B. besonders hohem Arbeitsaufkommen oder schwierigen Aufgaben: Befragte hatten dann das Gefühl, mit ihren Problemen allein zu sein, und wurden somit in ihrer negativen Denkstruktur bestärkt. Vor allem bei Menschen mit psychischen Behinderungen wurde das eigene Selbstwertgefühl negativ beeinflusst, da Betroffene häufig das Gefühl hatten, sie würden an Aufgaben scheitern, die Kolleginnen und Kollegen keinerlei Probleme bereiten.

5.4 Zentrale Handlungsfelder zur Förderung digitaler Teilhabe

Für eine gelingende Teilhabe an digitalen Technologien müssen die notwendigen Grundbedingungen gelegt werden. Hierzu gehört vor allem eine stabile **Internetverbindung**, die aus Sicht der Betroffenen vielfach nicht gegeben ist. Für die Zukunft wünschen sich 40 % eine bessere technische Ausstattung und Infrastruktur, insbesondere in ländlichen Regionen. Ebenso die fehlende technische Ausstattung von Klien-

tinnen und Klienten ist besonders bei digitalen Beratungsformaten hinderlich. Ressourcen scheinen grundsätzlich vorhanden, allerdings nicht angemessen verteilt zu sein. Mit Ressourcen sind vor allem finanzielle, aber auch personelle Mittel und zeitliche Ressourcen gemeint. Ein „Digitalpakt Reha“ könnte helfen, die notwendige Infrastruktur und entsprechende Rahmenbedingungen zu legen.

Es braucht eine Erweiterung der digitalen Kompetenzen, um sich im digitalen Raum bewegen zu können. Gleichzeitig müssen gesamtgesellschaftlich eine **Bewusstseinsbildung** und Sensibilisierung bzgl. des Themas digitaler Teilhabe vorangetrieben werden. Die selbstverständliche Berücksichtigung von Barrierefreiheit muss Menschen, die digitale Inhalte entwickeln, erstellen und konsumieren, bewusst sein. Erforderliche Kompetenzen sind zu entwickeln. Sensibilisierung startet bestenfalls bereits im Schulalter. Durch Sensibilisierung sowie Entwicklung teilhabebezogener digitaler Kompetenzen von (Content-)Entwickelnden könnte dafür gesorgt werden, dass Barrierefreiheit, eine einfache Bedienung technischer Assistenzsysteme und digitaler Tools sowie barrierefreie Zugänge von Beginn an mitgedacht und gewährleistet werden. Eine gesetzliche Verpflichtung zur Einhaltung der Barrierefreiheit über eine Art „TÜV-Siegel“ digitaler Tools, Anwendungen und Dienste unterstützt diesen Prozess. Partizipative Entwicklungsprozesse mit Betroffenen müssen zur Pflicht werden, im Zweifel gesetzlich verankert. Außerdem braucht es digitale Kompetenzen bei Fachkräften, die Menschen mit Behinderung betreuen und fördern sollen. Eine gesamtgesellschaftliche Sensibilisierung würde auch die Akzeptanz von Hilfsmitteln steigern und deren Stigmatisierungseffekte lindern.

Des Weiteren muss das Thema „**Transparenz** über Hilfsmittel“ („Teilhabe durch“) fokussiert werden, da nur dadurch ein niederschwelliger Zugang zu den entsprechenden Hilfsmitteln und Assistenzsystemen möglich wird. Aus Sicht der Betroffenen kann diese am besten über einen kontinuierlichen Kontakt zu einer **Ansprechperson** oder einer **einheitlichen Ansprechstelle** gewährleistet werden, sofern diese entsprechend geschult sind. Vor allem Menschen mit psychischer Erkrankung wünschen mehr Unterstützung durch eine konstante Ansprechperson sowie mehr Raum für Sozialkontakte, um digitale Technologien zukünftig besser nutzen zu können.

Entsprechende regionale und mobile **Beratungs- und Kompetenzzentren digitaler Teilhabe** könnten Ansprechpartner:innen für Menschen mit Behinderung sein und gleichzeitig auch andere Zielgruppen unterstützen, deren digitale Teilhabe gefährdet ist. Hierzu gehören bspw. Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund sprachlicher Hürden und auch ältere Menschen.

Neben all den genannten Aspekten zur Förderung digitaler Teilhabe kann keinesfalls auf reale Begegnungsräume verzichtet werden.

6 Fazit

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass es für gelingende digitale Teilhabe nicht so sehr davon abhängt, ob eine Person eine Behinderung hat oder nicht, sondern eher welche Behinderung vorliegt und wie sich deren Symptome auswirken. Das bei der

Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstands beschriebene Benachteiligungsgefälle innerhalb der Gruppe der Menschen mit Behinderung konnte auch anhand der vorliegenden explorativen Befragungsergebnisse beobachtet werden: Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen können auf Basis der vorliegenden Ergebnisse im Vergleich besser digital teilhaben, während Menschen mit psychischen und kognitiven Behinderungen nur bedingt digital teilhaben können.

Das führt zu unterschiedlichen Anforderungen an digitale Technologien: Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen fühlen sich eher im Bereich Teilhabe durch digitale Technologien eingeschränkt und fordern entsprechend digitale Technologien in Form technischer Assistenzsysteme, während Menschen mit psychischen und intellektuellen Einschränkungen vor allem im Bereich Teilhabe an digitalen Technologien eingeschränkt scheinen, was sich in ihrem Wunsch nach Zugängen, Nutzbarkeit und Unterstützungsmöglichkeiten zeigt. Gerade in diesem Bereich kann eine qualifizierte und adressatengerechte Anleitung bei der Nutzung von digitalen Technologien und Medien Hürden verringern. Hierfür sind ausreichende digitale Kompetenzen – sowohl bei Betroffenen als auch beim Fachpersonal – erforderlich.

Das wohl wichtigste Thema ist die bislang unzureichend umgesetzte Barrierefreiheit. Hier ist eine gesamtgesellschaftliche Bewusstseinsbildung bzgl. der Bedarfe von Menschen mit Behinderungen notwendig – angefangen bei der Entwicklung von digitalen Inhalten. Hier wird man vermutlich um stärkere rechtliche Vorgaben nicht herumkommen, um für eine Einhaltung der Barrierefreiheit und eine verpflichtende Einbindung von Betroffenen als Expertinnen und Experten in eigener Sache zu sorgen.

Literatur

- Bartel, S. & Milluks, B. (2021). KI-Assistenzsysteme in der beruflichen Rehabilitation. *Die Berufliche Rehabilitation. Zeitschrift zur beruflichen und sozialen Teilhabe*, 04, 16–25.
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik und Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel*. Berlin: Friedrich-EbertStiftung, Forum Berlin.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Hennke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6>.
- Blanc, B. & Beudt, S. (2022). *Monitoring KI-gestützter Assistenztechnologien für Menschen mit Behinderungen. Stand der Entwicklungen und Trends*. Ergebnisbericht des Projekts KI.ASSIST. Berlin: Bundesverband Deutscher Berufsförderungswerke e.V.
- Borgstedt, S. & Möller-Slawinski, H. (2020). *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung*. Bonn: Aktion Mensch e.V.
- Bortz, J. & Döring, N. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

- Bosse, I. (2016). *Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft. Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können. Bundeszentrale für politische Bildung (Onlinedossier Medienpolitik)*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/172759/teilhabe-in-einer-digitalen-gesellschaft-wie-medien-inklusionsprozesse-befoerdern-koennen/#node-content-title-8> (Zugriff am: 01.06.2024).
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e.V. (2021a). Digitale Teilhabe ist Soziale Teilhabe. *Reha-Info*, 06/21, 4–5.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e.V. (2021b). Mehr Teilhabe und neue Barrieren. *Reha-Info*, 06/21, 10.
- DVfR – Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (2021). *Abschlussbericht. Sicherung der Teilhabe während und nach der Pandemie: Problemlagen, Herausforderungen, Handlungsoptionen*. Heidelberg: DVfR – Deutsche Vereinigung für Rehabilitation e.V.
- Diekmann, A. (2014). *Empirische Sozialforschung*. Reinbeck: Rowohlt.
- Dobransky, K. & Hargittai, E. (2006). The disability divide in internet access and use. *Information, Communication & Society*, 9(3), 313–334. doi: <https://doi.org/10.1080/136911806000751298>.
- Döring, L., Esper, I., Kretschmer, S., Ney, M. E., Mrech, H., Richter, K. E., Schlichthaar, V. & Scholz, S. (2022). *Hybride Arbeitsmodelle-Perspektive „New Work“ für Sachsen-Anhalt: Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus der Arbeit des Zukunftszentrums Digitale Arbeit Sachsen-Anhalt*. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-81670-2> (Zugriff am: 01.06.2024).
- Engels, D. (2016). *Chancen und Risiken der Digitalisierung der Arbeitswelt für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung*. (Forschungsbericht / Bundesministerium für Arbeit und Soziales, FB467). Köln: Bundesministerium für Arbeit und Soziales; ISG-Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH.
- Etges, T. & Renner, G. (2022). Teilhabe digital ermöglichen: Wunsch und Wirklichkeit der Nutzung digitaler Technologien durch Personen mit intellektuellen Behinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10/2022, 480–491.
- Gensicke, M., Bechmann, S., Kohl, M., Schley, T., Garcia-Wülfing, I. & Härtel, M. (2020). *Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen: Eine Folgeuntersuchung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Gollasch, D., Branig, M., Gerling, K., Gulliksen, J., Metatla, O. & Spiel, K. (2023). Designing Technology for Neurodivergent Self-determination: Challenges and Opportunities. In J. Abdelnour Nocera, M. K. Lárusdóttir, H. Petrie, A. Piccinno & M. Winckler (Hg.), *Human-Computer Interaction – INTERACT 2023*. Lecture Notes in Computer Science, vol 14145, S. 621–626. Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-42293-5_83.
- Haage, A. & Bosse, I. (2019). Basisdaten zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. In I. Bosse, J. Schluchter & I. Zorn (Hg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, S. 49–64. Weinheim; Basel: Beltz Juventa. doi: <https://doi.org/10.25656/0129133>.
- Hanck, C. & Hagenhofer, T. (2021). InProD2—Inklusion in der Produktion. *Die Berufliche Rehabilitation*, 04/2021, 49–53.

- Hartung-Ziehlke, J. (2021). Teilhabe an Bildung. In L. Kollhoff (Hg.), *Management der Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen*, S. 129–152. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-32572-5_7.
- Heitplatz, V. N. (2021) *Digitale Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen im Wohnkontext: Perspektiven von Einrichtungsleitungen, Fachkräften und Bewohnenden*. TU Dortmund. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2003/40580> (Zugriff am: 01.06.2024).
- Johansson, S., Gulliksen, J. & Gustavsson, C. (2021). Disability digital divide: The use of the internet, smartphones, computers and tablets among people with disabilities in Sweden. *Universal Access in the Information Society*, 20(1), 105–120. doi: <https://doi.org/10.1007/s10209-020-00714-x>.
- Jungk, R. & Müllert, N. (1989). *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. München: Heyne.
- Keuchel, S. (2018). Mediale Präsenz von Menschen mit Behinderung Eine explorative empirische Perspektive und ein paar kritische Denkanstöße. In J. Gerland, S. Keuchel & I. Merkt (Hg.), *Kunst, Kultur und Inklusion. Menschen mit Behinderung in Presse, Film und Fernsehen: Darstellung und Berichterstattung*, S. 23–32. Schriftenreihe Netzwerk Kultur und Inklusion, Bd. 3. Regensburg: Conbrio.
- Kretschmer, S., Pfeiffer, I., Wester, A. M. & Lorenz, S. (2020). *Digitalisierung in der beruflichen Rehabilitation. Wie die Implementierung einer digitalen Lernkultur gelingen kann*. Bielefeld: wbv.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lippa, B. & Stock, J. (2022). *Selbstbestimmte Teilhabe am Arbeitsleben durch KI-gestützte Assistenztechnologien? Überlegungen und Erfahrungen aus dem Projekt KI.ASSIST*. Ergebnisbericht des Projekts KI.ASSIST. Berlin: Bundesverband Deutscher Berufsförderungswerke e.V.
- Lorenz, S., Kreuder-Schock, M., Kreider, I., Lietz, S. & Schley, T. (2023). Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung – Erste Erkenntnisse zu Möglichkeiten und Herausforderungen der Digitalisierung im Arbeitsleben. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 5(2). doi: <https://doi.org/10.21248/qfi.117>.
- Lorenz, S. & Schley, T. (2022). Teilhabe an digitalen Technologien in der beruflichen Rehabilitation verbessern. *Zeitschrift Berufsbildung*, 76(194). doi: <https://doi.org/10.3278/BB2202W024>.
- Meyer, T. & Menzel-Begemann, A. (2022). Teilhabe als Gegenstand der Rehabilitationsforschung. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Beiträge zur Teilhabeforschung*, S. 105–123. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_6.
- Niediek, I. (2015). Wer nicht fragt, bekommt keine Antworten – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4.
- Niesyto, H. (2009). Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.06.23.X>.

- Rink, K. (2022). Vom technikeuphorischen Höhenflug zurück auf den organisationalen Boden – Über die komplexen Ausgangsbedingungen für die Digitalisierung von Organisationen der Behindertenhilfe. *Teilhabe*, 2/2022, 68–73.
- Samray, D. & Weller, S. I. (2022). Nutzung digitaler Technologien in Ausbildungsbetrieben von Menschen mit Schwerbehinderung. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 76(2), 11–13. doi: <https://doi.org/10.3278/BB2202W011>.
- Scholz, F., Yalcin, B. & Priestley, M. (2017). Internet access for disabled people: Understanding socio-relational factors in Europe. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1). doi: <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-4>.
- Sube, L. & Sonnenschein, N. (2022). Media@Work: Berufliche Teilhabe durch digitale Medien stärken. *ZDfm: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 7(1), 92–96. doi: <https://doi.org/10.3224/zdfm.v7i1.13>.
- Tsatsou, P. (2020). Digital inclusion of people with disabilities: A qualitative study of intra-disability diversity in the digital realm. *Behaviour & Information Technology*, 39(9), 995–1010. doi: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1636136>.
- Wieschowski, S. (2021). Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen? *Gesundheits- und Sozialpolitik*, 75(4–5), 78–83. doi: <https://doi.org/10.5771/1611-5821-2021-4-5-78>.

Autor:innenangaben

Sabrina Lorenz (Projektkoordinatorin), Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), sabrina.lorenz@f-bb.de

Thomas Schley (Projektgruppenleiter), Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), thomas.schley@f-bb.de

Lernbarrieren als Ausgangspunkt einer App-Entwicklung für inklusionsorientierte Lernsettings

SUSANNE KORTH, VOLKER REXING & SVENJA NOICHL

Abstract

Die digitale Lernapp *MeinBerufBau* wurde entwickelt, um insbesondere lernbehinderte Auszubildende in einer regulären dualen Ausbildung an einer überbetrieblichen Bildungsstätte bei der Überwindung von Lernbarrieren individuell-adaptiv zu unterstützen. Hierzu mussten zunächst die individuellen Barrieren identifiziert und anschließend korrespondierende Features für die Lernapp entwickelt werden. Der Schwerpunkt lag dabei auf kognitiven Lernbarrieren, die den Bereichen Mathematik, Sprache und (berufs-)fachbezogenes Wissen zuzuordnen sind. Die App ermöglicht gemeinsames Lernen von lernbehinderten und nicht lernbehinderten Auszubildenden. Durch das Ausbildungspersonal können einfache Lernaufgaben bis hin zu komplexen handlungsorientierten Lernsituationen erstellt werden.

Schlagworte: Inklusion, Lernbehinderung, Digitale Lernapp zur Lernunterstützung

The digital learning application *MeinBerufBau* was developed to provide individual adaptive support to trainees with learning disabilities in regular dual training at an inter-company training center to help them overcome learning barriers. For this purpose, the individual barriers first had to be identified and then corresponding features for the learning application had to be developed. The focus was on cognitive barriers to learning in the areas of mathematics, language and (vocational) subject-related knowledge. The application enables joint learning of learning-disabled and non-learning-disabled trainees. Simple learning tasks up to complex action-oriented learning situations can be created by the training staff.

Keywords: Inclusion, learning disability, digital learning application for learning assistance

1 Förderung von lernbeeinträchtigten Auszubildenden an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten im dualen System

Der inklusiven beruflichen Bildung als eine Facette der politischen und gesamtgesellschaftlichen Forderungen, welche sich aus der rechtsverbindlichen Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ergibt, wurde in der öffentlichen Diskussion geringe Beachtung geschenkt und die Umsetzung der Bedingungen in der Praxis sind folglich daraus wenig weit fortgeschritten (vgl. Lange 2017, S. 43; Euler 2016, S. 27). Umso mehr betrifft dies das duale Ausbildungssystem in Berufen der Bauwirtschaft und hier insbesondere die überbetriebliche Berufsbildungsstätte (ÜBS) (vgl. z. B. Köhlmann-Eckel 2015). Dabei steht die ÜBS einer ausgeprägten Heterogenität innerhalb der Lerngruppen, die sich beispielsweise durch verschiedenste Beeinträchtigungsstufen beim Lernen auszeichnen können, gegenüber. Das Spektrum erstreckt sich hier von kurzfristigen Lernschwierigkeiten bis hin zu gravierenden, überdauernden Beeinträchtigungen der kognitiven Leistungsfähigkeit. Letztere werden mithilfe weiterer Kriterien nach dem Sozialgesetzbuch (SGB III § 19) auch als Lernbehinderung bezeichnet (vgl. BMJ 1997; für weitere Begriffsdefinitionen von Lernbehinderung s. auch Kanter 1974; Eser 2005; Feuser & Kutscher 2013). Problematisch ist hierbei, dass im Übergangsbereich von Sek I zu Sek II ein bereits diagnostizierter Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen „verfällt“. Das Label existiert beim Eintritt in eine reguläre berufliche Ausbildung nicht mehr (vgl. z. B. Euler 2016, S. 34). Jugendliche mit einer zuvor diagnostizierten Lernbehinderung sind nicht mehr ohne Weiteres zu identifizieren. Einerseits scheint dies den Vorteil einer Destigmatisierung zu beinhalten. Andererseits wird dem Lehrpersonal dabei die Möglichkeit genommen, in der personenbezogenen pädagogischen Unterstützung anschlussfähig zu bleiben. Auszubildende mit einer gravierenden Lernbeeinträchtigung verschweigen diese möglicherweise aufgrund potenzieller Stigmatisierung (vgl. z. B. Metzler u. a. 2017, S. 22). Statistische Erfassungen legen nahe, dass sich ein Teil der Schüler:innen mit gravierenden Lernbeeinträchtigungen nach dem Besuch einer allgemeinbildenden Schule oder Förderschule jedoch in eine reguläre berufliche Ausbildung, beispielsweise der Bauwirtschaft, begibt und damit auch an einer ÜBS unterrichtet wird (vgl. BIBB 2012, S. 40, S. 137; BIBB 2020, S. 55; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 145 sowie Bach u. a. 2019, S. 3 f.). In Deutschland bestehen für den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung im dualen System keine Zugangsvoraussetzungen. Eine Berufsausbildung im dualen System steht damit grundsätzlich auch lernbehinderten Schulabgängerinnen und -abgängern offen (vgl. Arnold & Münch 2000). Die Gestaltung barrierefreier Lern- und Bildungsprozesse ist daher notwendig, um behinderten und nicht behinderten Auszubildenden im gleichen Maße Unterstützung beim Erlernen anzubieten, damit sie in die Lage versetzt werden, langfristig eine berufliche Tätigkeit ausüben zu können.

Die Etablierung barrierefreier Lern- und Bildungsprozesse bietet große Chancen. Stark lernbeeinträchtigte bzw. lernbehinderte Schüler:innen könnten in Anbetracht

des steigenden Bedarfs an Fachkräften, dem ein Mangel an Fachkräften gegenübersteht (vgl. DIHK 2020), insbesondere auch für Unternehmen des Handwerks und der Bauindustrie durchaus zukünftige kompetente Fachkräfte darstellen und von größerem Interesse für diesen Sektor werden. Hierzu sind neben den klassischen Unterstützungsangeboten wie die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) der Bundesagentur für Arbeit weitere Ausbildungsangebote notwendig, die Lernende mit ausgeprägten und andauernden Rechen- und Leseschwächen und weiteren unter Lernbehinderungen zusammengefassten Lernstörungen eine erfolgreiche Ausbildung in der Baubranche ermöglichen. Denn auch wenn der Arbeitsschwerpunkt einiger beruflicher Ausbildungen in der Bauwirtschaft einen starken praktischen Charakter aufweist und dadurch möglicherweise für junge lernbehinderte und stark lernbeeinträchtigte Menschen ansprechend sein könnte, sind insbesondere auch sprachliche und mathematische Fähigkeiten stark gefordert (vgl. z. B. Norwig, Petsch & Nickolaus 2010). Gerade diese kognitiven Fähigkeiten sind bei den Auszubildenden jedoch oftmals sehr heterogen ausgebildet (vgl. z. B. Keimes & Rexing 2016) und bedürfen individueller Unterstützungsangebote. Sind diese Förderangebote vorhanden, könnte dies eine Win-win-Situation aufseiten der Unternehmen und der lernbehinderten und stark lernbeeinträchtigten Menschen bedeuten. Von einer verstärkten Individualisierung der Berufspädagogik profitieren verständlicherweise jedoch nicht nur stark beeinträchtigte Auszubildende (vgl. Bach u. a. 2019). Die Ausbildung erfährt hierdurch insgesamt eine Qualitätsverbesserung. Spezielle Programme für Lernbehinderte sind hier beispielsweise die Fachpraktikerausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO, als insbesondere „theoriereduzierte“ Ausbildung (z. B. Ginnold 2009), die „Assistierte Ausbildung“ (BA o. D.-a) oder das „Budget für Ausbildung“ (BA o. D.-b). Mit Blick auf das Bestreben nach inklusiven Bildungsprozessen bedarf es jedoch neuartiger Lehr- und Lernkonzepte, die gerade auch in den ÜBS einen Zugewinn bedeuten. Hier setzte das BMBF-Verbundprojekt „Digitale Medien als Werkzeuge inklusiven Lernens in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauindustrie“ (*MeinBerufBau* bzw. Akronym *MBB*) an.

2 Das Projekt *MeinBerufBau* im Kontext von Inklusion

Das BMBF-Verbundprojekt *MeinBerufBau* lehnte sich an das Handlungsfeld „Gemeinsame Lernkonzepte für Menschen mit und ohne Behinderung“ der entsprechenden Bekanntmachung „Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung“ an. Im Rahmen dieses Handlungsfeldes sollten digitale Lernsettings entwickelt werden, die neuartige Formen für ein gemeinsames Lernen von Auszubildenden mit und ohne Lernbehinderung bereitstellen. Im Fokus stand dabei die Gestaltung barrierefreier Lern- und Bildungsprozesse, um Auszubildende beim Erlernen und langfristigen Ausüben einer beruflichen Tätigkeit zu unterstützen.

Aktive Projektpartner:innen waren das Berufsförderungswerk der Bauindustrie NRW, vertreten durch das Ausbildungszentrum der Bauindustrie Kerpen (ABZ Ker-

pen), welches eine überbetriebliche Berufsbildungsstätte der nordrhein-westfälischen Bauindustrie für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Hoch-, Tief- und Ausbau in unterschiedlichen Gewerken beherbergt, und die rheinisch-westfälische technische Hochschule Aachen (RWTH Aachen), vertreten durch das Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Bautechnik sowie das Lehr- und Forschungsgebiet Lerntechnologien.

2.1 Ziele und Adressat:innen der Lernapp *MeinBerufBau*

Übergeordnetes Projektziel war, Inklusion in der Ausbildung der Bauwirtschaft zu fördern, indem barrierefreie digitale Lern- und Bildungsprozesse generiert werden, um Auszubildende mit und ohne Lernbehinderung während ihres ersten Ausbildungsjahres in der berufsfeldbreiten Grundbildung der Bauwirtschaft zu unterstützen. Dabei wurden folgende Teilziele verfolgt:

1. Identifikation von (kognitiven) Lernbarrieren mithilfe einer Anforderungsanalyse sowie einer Lernpotenzialanalyse.
2. Entwicklung inklusionsorientierter (digitaler) Lernsettings in Form einer Lernapp und von Handreichungen für Ausbilder:innen auf Basis der vorher identifizierten Anforderungen und individuellen Lernpotenziale. Dabei wird u. a. auf praxiserprobte Materialien/Konzepte zurückgegriffen, die bedarfsorientiert weiterentwickelt werden.
3. Pilotierung der Lernapp im Rahmen der berufsfeldbreiten Grundbildung (1. Ausbildungsjahr) in einer überbetrieblichen Bildungsstätte.

In der berufsfeldbreiten Grundbildung (1. Ausbildungsjahr) der Berufe in der Bauwirtschaft, in der das Konzept der Stufenausbildung verfolgt wird, werden bereits viele für die gesamte Ausbildung relevante (praktische und theoretische) Fachinhalte angelegt. Entsprechend der Breite des Berufsfeldes vereint die Grundbildung 16 verschiedene Berufe des Ausbau-, Hochbau- und Tiefbaugewerbes, die im Rahmen einer dualen Ausbildung erlernt werden können. In allen drei Teilzielen waren die entsprechende Ausbildungsordnung und insbesondere die jeweiligen Ausbildungsrahmenpläne die inhaltliche Referenz für das Projekt, d. h., die Adressat:innen des Projekts lernen im Kontext realer Inhalte an den für die duale Ausbildung üblichen Lernorten und gemeinsam mit allen anderen Auszubildenden.

Im Verständnis gemeinsamen Lernens und im Sinne einer weit gefassten inklusiven Grundhaltung wurden im Rahmen des Projekts grundsätzlich alle Auszubildenden in der berufsfeldbreiten Grundbildung in der Stufenausbildung in der Bauwirtschaft adressiert. Der Schwerpunkt lag jedoch auf der Förderung vulnerabler Gruppen. D. h., gleichwohl alle Auszubildenden einbezogen wurden, sollten in besonderer Weise die Bedürfnisse von Auszubildenden mit einer Lernbehinderung in den Blick genommen werden. Eine Lernbehinderung von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen bedeutet eklatante Beeinträchtigungen beim Lernen und zeigt sich – gemäß der Internationalen Statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10) – u. a. in einer Rechenstörung (Dyskalkulie), Lese-Recht-

schreib-Schwäche (Dyslexie) sowie in einem Leserückstand. Das Lernen einer beruflichen Tätigkeit sollte sich jedoch auch für lernbehinderte Auszubildende möglichst barrierefrei gestalten. Um dies im Projekt *MeinBerufBau* zu realisieren, musste auch das Ausbildungspersonal in der ÜBS berücksichtigt werden: Es ist davon auszugehen, dass dieses zum Großteil nicht programmiertechnisch geschult ist und über zu geringe Kenntnisse zur Gestaltung von inklusiven Lehr-/Lernprozessen verfügt.

2.2 Forschung und Entwicklung der Lernapp *MeinBerufBau*

Die leitende Forschungs- und Entwicklungsmethode im Rahmen des Projekts *MeinBerufBau* folgte dem Design-Based Research (DBR) nach Euler (vgl. Euler 2014). Dabei war die Fragestellung leitend, inwieweit das erstrebenswerte Bildungsziel der Inklusion in die Ausbildungsrealität der ÜBS durch eine schrittweise zu elaborierende innovative digitale Lernapp unterstützt werden kann. Dies sollte an die tatsächlichen Bedarfe der Praxis anknüpfen bei gleichzeitiger Generierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. ebd.). Die wesentlichen operationalisierten Prozessschritte des DBR-Ansatzes im Projekt können in fünf übergeordnete Projektphasen unterteilt werden:

Phase 1 umfasste die Bestandsaufnahme und Anforderungsanalyse, in denen die Rahmenbedingungen in der ÜBS definiert und berufsfachliche kognitive Lernbarrieren und Beeinträchtigungen bei Auszubildenden im 1. Ausbildungsjahr der Bauindustrie insbesondere durch die Methode des Lauten Denkens identifiziert wurden (zur Methode des Lauten Denkens vgl. z. B. Knoblich & Öllinger 2006 und Kap. 2.3.). Diese dienten der Gestaltung einer möglichst barrierefreien Lernapp sowie der Entwicklung von Hilfetools und weiteren unterstützenden Maßnahmen innerhalb der App.

Es wurde technisch eine geeignete Basis geschaffen, die eine barrierefreie Gestaltung der App erlaubt. Hierzu wurden die BITV 2.0 (vgl. BMJV 2019), WCAG 2.0 (vgl. Caldwell u. a. 2008) und WCAG 2.1 (vgl. W3C 2018) sowie Aspekte des Universal Design (vgl. FTB 2014) und Do's and Don't's des Britischen Governments (vgl. Sellick 2017) hinzugezogen und elementorientiert aufbereitet (vgl. Noichl, Korth & Schroeder 2019).

In den Phasen 2 bis 4 wurde – im Sinne des DBR – in iterativen kollaborativen Entwicklungs- und Pilotierungsschleifen die App erstellt. Die Evaluationsprozesse konzentrierten sich neben der technischen Weiterentwicklung auf die didaktisch-methodische Umsetzung der sprachlichen und mathematischen Unterstützungsangebote auf Basis von Rückmeldungen von Auszubildenden, Auszubildenden, betrieblichem Ausbildungspersonal, schulischem Lehrpersonal sowie eines Projektbeirats. Dadurch wurde eine Verknüpfung des in der beruflichen Ausbildung der Bauwirtschaft geforderten Prinzips der Handlungsorientierung (vgl. Meyser & Uhe 2006; 2012) mit dem Prinzip Digitaler Gamebooks (vgl. Möslin-Tröppner & Bernhard 2018 und Kap. 3) in einer Lernapp ermöglicht.

Die abschließende Phase 5 beinhaltete die Projektverstetigung.

Die Lernapp *MeinBerufBau* gab erste Antworten darauf, mit welchen kognitiven Lernbarrieren bei lernbehinderten und nicht lernbehinderten Auszubildenden der

Bauwirtschaft zu rechnen ist und wie digitale Medien bzw. Tools dann gestaltet sein müssen, um die individuellen Barrieren dieser Zielgruppe in inklusiven Lernumgebungen in der ÜBS zu überwinden.

2.3 (Kognitive) Lernbarrieren bei der Bearbeitung berufsfachlicher Aufgaben

Im Rahmen der professionellen Diagnostik von Lernschwierigkeiten durch Lehrkräfte ist festzuhalten, dass die Gründe für Lernbarrieren sehr unterschiedlich sein können (vgl. Abele 2014, S. 298). In seinem Modell zur berufsfachlichen Kompetenzentwicklung in der gewerblich-technischen Ausbildung teilt Abele hierzu ausgewählte kognitive Faktoren für Lernschwierigkeiten in geringes fluides Intelligenzniveau, sprachliche oder mathematische Defizite sowie gering ausgeprägte berufsbezogene Basiskompetenzen und mangelndes berufsfachliches Wissen ein (vgl. ebd.). Die Variationsbreite der Faktoren und der Schwere der Lernbeeinträchtigungen bedingt eine ausgeprägte Heterogenität der Auszubildenden. Barrieren bei der Bearbeitung berufsfachlicher Aufgaben beschreiben dabei das wechselseitige Verhältnis von objektiven Anforderungen und individuellen (Lern-)Voraussetzungen. Hierzu identifiziert Nickolaus (2016) für die berufspädagogische Forschung drei wesentliche Forschungsstränge: (1) Studien, die der Frage nachgehen, welche Probandengruppen welche Aufgabentypen bewältigen können, (2) Untersuchungen zum Lernen aus Fehlern und (3) Studien zu individuellen Bearbeitungsproblemen, deren Zugang sich über qualitative Analysen vollzieht und mit deren Hilfe auch Erkenntnisse über die Bewältigung berufsfachlicher Aufgaben erlangt werden. Diese können als didaktischer Ausgangspunkt für (auch inklusionsorientierte) Lehr-/Lernprozesse genutzt werden (vgl. z. B. Niethammer & Frieze 2017, S. 7; Nickolaus 2016, S. 167). Wesentlich für die Entwicklung der Lernapp war der dritte Forschungszugang, bei dem im Rückgriff auf die Methode des Lauten Denkens fachliche, methodische und subjektive Barrieren bei der Bearbeitung ausgewählter berufsspezifischer Aufgaben identifiziert werden konnten. Die Stärke der qualitativen Forschungsmethode des Lauten Denkens ermöglicht „wie kaum eine andere den Zugang zu den kognitiven Prozessen [...], die während einer Handlung ablaufen“ (Sandmann 2014, S. 179). Die Versuchspersonen verbalisierten dabei in der Phase der Introspektion (vgl. Konrad 2010) augenblicklich möglichst alle Gedanken, die bei der Bewältigung der Aufgabenstellungen aufkamen. Es folgte anschließend eine verzögerte Retrospektion, in der Fragen seitens der Interviewerin zur Aufgabenbearbeitung zugelassen waren. Die Verbalisierungen wurden aufgenommen und die Audiodateien anschließend transkribiert und analysiert.

Den Schwerpunkt in *MeinBerufBau* bildeten die kognitiven Lernbarrieren, insbesondere die mathematischen, sprachlichen und fachbezogenen Barrieren. Analysen von Ausbildungsinhalten in der berufsfeldbreiten Grundbildung der Bauwirtschaft verdeutlichen, dass Auszubildende als wesentliche Basis einer erfolgreichen Ausbildung mathematische Kompetenzen wie das Nutzen von Prozentrechnung beispielsweise beim Berechnen des Holzverschnitts oder Umwandeln der Einheiten von Größen beispielsweise bei Materialberechnungen sowie insbesondere auch sprachliche Kompetenzen benötigen (vgl. z. B. Norwig, Petsch & Nickolaus 2010). Die in der Aus-

bildung geforderten Kompetenzen überschreiten keineswegs die in den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss festgelegten Kompetenzen (vgl. z. B. Averweg u. a. 2009), dennoch lassen sich bei Auszubildenden im ersten Lehrjahr der Bauwirtschaft eklatante Einschränkungen feststellen (vgl. Norwig & Petsch 2019). Die Identifizierung von kognitiven Lernbarrieren respektive Lernbeeinträchtigungen mithilfe verschiedener Instrumente und methodischer Zugänge im Sinne einer Triangulation im Projekt *MeinBerufBau* spiegelt dies wider. Für die Erhebung mathematischer Kompetenzen der Auszubildenden im Projekt *MeinBerufBau* wurde u. a. die Arbeit von Averweg u. a. (2009) genutzt, die ein validiertes Testverfahren zur Ermittlung des Förderbedarfs von Berufsschülerinnen und Berufsschülern im Bereich Mathematik bereithält. Eine differenzierte Identifizierung von Lernbarrieren zur Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen erfolgte u. a. aus den Daten eines validierten Lesetests für Berufsschüler:innen, dem sogenannten LTB³ (s. hierzu Drommler et al. 2006). Dieser dient der Ermittlung der Lesekompetenzen von Auszubildenden in einer beruflichen Ausbildung. Darin sind drei hierarchisch aufeinander aufbauende Kompetenzstufen festgelegt. Der Lesetest wurde im Projekt *MeinBerufBau* an mehr als 80 Auszubildenden im 1. Ausbildungsjahr des Berufsfeldes Bautechnik an der ÜBS des ABZ Kerpen durchgeführt. Ohne hier weiter auf alle einzelnen Stufen und deren Ergebnisse einzugehen, lässt sich festhalten, dass in der Gesamtschau 87,5 % der getesteten Auszubildenden bereits die erste Kompetenzstufe nicht erreichten, deren Kern das Wiedergeben bzw. Beschreiben der Informationen eines Textes (Fakten, Fachbegriffe, Strukturen und Einstellungen) darstellte.

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses waren besonders die identifizierten kognitiven Lernbarrieren im Fokus (s. o.). Die Kategorisierung der identifizierten Barrieren orientierte sich im Wesentlichen an dem ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) in seiner deutschen Adaption ICD-10-GM (vgl. DIMDI 2019) und an der erweiterten Literatur (vgl. insb. Dilling & Freyberger 2019).

Im Folgenden werden auszugsweise wesentliche identifizierte Lernbarrieren beschrieben, welche zwecks Überwindung durch verschiedenste Features didaktisch-methodisch, kommunikationsdesignorientiert und technisch innerhalb der Lernapp adressiert wurden.

3 Identifizierung und Adressierung kognitiver Lernbarrieren im Projekt *MeinBerufBau*

Die Lernapp inklusive ihrer Features wurde auf Grundlage aller Projektergebnisse entwickelt. Die hier dargestellten Lernbarrieren sind konkrete Analyseergebnisse aus den Lautes-Denken-Interviews mit Auszubildenden. Diese werden durch weitere Projektanalyseergebnisse gestützt, die an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden.

Die Untersuchungsergebnisse ergaben bei den interviewten und getesteten Auszubildenden erwartungskonform eklatante Barrieren insbesondere im Bereich Spra-

che und Mathematik. Im Folgenden wird der Fokus auf den Bereich der Sprache gelegt. Eine umfassende Beschreibung weiterer Lernbarrieren ist dem Abschlussbericht zu entnehmen, der über die Webseite der Technischen Informationsbibliothek (TIB) zu beziehen ist (Titel: *MeinBerufBau* – Digitale Medien als Werkzeuge inklusiven Lernens in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauindustrie).

Abbildung 1 zeigt beispielhafte identifizierte Lernbarrieren im übergeordneten Schwerpunkt *Sprache* für die Kategorie „Vorlesen“ in Gegenüberstellung zu den entsprechenden theoriegeleiteten didaktisch-methodischen Angeboten zur Bewältigung der Lernbarrieren in der App *MeinBerufBau*. Dies erfolgt über Kategorien von Barrieren, welche hier deskriptiv mit Beispielen aus den Interviews zum *Lauten Denken* näher beschrieben werden. Aus den identifizierten Lernbarrieren wurden theoriegeleitet verschiedenste Features, die in der App umgesetzt wurden, abgeleitet. In diesem Zusammenhang wurde auch die Text-Bild-Kommunikation bzw. Bild-Text-Kommunikation berücksichtigt.

Die Benennung und Definition der Kategorien sind dabei an die im ICD-10 und der erweiterten Literatur dargestellte Symptomatik pathogener Lese- und Rechtschreibstörungen angelehnt (Klassifikation ICD-10: F81 umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten – F81.0 Lese- und Rechtschreibstörung). Gemäß dem ICD-10 F81.0 und den darin beschriebenen diagnostischen Leitlinien (vgl. Dilling & Freyberger 2019) wurden im Bereich *Sprache* die zwei Kategorien „Vorlesen“ und „Leseverständnis“ abgeleitet, die eigene (fachspezifische) Kategorie „berufsspezifisches Leseverständnis“ wurde konzipiert und entsprechende Unterkategorien wurden zugeordnet.

So konnten in der Hauptkategorie „Vorlesen“ entsprechend des ICD-10: F81.0 die untergeordneten Kategorien „Auslassen, Ersetzen, Verdrehungen oder Hinzufügen von Worten“, „Niedrige Lesegeschwindigkeit + Startschwierigkeiten beim Vorlesen“ sowie „Schwierigkeiten beim Vorlesen von Fachbegriffen und komplexer formulierten Aufgabenstellungen“ (eigene Kategorie) gebildet werden. Der übergeordneten Kategorie „Leseverständnis“ wurden die Kategorien „Unfähigkeit, Gelesenes wiederzugeben“ (ICD-10: F81.0), „Unfähigkeit, aus Gelesenem Schlüsse zu ziehen oder Zusammenhänge zu sehen“ (ICD-10: F81.0) sowie „Gebrauch allgemeinen Wissens als Hintergrundinformation anstelle von Information aus einer Aufgabe beim Beantworten von Fragen über die gelesene Aufgabe“ (eigene Kategorie, angelehnt an ICD-10: F81.0) zugeordnet. Die eigene Hauptkategorie „Berufsspezifisches Leseverständnis“, welches vom ICD-10: F81.0 abgeleitet wurde, beinhaltet die beiden eigenen Kategorien „Fehlendes Fachbegriffswissen“ und „Schwierigkeiten, eine Bauzeichnung zu lesen“.

Die Analysen zur Identifizierung der Lernbarrieren zeigten im Bereich *Sprache*, dass jeder Versuchsperson der Grundgesamtheit mindestens eine Unterkategorie aus dem Bereich der „Lesestörung“ zugeordnet werden konnte. Der in der Literatur erwähnte Zusammenhang zu Entwicklungsstörungen der Sprache konnte in der betrachteten Grundgesamtheit nicht nachgewiesen werden.

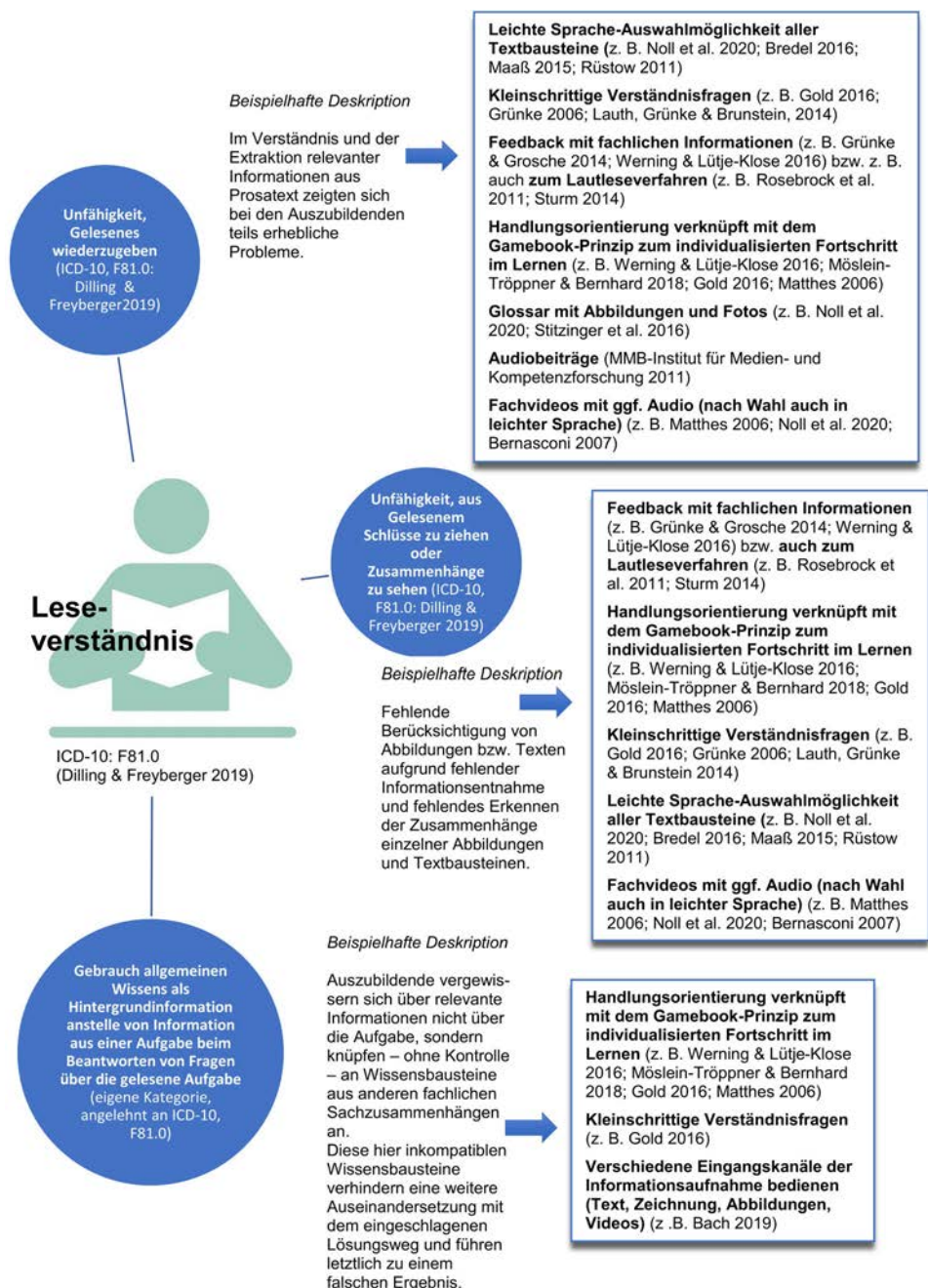


Abbildung 1: Lernbarrieren zum Leseverständnis und deren Adressierung durch spezifische Features in der App MeinBerufBau

Beispielhaft werden an dieser Stelle einige identifizierte Lernbarrieren und die daraus abgeleiteten Features der App beschrieben.

In der Kategorie „Vorlesen“ zeigte sich, dass Versuchspersonen Wörter ausließen, durch andere ersetzen, sie verdreht vorlasen oder einzelne Wörter hinzufügten. Zudem wiesen Versuchspersonen eine teils sehr niedrige Lesegeschwindigkeit auf oder hatten Startschwierigkeiten beim Beginn des Lesevorganges oder bei Unterbrechung und Neuaufnahme. Darüber hinaus wurden häufig Leseschwierigkeiten beim Vorlesen identifiziert. Dies betraf insbesondere berufsfeldspezifische Fachtermini und trat häufig bei komplexer formulierten Aufgabenstellungen auf. Berufsfeldspezifische Fachtermini wie beispielsweise „Leitungsgraben“ sollten allen Auszubildenden im Berufsfeld Bautechnik mit der beruflichen Fachrichtung Tiefbau geläufig sein. Dennoch kam es zu Leseschwierigkeiten. Um diese Barrieren möglichst zu umgehen, wurde eine Vorlesefunktion als Text-to-Speech-System integriert (s. hierzu auch Lichtsteiner Müller 2013). Diese ist bei Bedarf durch die Nutzenden über ein Lautsprechersymbol anzusteuern (Abb. 2). So können alle Textbausteine über die individuelle Funktion des jeweiligen Geräts vorgelesen werden. Hierzu wurden die Textbausteine in einzelne Abschnitte unterteilt, sodass beispielsweise auch nur ein Titel angesteuert werden kann. Des Weiteren sind Feedbacks, die zu jedem beliebigen Zeitpunkt im Lernfortschritt (Abb. 2) angezeigt werden können, durch die Autorin bzw. den Autor über ein Template zu erstellen. Diese bieten beispielsweise die Möglichkeit der Integration weiterführender Verständnisfragen oder eines informativen Feedbacks zur Methode des Lautlesens zur Verbesserung der Lesekompetenz der Auszubildenden (vgl. z. B. Rosebrock u. a. 2011; Sturm 2014).

In der übergeordneten Kategorie „Leseverständnis“ und der hier untergeordneten Kategorie „Unfähigkeit, Gelesenes wiederzugeben“ zeigten sich bei den Versuchspersonen teils erhebliche Probleme im Verständnis und der Extraktion relevanter Informationen aus Prosatexten. Verschiedenste Features wurden entwickelt, welche die Auszubildenden beim Lernen unterstützen sollen. So ist für alle Textbausteine ein permanenter Wechsel zwischen der deutschen Standardsprache und der leichten Sprache, wenn dies von den Autorinnen und Autoren hinterlegt wurde, möglich (vgl. z. B. Noll, Roth & Scholz 2020; Bredel & Maaß 2016; Maaß 2015; Rüstow 2011). Kleinschrittige Verständnisfragen (vgl. z. B. Gold 2016, Grünke 2006; Lauth, Grünke & Brunstein 2014) und ein „dichtes“ Feedback mit fachlichen Informationen (vgl. z. B. Grünke & Grosche 2014; Werning & Lütje-Klose 2016) bzw. z. B. auch zum Lautleseverfahren (vgl. z. B. Rosebrock u. a. 2011; Sturm 2014) können integriert werden. Ein Glossar mit Abbildungen und Fotos (vgl. z. B. Noll, Roth & Scholz 2020; Stitzinger, Sallat & Lütke 2016), welches von den Autorinnen und Autoren sowie den Lernenden selbst ergänzt werden kann, bietet weitere Unterstützung. Audiobeiträge (vgl. MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung 2011) und Fachvideos mit ggf. Audio – nach Wahl auch in leichter Sprache – können problemlos eingebettet werden (vgl. z. B. Matthes 2006; Noll, Roth & Scholz 2020; Bernasconi 2007). Das Prinzip der Handlungsorientierung verknüpft mit dem Gamebook-Prinzip ermöglicht einen individualisierten Fortschritt im Lernen (s. u. und vgl. z. B. Werning & Lütje-Klose 2016; Möslin-Tröppner &

Bernhard 2018; Gold 2016; Matthes 2006). Die weiteren hier untergeordneten Kategorien sind der Abb. 1 zu entnehmen.

Weitere Beispiele aus dem hier vorgestellten Bereich *Sprache* sind der abgeleiteten Hauptkategorie „Berufsspezifisches Leseverständnis“ zuzuordnen. Es war zu beobachten, dass Versuchspersonen einzelne Fachtermini nicht bekannt waren, sodass die Aufgaben nicht korrekt interpretiert werden konnten. In der Lernapp wurde daher versucht, beispielsweise mithilfe des Glossars mit Abbildungen und Fotos sowie der Möglichkeit, Audiobeiträge einzubinden, dieser Lernbarriere entgegenzuwirken. Verständnisdefizite, die sich beim Lesen einer Bauzeichnung ergaben, resultierten im Wesentlichen aus mangelhafter Fähigkeit, diskontinuierliche Texte in Bauzeichnungen zu lesen. Hierbei können folgende Features hilfreich sein: Fachvideos mit ggf. Audio (nach Wahl auch in leichter Sprache) (vgl. z. B. Matthes 2006; Noll, Roth & Scholz 2020; Bernasconi 2007), Audiobeiträge (vgl. MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung 2011), das Glossar mit Abbildungen und Fotos (vgl. z. B. Noll, Roth & Scholz 2020; Stitzinger, Sallat & Lüdtke 2016), kleinschrittige Verständnisfragen (vgl. z. B. Gold 2016) sowie Feedback mit fachlichen Informationen (vgl. z. B. Grünke & Grosche 2014; Werning & Lütje-Klose 2016). Darüber hinaus lag ein Schwerpunkt auf der Bedienung verschiedener Eingangskanäle der Informationsaufnahme (vgl. z. B. Bach u. a. 2019). So kann ein einzelner Lerngegenstand auf vielfältige Weise durch einen Text, eine Zeichnung bzw. Abbildung und einen Video- sowie Audiobeitrag dargestellt werden. Je nach vorhandenen Optionen im jeweiligen Gamebook legen die Lernenden selbstbestimmt die Darstellungsform und deren explizierenden Varianten fest.

Aus den identifizierten Lernbarrieren und weiteren identifizierten Lernvoraussetzungen wurde eine Lernapp entwickelt, die ein Autorentool bereithält, welches auch durch Ausbildungspersonal ohne Programmierkenntnisse bedient werden kann. Die App ermöglicht, sowohl einfache Fachinformationen bereitzustellen als auch komplexe Lernsituationen in Form von individuellen digitalen Gamebooks zu erstellen und damit den Weg für individuelle Lernpfade vorzubereiten. Gamebooks sind Bücher, die nicht in einer festen Reihenfolge von der ersten bis zur letzten „Seite“ gelesen werden. Stattdessen sind sie durch verschiedene Abschnitte gekennzeichnet, an deren Ende die Leser:innen Entscheidungen treffen müssen. Je nach Entscheidung führt dies wiederum zu unterschiedlichen neuen Abschnitten. Entsprechend der Entscheidung können unterschiedliche „Geschichten“ gelesen werden. Gamebooks finden auch Anwendung im Bildungsbereich. Ein früherer Ansatz, der das Prinzip von Gamebooks nutzte, wird auf den Ansatz *Programmed Instruction* von B. F. Skinner zurückgeführt (vgl. Möslin-Tröppner & Bernhard 2018, S. 6). Digitale Gamebooks sind mit klassischen Gamebooks in gedruckter Form vergleichbar, bieten jedoch durch die verwendete Technologie zusätzliche Möglichkeiten (vgl. Möslin-Tröppner & Bernhard 2018; Korth u. a. 2022). Das Prinzip digitaler Gamebooks ist geeignet, um auch komplexe handlungsorientierte Lernaufgaben abzubilden und dabei gleichzeitig individuelle Lernwege zu gestalten bzw. zu ermöglichen.

Ausbildende werden bei der Entwicklung der digitalen Gamebooks von sieben Templates unterstützt (Entscheidungen, Multiple Choice, Ausklappbare Texte, Lü-

ckentext, Drag-and-Drop, Formeln und Inhaltsseite). Medieninhalte in Form von eigenen Texten, Bildern, Videos oder Audiodateien können eingebunden werden. Dies unterscheidet sie von den klassischen Gamebooks.

Die App wurde primär für den Bereich der beruflichen Bildung im Bausektor konzipiert. Sie kann jedoch mit entsprechenden Programmierkenntnissen leicht auf andere Bildungssektoren adaptiert werden. Die Struktur der App folgt den Ausbildungsschwerpunkten Hochbau, Tiefbau und Ausbau, denen wiederum einzelne Ausbildungsschwerpunkte zugeordnet wurden, sodass sich folgende Bereiche ergaben:

- Schwerpunkt Hochbau: Mauerwerksbau; Beton- und Stahlbetonbau; weitere Hochbaubereiche
- Schwerpunkt Ausbau: Fliesen-, Platten-, Mosaikbau; Stuckateurarbeiten; Zimmerarbeiten; weitere Ausbaubereiche
- Schwerpunkt Tiefbau: Straßenbau, Kanalbau, Rohrleitungsbau, weitere Tiefbaubereiche

Die vom Ausbildungspersonal erstellten digitalen Gamebooks bzw. Fachinformationen können diesen Schwerpunkten untergeordnet werden. Die konzipierten Gamebooks wiederum können in vier Hierarchiestufen unterteilt werden. Die Stufen entsprechen – je nach Bedarf – Schwierigkeitsniveaustufen oder Ausbildungsjahrgängen.

Neben den bereits genannten Features wurden auf Basis der Analyseergebnisse weitere Unterstützungen für Auszubildende integriert, die ein individualisiertes und inklusives Lernen ermöglichen. Neben der Option, das Sprechtempo in Audio- und Videobeiträgen einzustellen, ist auch die Schriftgröße und Hintergrundfarbe zu verändern. Der aktuelle Stand mit den individuellen Einstellungen und ebenso der Lernfortschritt werden beim Beenden der App gespeichert und beim nächsten Öffnen der App wieder aufgerufen, sodass eine nahtlose Fortsetzung des individuellen Lernens möglich ist. Darüber hinaus steht der Nutzerin bzw. dem Nutzer ein speziell konzipierter Taschenrechner zur Verfügung, dessen Tasten beispielsweise sowohl mit Ziffern bzw. Formelzeichen als auch immer mit einer zusätzlichen Beschriftung der jeweiligen Funktion versehen ist (Abb. 2). Der Einheitenrechner gibt – neben dem Ergebnis der Umrechnung – die dahinterliegende Rechenoperation an, sodass diese auch nachzuverfolgen ist (Abb. 2). Eine Formelsammlung kann angelegt werden. Bei der Bearbeitung eines Gamebooks können von Lernenden Planungshilfen in Form von 2D-/3D-Objekten oder einem Arbeitsplan eingesehen werden. Jedes Feature in dieser App wurde neben dem Aspekt seiner Funktion immer auch im Hinblick auf ein möglichst unterstützendes Kommunikationsdesign entwickelt. So erleichtert beispielsweise die konsequente Verwendung einer serifenlosen Schriftart die Textlesbarkeit (vgl. Rello & Baeza-Yates 2013). Das Entscheidungstemplate, mit dem Multiple-Choice-Aufgaben erstellt werden, ermöglicht Input-Felder zur Texteingabe und Checkboxen, die mit einer Doppelsymbolik (Icon und Farbe) belegt sind. Dadurch wird die Verschiedenartigkeit von Aussagen sowohl durch unterscheidbare, charakteristische Icons als auch durch typische Signalfarben verdeutlicht. Allen Modulen ist ein durchgängig einheitliches Interface zu eigen, wodurch das Navigieren innerhalb der App erleichtert wird. Video- und Audiomodule orientieren sich zudem an den für Auszubil-

dende geläufigen Playern wie dem YouTube-Player (weitere Beispiele s. in der unten beschriebenen Broschüre).

Darüber hinaus stehen Design-Prototyping-Vorlagen zu Werkzeug- und Materiallisten, einem Tutorial, einer Statistik sowie sonstigen einzubindenden Dateien, die vom Ausbildungspersonal integriert werden können, zur Verfügung.

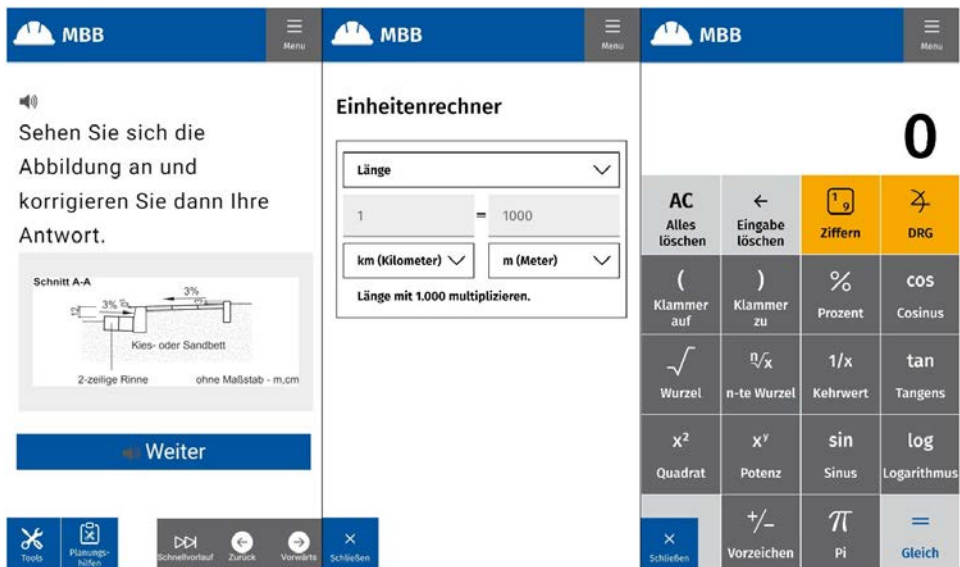


Abbildung 2: Designvorlage des Feedbacktemplates (links), des Einheitenrechners (mittig) und des Taschenrechners mit sprachlicher und symbolischer Benennung der Operationen (rechts)

Der Zugang zu den individuellen Daten der Auszubildenden durch das Ausbildungspersonal erfolgt nur durch Freigabe der Auszubildenden selbst. Dem Ausbildungspersonal stehen zwei Broschüren zur Verfügung, die als Best Practice und weitere Hilfestellung im Umgang mit kognitiven Lernbarrieren dienen. Erstere Broschüre befasst sich mit der Verwendung der Leichten Sprache und beinhaltet ein Regelwerk zur Leichten Sprache im Projekt. Das Regelwerk und Beispielanwendungen sollen bei der konkreten Umsetzung der Regeln für Texte in leichter Sprache unterstützen, wenn das Ausbildungspersonal eigene digitale Gamebooks generiert. Die Strukturierung der Regeln erfolgt dabei in den an den fachlichen Diskurs angelehnten Ebenen Grundprinzipien, Zahl und Zeichen, Wort, Satz, Text und Typografie und Layout (Download-Link Kap. 4). Die zweite Broschüre beschäftigt sich mit dem kommunikationsdesignorientierten Ansatz im Projekt *MeinBerufBau* und dem Design der Lernapp *MeinBerufBau*. Sie bietet Guidelines für ein inklusionsorientiertes App-Design, in dem auch lernbeeinträchtigte Auszubildende berücksichtigt werden. Kommunikationsdesignorientierte Schwerpunkte der Broschüre sind die Themen Typografie (Schrifttyp, Schriftgröße und Hierarchie), Farbkomposition, Wort-Bild-Marke, Navigation, Tools und Planungshilfen sowie das Onboarding und die Startseite (Download-Link Kap. 4).

4 Fazit und Ausblick

Mit Abschluss des Projekts steht eine Lernapp zur Verfügung, die in erster Linie ein Framework zur Erstellung digitaler Gamebooks bietet. Nach Implementierung an der ÜBS kann der Quellcode der Anwendung auf einem eigenen Server gehostet werden. Dadurch kann die Anwendung mit entsprechenden Programmierkenntnissen individuell angepasst werden. So besteht die Möglichkeit, zur Berücksichtigung noch nicht adressierter Lernbarrieren auch neue Templates einzubinden. Damit wäre bei entsprechender Aufarbeitung denkbar, dass auch Auszubildende mit Hörbeeinträchtigungen oder Schüler:innen mit Migrationshintergrund von der App profitieren. Der Einsatz bleibt nicht nur auf die ÜBS als einer der drei Lernorte beschränkt, sondern kann auf die anderen Lernorte ausgeweitet werden. Neben den Inhalten des ersten Ausbildungsjahres im Berufsfeld der Bautechnik können auch Inhalte aller weiteren Ausbildungsjahre sowie anderer Bildungsgänge mithilfe der App vermittelt werden. Bei vorhandener informationstechnischer Kompetenz kann die App auch in andere Fachgebiete übertragen werden. Die App ist – bei entsprechender Modifizierung von Abbildungen und Titeln auf den Startseiten – nicht auf das Berufsfeld Bautechnik determiniert.

Der Quellcode der App und die technischen Guidelines wurden als Open-Source-Software (OSS) unter freier Lizenz (MIT-Lizenz) veröffentlicht (<https://gitlab.com/learn-tech-rwth/meinberufbau-project>). Die Broschüren „Leichte Sprache in MeinBerufBau – Regelwerk zur Leichten Sprache im Projekt MeinBerufBau“ und „Design in MeinBerufBau – Ein kommunikationsdesignorientierter Ansatz im Projekt MeinBerufBau“ sowie weitere ergänzende Lehr- und Lernmaterialien stehen als Open Educational Resources (OER) auf der Projektseite zum Download bereit (<https://www.meinberufbau.de/tools-zum-download>).

Derzeit ist die Einbindung der Ergebnisse der Lernapp *MeinBerufBau* in einem laufenden BMBF-Verbundprojekt im MINT-Bereich geplant. Hierbei sollen verschiedene Fortbildungen entwickelt werden, die Lehrkräfte beim Einsatz neuer digitaler Lehrformen qualifizieren.

Literatur

- Abele, S. (2014). *Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der gewerblich-technischen Ausbildung*. Dissertation. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. doi: <https://doi.org/10.25162/9783515107556>.
- Arnold, R. & Münch, J. (2000). *120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. doi: <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.
- Averweg, A., Schürg, U., Geissel, B. & Nickolaus, R. (2009). Förderungsbedarf im Bereich der Mathematik bei Berufsschülern im Berufsfeld Bautechnik. *Die berufsbildende Schule*, 61(1), 22–28.

- Bach, A., Rexing, V., Korth, S. & Lange, C. (2019). Potenziale digitaler Medien in „inklusi-ven“ Lernumgebungen am Lernort ÜBS in der Stufenausbildung der Bauwirtschaft. In W. Kuhlmeier, J. Meyser & M. Schweder (Hg.), *Bezugspunkte beruflicher Bildung – Tradition, Innovation, Transformation: Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2019*, S. 164–181. Norderstedt: PubliQation.
- Bernasconi, T. (2007). *Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine experimentelle Pilotstudie zu technischen Voraussetzungen und partizipativen Auswirkungen*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen – Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (o. D.-a). *Konzept Assistierte Ausbildung (AsA) nach § 130 SGB III*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba037689.pdf (Zugriff am: 08.04.2024).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (o. D.-b). *Budget für Ausbildung – Förderung einer betrieblichen Ausbildung für Menschen mit Behinderungen beantragen, die voll erwerbsgemindert sind*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/budget-fuer-ausbildung_ba039974.pdf (Zugriff am: 08.04.2024).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2012). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesministerium der Justiz (BMJ) (1997). *Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung – (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594) § 19 Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/_19.html (Zugriff am: 27.10.2023).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (2019). *Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnikverordnung – BITV 2.0)*. Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html (Zugriff am: 25.09.2023).
- Caldwell, B., Cooper, M., Reid, L. G. & Vanderheiden, G. (2008). *Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.0*. WWW Consortium (W3C). Verfügbar unter <https://www.w3.org/TR/WCAG20/> (Zugriff am: 25.09.2023).
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2020). *DIHK-Report Fachkräfte 2020*. Berlin: Deutscher Industrie- und Handelskammertag.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2019). *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, German Modification*. Verfügbar unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2019/> (Zugriff am: 27.10.2019).

- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2023). *Neuer Schwung für die UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/im-fokus/neuer-schwung-fuer-die-un-behindertenrechtskonvention> (Zugriff am: 27.10.2023).
- Dilling, H. & Freyberger, H. J. (2019). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen*. Bern: Hogrefe.
- Drommler, R., Linnemann, M., Becker-Mrotzek, M., Haider, H., Stevens, T. & Wahlers, J. (2006). *Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3. Handbuch*. Duisburg: Gilles und Francke Verlag.
- Eser, K.-H. (2005). Lernbehinderung im Spiegel der ICF. *Lernen fördern: Zeitschrift im Interesse von Menschen mit Lernbehinderungen*, 4–16.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hg.), *Design-Based Research*, S. 15–44. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. (2016). Inklusion in der Berufsausbildung. Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen. In A. Zoyke, & K. Vollmer (Hg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, S. 27–42. Bielefeld: wbv Publikation.
- Feuser, G. & Kutscher, J. (2013). *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer. doi: <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024021-6>.
- Forschungsinstitut Technologie und Behinderung (FTB) (2014). *Digital informiert im Job integriert, Universelles Design und Design für Alle*. Verfügbar unter http://www.di-ji.de/index.php?option=com_content&view=article&id=45 (Zugriff am: 25.09.2023).
- Ginnold, A. (2009). Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. *Zeitschrift für Inklusion*, 3(1). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/173> (Zugriff am: 01.06.2024).
- Gold, A. (2016). *Lernen leichter machen: Wie man im Unterricht mit Lernschwierigkeiten umgehen kann*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: <https://doi.org/10.13109/9783666701948>.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15(4), 239–254. doi: <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.4.239>.
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*, S. 76–89. Göttingen: Hogrefe.
- Kanter, G. O. (1974). Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In Deutscher Bildungsrat (Hg.), *Sonderpädagogik Teil: 3*, S. 117–234. Stuttgart: Klett.
- Keimes, C. & Rexing, V. (2016). Heterogenität – domänenspezifische Konkretisierung eines komplexen Phänomens im Berufsfeld Bautechnik als Basis einer inklusiven Fachdidaktik. *@bwp Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, 30, 1–15.
- Knoblich, G. & Öllinger, M. (2006). Die Methode des lauten Denkens. In J. Funke & P. A. (Hg.), *Handbuch Allgemeine Psychologie – Kognition*, S. 691–696. Göttingen: Hogrefe.

- Köhlmann-Eckel, C. (2015). Vielfältige Zielgruppen. Ein Lernort. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 62, (109/119), 18–21.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 476–490. Wiesbaden: VS Verlag.
- Korth, S., Bozkurt, A., Goos, U., Lange, C., Noichl, S. & Rexing, V. (2022). Digitale Gamebooks zur Strukturierung handlungsorientierter Lernaufgaben. In B. Mahrin & S. Krümmel (Hg.), *Digitalisierung beruflicher Lern- und Arbeitsprozesse: Impulse aus der Bauwirtschaft und anderen gewerblich-technischen Sektoren*, S. 282–296. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Kübler, J. (2014). *Qualitative Analyse der Problem- und Aufgabenlösekompetenz sowie der Barrieren und schwierigkeitsbestimmenden Merkmale in Test-Aufgabenstellungen bei Schreiner Auszubildenden nach dem ersten Ausbildungsjahr*. Masterarbeit. Universität Stuttgart.
- Kunz, B. (2011). *Fehlkonzepte von Auszubildenden in der bautechnischen Grundbildung – eine qualitative empirische Studie*. Diplomarbeit. Universität Stuttgart.
- Lange, V. (2017). *Ländervergleich. Inklusive Bildung in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lauth, G. W., Grünke, M. & Brunstein, J. C. (2014). *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Lichtsteiner Müller, M. (2013). *Dyslexie, Dyskalkulie. Chancengleichheit in der Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule*. Bern: Hep, der Bildungsverlag.
- Maaß, C. (2015). *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Berlin: LIT Verlag.
- Matthes, G. (2006). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Metzler, C., Seyda, S., Wallossek, L. & Werner, D. (2017). *Menschen mit Behinderung in der betrieblichen Ausbildung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH.
- Meyser, J. & Uhe, E. (2006). *Handelnd Lernen in der Bauwirtschaft. Handreichung für die Ausbildung*. Konstanz: Christiani.
- Meyser, J. & Uhe, E. (2012). *Handelnd Lernen in der Bauwirtschaft. Projektaufgaben. Straßenbauer/in, Unterlagen für Ausbilder*. Konstanz: Christiani.
- MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung (2011). *Schlussbericht zur Studie „E-Learning für Inklusion“. Nutzung und Einsatz von digitalen Lernangeboten in der Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen*. Essen: MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung.
- Möslein-Tröppner, B. & Bernhard, W. (2018). *Digitale Gamebooks in der Bildung. Spielerisch lehren und lernen mit interaktiven Stories*. Wiesbaden: Springer Gabler. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21349-7>.
- Nickolaus, R. (2016). Barrieren bei der Bewältigung berufsfachlicher Aufgaben. Ausgewählte Ergebnisse aus quantitativen und qualitativen Analysen und ihr didaktisches Potential. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 112(2), 167–183. doi: <https://doi.org/10.25162/zbw-2016-0013>.
- Niethammer, M. & Friese, M. (2017). Didaktik inklusiver Berufsbildung; Handlungsbezüge und Lehr-Lern-Settings. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 166, 4–8.

- Noichl, S., Korth, S. & Schroeder, U. (2019). *Mobile barrierefreie Lernanwendungen in der Bauindustrie. Mensch und Computer 2019 – Workshopband*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.
- Noll, A., Roth, J. & Scholz, M. (2020). Lesebarrieren im inklusiven Mathematikunterricht überwinden – visuelle und sprachliche Unterstützungsmaßnahmen im empirischen Vergleich. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 41, 157–190. doi: <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00158-z>.
- Norwig, K., Petsch, C. & Nickolaus, R. (2010). Förderung lernschwacher Auszubildender – Effekte des berufsbezogenen Strategietrainings (BEST) auf die Entwicklung der bautechnischen Fachkompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 106(2), 220–239. doi: <https://doi.org/10.25162/zbw-2010-0012>.
- Norwig, K. & Petsch, C. (2019). Grundstufe Bautechnik: Individuelle Förderung berufsfachlichen Problemlösens durch das berufsbezogene Strategietraining BEST. *BAG-Report*, 21(1), 12–21.
- Rello, L. & Baeza-Yates, R. (2013). *Good fonts for dyslexia. Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, ASSETS 2013*. Verfügbar unter https://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/good_fonts_for_dyslexia_study.pdf (Zugriff am: 16.04.24).
- Ritzinger, H. (2015). *Berufsfachliche Kompetenzen von Industriemechanikern. Qualitative Analyse zu auftretenden Barrieren und schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen in berufsfachlichen Aufgaben*. Masterarbeit. Stuttgart: Universität Stuttgart.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rüstow, N. (2011). *Leichte Sprache – wie geht das? Methodische Ansätze für Texte bei erwachsenenpädagogischen Angeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 2, S. 3–14. Berlin: Springer.
- Samurkasoglu, M. (2011). *Qualitative Analyse der Diagnosekompetenz und der Barrieren in computersimulierten Problemlöseaufgaben bei Kfz-Mechatronikern*. Diplomarbeit. Stuttgart: Universität Stuttgart.
- Sandmann, A. (2014). Lautes Denken – die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*, S. 179–188. Heideberg: Springer Spektrum. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_15.
- Schelten, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik*. 4. Aufl. Stuttgart: Franz Steiner.
- Sellick, A. (2017). *Accessibility in government. What working on GOV.UK navigation taught us about accessibility*. Verfügbar unter <https://accessibility.blog.gov.uk/2017/12/18/what-working-on-gov-uk-navigation-taught-us-about-accessibility/> (Zugriff am: 25.09.2023).
- Stitzinger, U., Sallat, S. & Lüdtke, U. (2016). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Sturm, A. (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. *Leseforum*, 1, 1–19. Verfügbar unter https://www.leseforum.ch/fokusartikel1_2014_1.cfm (Zugriff am: 27.10.2023).

Werning, R. & Lütje-Klose, B (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 4. Aufl. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag. doi: <https://doi.org/10.36198/9783838547268>.

W3C (World Wide Web Consortium) (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)* 2.1. Verfügbar unter <https://www.w3.org/TR/WCAG21/> (Zugriff am: 25.09.2023).

Autor:innenangaben

Susanne Korth, RWTH Aachen University, Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Bautechnik, Aachen

E-Mail: korth@fdb.rwth-aachen.de

Homepage: <http://www.fdb.rwth-aachen.de>

Volker REXING, RWTH Aachen University, Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Bautechnik, Aachen

E-Mail: rexing@fdb.rwth-aachen.de

Homepage: <http://www.fdb.rwth-aachen.de>

Svenja Noichl, RWTH Aachen University, Lehr- und Forschungsgebiet Lerntechnologien, Aachen

E-Mail: noichl@informatik.rwth-aachen.de

Homepage: <https://learntech.rwth-aachen.de/>

RWTH Aachen University

Das Vorhaben *Mein Beruf Bau – Digitale Medien als Werkzeuge inklusiven Lernens in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauindustrie* (FKZ: 01 PE18002B) wurde im Rahmen des Programms *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds gefördert.



Teilhabeförderung langzeitarbeitsloser Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen – Eine Chance zur Sicherung des Fachkräftebedarfs?

SEBASTIAN IXMEIER

Abstract

Deutschland weist einen hohen Anteil an verstetigter Langzeitarbeitslosigkeit auf. Dabei könnte eine (Re-)Integration dieser Personengruppe in das Erwerbssystem einen bedeutenden Beitrag zur Reduktion des zunehmend virulenter werdenden Fachkräftemangels leisten. Gerade langzeitarbeitslose Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen (LZAGBs) sind ganz besonders von sozialer und beruflicher Ausgrenzung bedroht. Berufliche Bildung kann eine Schlüsselrolle bei der (beruflichen) Teilhabeförderung einnehmen. Doch bisherige Förderbemühungen greifen oftmals zu kurz, um den multiplen Problemlagen der vulnerablen Zielgruppe adäquat zu begegnen. Anhand von empirischen Forschungsdaten (Mixed-Methods-Design) aus einem Modellprojekt zur Teilhabeförderung von LZAGBs liefert der hier vorliegende Beitrag einen Einblick in die komplexen Förderbedarfe der Zielgruppe. Darauf aufbauend wird mit dem ganzheitlichen, kompetenzorientierten Bildungsansatz die im Projekt zur Anwendung kommende Förderstrategie vor dem Hintergrund ihres Beitrags zur Reduktion des Fachkräftemangels kritisch diskutiert. Während der innovative Förderansatz für eine signifikante Anzahl an LZAGBs eine neuartige Teilhabeperspektive eröffnet, ist dessen Wirkmacht an bestimmte Gelingensbedingungen geknüpft.

Schlagworte: Inklusion, ganzheitliche Förderung, Langzeitarbeitslosigkeit, berufliche Rehabilitation, berufliche Bildung

Germany has a high proportion of long-term unemployment. The (re)integration of this group of people into the employment system could make a significant contribution to reducing the increasingly virulent shortage of skilled workers. Long-term unemployed persons with health impairments (LTUHI) are particularly at risk of social and occupational exclusion. Vocational training can play a key role in promoting (vocational) participation. However, previous support efforts often fall short of adequately addressing the multiple problems faced by this vulnerable target group. Using empirical research data (mixed-methods design) from a pilot project to promote the participation of LTUHI, this article provides an insight into the complex support needs of the target group. Building on this, the holistic, skills-oriented educational approach is used

to critically discuss the support strategy applied in the project against the background of its contribution to reducing the shortage of skilled workers. While the innovative funding approach provides a significant number of LTUHI with a new perspective on participation, its effectiveness is linked to certain conditions for success.

Keywords: inclusion, holistic support, long-term unemployment, vocational rehabilitation, vocational training

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund des anhaltenden Strukturwandels im Zuge der sogenannten 3 Ds (Digitalisierung, Dekarbonisierung und Demografischer Wandel) stellt die Fachkräftesicherung in Deutschland und Europa Politik wie Wirtschaftsakteure gleichermaßen vor enorme Herausforderungen. Bedeutende Potenziale an Arbeitskräften liegen sowohl im In- als auch im Ausland (vgl. Ixmeier, Muenk & Muscati 2023). Dabei nimmt berufliche Bildung seit jeher eine Scharnierfunktion zwischen der Gesellschaft und dem Arbeitsmarkt ein (vgl. Münk 2020).

Mit Blick auf die inländischen Potenziale weist Deutschland einen hohen Anteil an verstetigter Langzeitarbeitslosigkeit (LZA) auf. Viele Personen in LZA haben, neben weitergehenden Problemlagen, auch gesundheitliche Beeinträchtigungen vorzuweisen. Damit sind sie ganz besonders von beruflicher Ausgrenzung bedroht. In modernen Erwerbsgesellschaften stellt die Teilhabe am Arbeitsleben auch ein zentrales gesellschaftliches Inklusionskriterium dar (vgl. Artikel Buck, Ixmeier & Peters 2024). Dabei ist das Leitbild einer inklusiven Gesellschaft, also die Teilhabe aller Personen am gesellschaftlichen Leben, für den Gesetzgeber von zentraler Bedeutung (vgl. UNSDG 2024; UN-BRK 2023).

Um diesem funktionellen (Fachkräftemangel) wie auch normativistischen (Inklusion) Gesellschaftsauftrag gleichermaßen gerecht zu werden, hat Deutschland eine Reihe an Maßnahmen zur Förderung beeinträchtigter Personen unternommen. Das Versprechen einer inklusiven Gesellschaftsordnung bleibt bis zum heutigen Tag allerdings unerfüllt (vgl. Buck, Ixmeier & Peters 2024). Dies gilt gerade auch für LZAGBs. Trotz zahlreicher Förderbemühungen bleibt vielen Betroffenen der Weg in den Arbeitsmarkt nachhaltig versperrt. Dies liegt einerseits in deren multiplen, individuellen Problemlagen begründet. Andererseits sind gerade auch die etablierten Förderstrukturen schon länger in die Kritik geraten. Mit der Einführung des Bürgergelds im Jahr 2023 zeichnet sich jedoch ein Richtungswechsel ab. Gerade die stärkere Fokussierung auf berufliche Aus- und Weiterbildung sowie erweiterte Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten versprechen neue Teilhabeperspektiven. Im interdisziplinären rehapro-Modellprojekt Essen.Pro.Teilhabe (EPT) werden bereits seit Anfang 2020 ähnlich gelagerte, innovative Maßnahmen zur ganzheitlichen Teilhabeförderung erprobt. Ein erweiterter, kompetenzorientierter Bildungsansatz nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein. Die Erkenntnisse aus dem Modellprojekt können wichtige Impulse zur Entwicklung einer inklusiveren Förderlandschaft und somit auch zur Fachkräftesicherung liefern.

Anhand von empirischen Forschungsdaten aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts (Mixed-Methods-Design) werden nachfolgend Förderbedarfe analysiert, Förderstrategien dargestellt und schließlich die Gelingensbedingungen des innovativen Projektansatzes vor dem Hintergrund seines Beitrags zur Reduktion des Fachkräftemangels kritisch diskutiert.

2 Berufliche Bildung und Teilhabe langzeitarbeitsloser Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen

Vor dem Hintergrund des zunehmend virulenter werdenden Fachkräftebedarfs in Deutschland und Europa (vgl. Ixmeier, Muenk & Muscati 2023) erscheint die anhaltend hohe Anzahl an langzeitarbeitslosen Personen in Deutschland ein Paradoxon darzustellen. Im Jahr 2023 waren in Deutschland durchschnittlich rund 906.000 Menschen von Langzeitarbeitslosigkeit (LZA) betroffen. Dies entspricht nahezu 35 % an allen offiziell registrierten arbeitslosen Personen in diesem Zeitraum. Von LZA wird gesprochen, wenn eine Person mindestens 365 Tage, also ein Jahr, als arbeitslos gemeldet ist. Über die Hälfte aller Menschen in LZA (ca. 522.000) haben diesen Status jedoch bereits über 24 Monate inne (vgl. BA 2024). Je länger die Langzeitarbeitslosigkeit andauert, desto schwieriger ist es auch, wieder im Berufsleben Fuß zu fassen. Denn damit ist gleichermaßen eine zunehmende Dequalifizierung wie auch ein gesellschaftliches Stigma verbunden, welches sich zuvorderst in dem (vermeintlichen) Verlust von Fähigkeiten und Kenntnissen manifestiert (vgl. Kerl, Kislat & Weißler 2018, S. 17 f.). Hinzu kommt das erhöhte Risiko einer gesundheitlichen Beeinträchtigung, wodurch die beruflichen Teilhabchancen zusätzlich gemindert werden. Denn LZA und gesundheitliche Problemlagen müssen als sich reziprok verstärkende Teilhabehürden verstanden werden: Je länger eine Person arbeitslos ist, desto eher wird sie krank, und sofern eine gesundheitliche Beeinträchtigung vorliegt, erhöht sich die Chance, in (Langzeit-)Arbeitslosigkeit zu geraten (vgl. Achatz & Trappmann 2011; Kaps u. a. 2019; Umkehrer 2020). Die Zahlen belegen dies eindrücklich: Bei rund 8 % aller Menschen in LZA liegt eine Schwerbehinderung vor. Unter den arbeitslosen Menschen mit SB-Status liegt der Anteil der Personen in LZA bei etwa 45 % – unter den arbeitslosen Menschen ohne SB-Status liegt dieser Anteil um 10 % niedriger bei rund 35 %. Allerdings erfasst die Statistik nur Menschen, die einen anerkannten SB-Status besitzen (vgl. BA 2024). Die Dunkelziffer von Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen ist weitaus höher. Laut Schätzungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung befinden sich unter den Langzeitleistungsbeziehenden bis zu 220.000 Personen, die eine so erhebliche gesundheitliche Beeinträchtigung vorweisen, dass eine (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt als unwahrscheinlich gilt (vgl. BA 2021; Trappmann u. a. 2019). Die Gründe für die reduzierten Teilhabechancen liegen einerseits in (vermeintlich) limitierten Einsatzmöglichkeiten beeinträchtigter Menschen sowie in der Sorge vieler Arbeitgebenden vor weitergehenden strukturellen (z. B. der Anschaffung behindertengerechter Ausstattung am Arbeitsplatz) sowie institutionellen (z. B. der Sorge der „Unkündbarkeit“) Barrieren (vgl. Ixmeier 2022, S. 74 ff.). Neben

dem Gesundheitszustand und der Dauer der Arbeitslosigkeit erhöhen auch mangelnde Deutschkenntnisse, Care-Verpflichtungen (insbesondere bei Frauen), sowie ein erhöhtes Alter (insbesondere ab 51 Jahren) die beruflichen Teilhabemöglichkeiten erheblich. Gerade ältere Menschen werden – häufig unbegründet – mit Qualifikationsdefiziten¹, wie einer niedrigeren Ausbildungsbereitschaft sowie einer geringeren Lern- und Leistungsfähigkeit, in Verbindung gebracht (vgl. Beste, Mustafa & Trappmann 2023). Ein Blick in die Statistik zeigt dabei deutlich: Der jeweilige Anteil an langzeitarbeitslosen Personen unter allen arbeitslosen Personen nimmt mit dem Alter kontinuierlich zu. Während dieser Wert bei den 25–35-Jährigen noch bei 26,5 % lag, beträgt er bei den 45–54-Jährigen bereits 41,5 %. Von den arbeitslosen Personen ab 55 Jahren sind rund 46,5 % von LZA betroffen (vgl. BA 2024).

Aufgrund der multiplen Barrieren der betroffenen Personen² kann die zunehmende Verstetigung von LZA als Effekt einer Passungsproblematik verstanden werden. Berufliche Bildung nimmt seit jeher eine Scharnierfunktion zwischen Gesellschaft und Arbeit ein und kann zugleich als Ursache wie Lösung zur Linderung dieser Problematik betrachtet werden. Als ursächlich für die Misere anhaltender Arbeitslosigkeit muss das Berufsbildungssystem adressiert werden, da noch immer zu viele Menschen keinen Berufsschulabschluss vorweisen können, jedoch ein fehlender (Berufs-) Bildungsgrad eine der Hauptursachen für LZA ist.³ Die Gründe liegen primär in der Verbindung von (beruflicher) Bildung und Humankapital verankert. Fehlt ein (Berufsbildungs-)Zertifikat, so signalisiert dies einem potenziellen Arbeitgebenden mangelnde Eignung für ein Berufsfeld – sowohl fachlich (im Sinne einer fachlichen Expertise) als auch personal (im Sinne einer mangelnden Leistungsbereitschaft). Daneben verweist die Problematik fehlender beruflicher Qualifikation gerade in Deutschland jedoch auch auf eine institutionelle Komponente: Viele Berufe erfordern in der BRD schon rein rechtlich einen qualifizierenden Berufsabschluss (vgl. Ixmeier 2022). Ein Blick auf die Statistik zeigt, dass gerade unter Personen in LZA erhebliche Bildungsdefizite zu verzeichnen sind. Im Mai 2024 hatten rund 61 % aller langzeitarbeitslosen Personen in Deutschland keine abgeschlossene Berufsausbildung. Dabei liegt der Anteil an Personen ohne Berufsbildungsabschluss unter den Langzeitarbeitslosen mit 39,1 % mehr als doppelt so hoch als der Anteil an Personen mit einer akademischen Ausbildung und immerhin noch knapp 5 % höher als bei Personen mit einer betrieblichen/schulischen Ausbildung⁴. Die Identifikation von fehlenden Berufsbildungsab-

1 Hiermit geht auch ein besonderer Qualifizierungsbedarf einher.

2 In der Darstellung wurde sich in Anlehnung an Beste, Mustafa & Trappmann 2023 auf die häufigsten allgemeinen, unmittelbaren Risikofaktoren für anhaltende Langzeitarbeitslosigkeit beschränkt. Spezifische Problemlagen (z. B. lokale Arbeitsmärkte) sowie dahinterliegende Ungleichheitsdynamiken wurden aus Darstellungsgründen bewusst ausgeklammert.

3 Die Gründe für (berufliche) Bildungsdefizite sind komplex und verweisen auf tieferliegende Barrieren und somit auch auf Herausforderung auf gesellschaftlich-struktureller Ebene. Zu den Hauptproblemen zählen hier Armut und soziale Ungleichheit, prekäre Lebenssituationen sowie psychische und physische Beeinträchtigungen. Diese können schon in frühen Lebensjahren zu einer Bildungsungleichheit und somit zu mangelhafter Chancengerechtigkeit am Arbeitsmarkt führen (Rahmani & Groot, 2023).

4 Diese relativ geringe Differenz mag nun überraschen. Allerdings ist die Kategorie „betriebliche/schulische Ausbildung“ auch sehr weit gefasst. Ein Blick auf das Anforderungsniveau bestätigt einschlägige wissenschaftliche Befunde, dass eine gute Berufsausbildung die Chancen auf Beschäftigung erhöht. So sind im jeweiligen Gruppenvergleich zu allen Arbeitslosen 41 % aller Helfenden in LZA, hingegen nur 33,2 % aller Fachkräfte, 21,5 % aller Spezialistinnen bzw. Spezialisten und nur noch 18,2 % aller Expertinnen und Experten (vgl. BA 2024).

schließen als eine Hauptursache für die anhaltende LZA führt jedoch auch gleichzeitig zu einer möglichen Lösung des Problems: Durch die Förderung beruflicher Bildungsprozesse erhöhen sich gleichermaßen die beruflichen Integrationschancen wie auch die Beschäftigungsstabilität (vgl. Kruppe & Lang 2023; Umkehrer 2020, S. 1 f.). Dies gilt umso mehr in Zeiten erhöhter beruflicher Qualifikationsanforderungen aufgrund des anhaltenden Strukturwandels im Zuge von Demografischem Wandel, Dekarbonisierung und Digitalisierung (vgl. Ixmeier, Muenk & Muscati 2023).

3 Zur Fördersituation langzeitarbeitsloser Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen

In der BRD haben sich gerade für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in den letzten Jahrzehnten ein breites institutionelles Fördernetzwerk sowie eine Vielzahl an beruflichen Bildungsstrukturen etabliert (vgl. exemplarisch Bylinski 2021). Dennoch bleibt Deutschland immer noch weit hinter dem Anspruch einer inklusiven Gesellschaft zurück (vgl. Buck, Ixmeier & Peters 2024, S. 3 f.). Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt werden konnte, sind gerade LZAGBs besonders von anhaltender beruflicher Exklusion bedroht. Seit der fundamentalen Neuausrichtung der Arbeitslosen- und Sozialhilfe im Rahmen der sogenannten Hartz-Gesetzgebungen im Jahr 2005 konnte die Zahl der Personen in LZA zwar zunächst rein quantitativ deutlich gesenkt werden. Seit rund 15 Jahren geht die Zahl an registrierter LZA allerdings kaum noch zurück (vgl. BA 2024; Ixmeier 2023). Um dieser strukturellen Benachteiligung entgegenzuwirken, hat der Gesetzgeber bereits eine Reihe an Förderprogrammen, wie die Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben (LTA) (vgl. Reims, Nivorozhkin & Tophoven 2017; BA 2018) oder die Schaffung eines sozialen Arbeitsmarktes im Zuge der Verabschiedung des Teilhabechancengesetzes zum 1. Januar 2019, initiiert (vgl. Kupka u. a. 2018). Doch trotz zahlreicher Förderbemühungen in der BRD verbleibt die berufliche Teilhabe von LZAGBs auf einem unterdurchschnittlichen Niveau (vgl. Buck, Ixmeier & Peters 2024; BMAS 2021, S. 15; Brüssig 2019). Vor diesem Hintergrund wird auch das etablierte Fördersystem zunehmend infrage gestellt. Im Fokus der Kritik steht, neben fragmentierten Verantwortlichkeiten und Reibungsverlusten in der Zusammenarbeit der verantwortlichen Stellen (vgl. IWD 2019), auch ein oftmals „exklusiver“ Zugang zu staatlichen Unterstützungsinstrumenten wie der Teilhabe am Arbeitsleben (LTA) oder dem „Sozialen Arbeitsmarkt“ § 16e/i (vgl. BA 2018; Kupka u. a. 2018; Trappmann u. a. 2019, S. 2 ff.; Ixmeier 2022). Daneben wurde zuletzt aber auch mit dem sogenannten Aktivierungsparadigma ein zentrales Organisationsprinzip der Arbeitsverwaltung zur Disposition gestellt (vgl. Brüssig 2019) und dem Fördersystem wurden ganz allgemein zu geringe Weiterbildungsbemühungen unterstellt (vgl. Adamy 2016; Falkenhain & Hirsland 2023, S. 475).

Vor dem Hintergrund dieser Kritikpunkte hat der Gesetzgeber mit der Einführung des Bürgergelds im Jahr 2023 einige grundlegende Änderungen in der Regelbetreuung von LZA beschlossen. So soll nicht nur der beruflichen Qualifizierung und

Weiterbildung von Personen in LZA vermehrt Beachtung geschenkt werden. Vielmehr liegt ein Ziel darin, ein neues Beratungsverständnis zu etablieren, welches eine hierarchisch flache, ganzheitliche Betreuungsarbeit mit dem Fokus auf die gesamte Lebenssituation ermöglichen soll (vgl. Falkenhain & Hirsland 2023, S. 475 f.; BA 2023, S. 5). Im rehapro-Modellprojekt EPT wird seit Anfang 2020 eine solche ganzheitliche Förderstrategie erprobt, um die Fördersituation von langzeitarbeitslosen Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu verbessern (vgl. Brussig 2021; Ixmeier 2022). Im Kern der Betreuungsarbeit steht eine interdisziplinäre, engmaschige Unterstützung der Teilnehmenden über einen Zeitraum von bis zu 20 Monaten. Hierfür wird ein vielseitiges Angebotsportfolio entlang der drei Säulen Arbeit, Gesundheit und Soziales bereitgestellt, welches entlang der individuellen Bedarfslagen in Anspruch genommen werden kann. Neben Workshop-, Kurs- und Beratungsangeboten impliziert dies ebenfalls eine medizinisch-berufliche Diagnostik zu zwei Zeitpunkten, die Möglichkeit beruflicher Orientierungsangebote in einem sicheren Rahmen sowie die Teilnahme an regelmäßig stattfindenden Fallkonferenzen zur partizipativen Besprechung der nächsten Arbeitsschritte. Die Teilnahme an dem Projekt ist freiwillig und wird durch die Universität Duisburg-Essen wissenschaftlich begleitet (Design-Based-Research-Ansatz; vgl. Ixmeier 2022). Nachfolgend gilt es, unter Zuhilfenahme der empirischen Befunde, darzulegen, inwieweit eine berufliche (Re-)Integration der vulnerablen Zielgruppe in den Arbeitsmarkt mithilfe der innovativen Förderstrategie gelingen kann. Daraus sollen schließlich Implikationen für die Fachkräftesicherung abgeleitet werden.

4 Empirische Befunde

Die empirische Datengrundlage entstammt der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts EPT zur Verbesserung der Teilhabe langzeitarbeitsloser Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen (Laufzeit 2020–2025). In diesem Kontext kommen im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs sowohl quantitative wie auch qualitative Methoden zum Einsatz. Durch die gezielte Kombination unterschiedlicher Erhebungsmethoden im Rahmen eines solch triangulativen Designs wird ein möglichst holistischer sowie multiperspektivischer Blick zur Beantwortung der Forschungsfrage angewandt. Die Befunde können sich dabei sowohl ergänzen (additive Verfahren) als auch das weitergehende Erkenntnisinteresse einer Methodik konstituieren (Phasenmodell) (vgl. Mertens 2018; Denzin 2007). Darüber hinaus ist die Datenerhebungsphase der Auswertungsphase nicht strikt hierarchisch vorgeschaltet. Vielmehr befinden sich diese beiden Phasen im Forschungsprozess im Sinne eines theoretischen Samplings in einem stetigen Austausch und können sich reziprok tangieren (vgl. Strübing 2003). Die Datenbasis für die Forschungsarbeit bilden Onlinebefragungen zu zwei Zeitpunkten (vgl. Jakob, Schoen & Zerback 2009) sowie leitfadengestützte Interviews (vgl. Hopf 2000) mit Teilnehmenden, Projektmitarbeitenden sowie Stakeholderinnen und Stakeholdern (u. a. Arbeitgeber:innen und Bildungsträger:in-

nen). Darüber hinaus kommen fokussierte ethnografische Beobachtungsverfahren (vgl. Knoblauch 2001) sowie ein prozessbegleitendes Monitoring, basierend auf Projektverlaufsdaten, zum Einsatz. Der so akquirierte, qualitative Datenkorpus wird fortlaufend mittels inhaltsanalytischen sowie rekonstruktiven Verfahren ausgewertet (vgl. Mayring 1991; Oevermann 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014; Renn 2018). Bei der Analyse des quantitativen Datenmaterials kommen deskriptive sowie inferenzstatistische Methoden zum Einsatz (vgl. Baur & Blasius 2014). Während die Kapitel 4.1 und 4.2 vornehmlich auf quantitative Befunde rekurrieren, integriert Kapitel 4.3 & 4.4. zusätzlich qualitative Befunde in die Ergebnispräsentation.

4.1 Zentrale Merkmale des Teilnehmendenfeldes

Bevor die Potenziale der berufliche (Re-)Integration von LZAGBs qua beruflicher Bildung dargestellt werden können, bedarf es einer näheren Einordnung des Teilnehmendenfeldes im Modellprojekt EPT. Bis zum Stichtag der Datenerhebung (30. November 2022) wurden insgesamt 200 Teilnehmende registriert. Die Mehrheit der Teilnehmenden ist männlich (60,5 %) und über 40 Jahre alt (52 %). Alle Alterskategorien sind in etwa gleich besetzt. Dabei sind besonders unter den älteren Personen im Teilnehmendenfeld vermehrt Männer anzutreffen. Rund 57 % aller teilnehmenden Männer sind über 40 Jahre alt – bei Frauen sind es nur rund 44 %. Hingegen sind 31,6 % der Frauen unter 30. Insgesamt ist die Altersstruktur recht ausgeglichen und reicht von 19 bis 62 Jahren.

Blickt man auf den Gesundheitsstatus der Teilnehmenden am Modellprojekt EPT zu Projektbeginn fällt zunächst eine Dominanz der Erkrankungen des Muskel-Skelettsystems von Rücken, Gliedern oder anderen Körperteilen (rund 67 %) auf, gefolgt von neurologischen und sensorischen Erkrankungen (50,2 %) sowie Hormon-/Stoffwechselerkrankungen (knapp 40 %) und Hautkrankheiten (33,5 %). Das häufigste genannte, isolierte Krankheitsbild sind jedoch psychische Erkrankungen. Fast 80 % aller Teilnehmenden gaben an, an einer psychischen Beeinträchtigung zu leiden. Fasst man jedoch demgegenüber das allgemeine Vorliegen mindestens einer physischen Erkrankung zu einer Kategorie zusammen, so zeigt sich, dass über 93 % aller Teilnehmenden von mindestens einer physischen Beeinträchtigung berichten. Dabei wurden sowohl eigene Diagnosen als auch offiziell attestierte Diagnosen von einer Ärztin bzw. einem Arzt erfasst, um (auch) die Subjektivität der wahrgenommenen Einschränkungen sowie deren Einfluss auf den Teilhabeförderprozess adäquat zu berücksichtigen. Multimorbidität, also das Vorliegen von mehreren Krankheitsbildern auf einmal, stellt eine große Herausforderung für die Teilhabeförderung dar und ist im Teilnehmendenfeld weit verbreitet. Fast drei Viertel aller Teilnehmenden weisen zu Projektbeginn sowohl körperliche als auch psychische Beeinträchtigungen auf.

Die Multimorbiditätsproblematik wird durch einen Blick auf das rein quantitative Aufkommen mehrerer Krankheitsbilder umso eindringlicher. Über 90 % aller Teilnehmenden weisen mindestens zwei Beeinträchtigungen auf. Die Modalkategorie liegt mit 17,1 % bei drei Beeinträchtigungen, dicht gefolgt von vier oder fünf Beeinträchti-

gungen mit jeweils 16,3 %. Nahezu 28 % aller Teilnehmenden weisen zu Projektbeginn sechs oder mehr Beeinträchtigungen auf einmal auf.

Ausgehend von diesen Beobachtungen erscheint es auch nicht überraschend, dass die eigene, subjektive Arbeitsfähigkeit von einer Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Projektstart als eher gering eingestuft wurde.⁵ Demgegenüber weist nur eine Minderheit unter den Teilnehmenden einen gültigen Schwerbehinderten- oder Rehabilitationsstatus auf, welcher als obligatorisch zum Erhalt zahlreicher psychosozialer Förderleistungen in der Bundesrepublik Deutschland zu betrachten ist. Diese Problematik eines fehlenden Förderzugangs trotz möglichen Anspruches aufgrund fehlender Zertifikate wird in der Fachdebatte auch als Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (vgl. Bauer, Chakraverty & Niehaus 2017) bezeichnet.

4.2 Teilhabeaspirationen

Zu Beginn der Projektteilnahme konnten die Teilnehmenden in einer Onlinebefragung angeben, was sie im Projekt EPT erreichen wollen. Hierfür hatten sie die Möglichkeit, bis zu 15 Aspekte anzukreuzen, die sich auf die drei Teilhabedimensionen berufliche Teilhabe, Gesundheit sowie soziale Teilhabe beziehen. Hinzu kamen übergeordnete Kompetenzen und eine offene Antwortkategorie.⁶

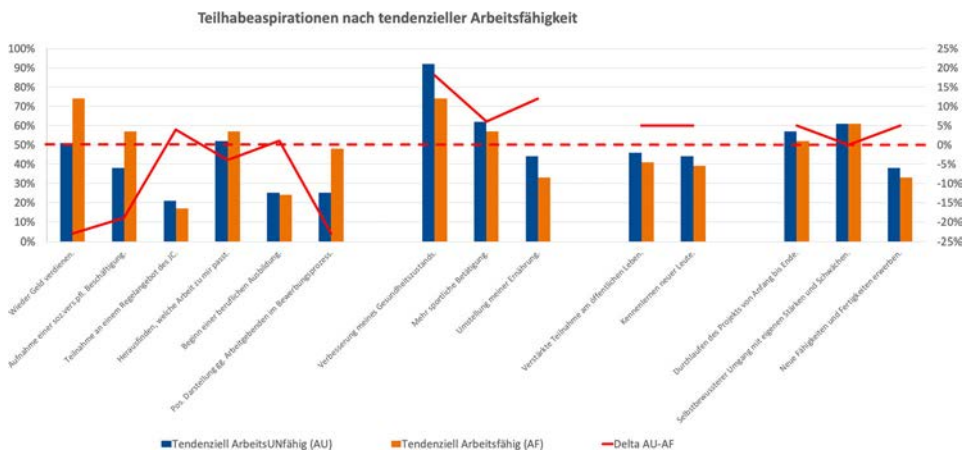


Abbildung 1: Teilhabeaspirationen der Teilnehmenden nach tendenzieller Arbeitsfähigkeit (Quelle: 1. Onlinebefragung von Teilnehmenden am Projekt EPT (August 2020 – November 2022); eigene Berechnung (n = 116; nur gültige Werte))

- 5 Die Teilnehmenden konnten im Rahmen einer medizinische-beruflichen Leistungsfeststellung zu Projektbeginn (MBL 1) auf einer Skala von null bis zehn angeben, für wie arbeitsfähig sie sich im Vergleich zu ihrer besten jemals erreichten Arbeitsfähigkeit halten. Dabei stand ein niedriger Wert für eine geringe Arbeitsfähigkeit. Mit rund 20 % haben die meisten Teilnehmenden mit der zwei einen sehr niedrigen Wert angegeben. Die meisten Teilnehmenden (gut 40 %) longieren im Mittelfeld bei einem Wert zwischen vier und sechs. Während immerhin noch 11 % einen relativ hohen Wert von sieben angaben, sind die höchsten Werte nahezu unbesetzt.
- 6 Die offene Antwortkategorie wurde in der hier vorliegenden Darstellung aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit entfernt.

In Abbildung 1 sind die Teilhabeaspirationen der Teilnehmenden differenziert nach der subjektiv wahrgenommenen Arbeitsfähigkeit zu Projektbeginn dargestellt.⁷

Die Darstellung der 14 aufgenommenen Aspekte erfolgt dabei geclustert nach den Teilhabesäulen von links nach rechts: Beruf, Gesundheit, Soziales, übergeordnete Kompetenzen. Die Balken zeigen jeweils die Häufigkeit der Nennungen in Prozent. Blau steht dabei für die Gruppe der tendenziell arbeitsunfähigen Personen (AU); Orange stehen hingegen für die Gruppe der tendenziell arbeitsfähigen Personen (AF). Die rote durchgezogene Linie markiert die Differenz (Delta) im Antwortverhalten zwischen den beiden bivariaten Ausprägungen in Prozent. Dabei zeigt die rechte y-Achse das Ausmaß der Differenz im Antwortverhalten in Prozent an. Bei einem positiven Wert dominiert die blaue AU-Gruppe (die rote Linie ist oberhalb der gestrichelten Linie), bei einem negativen Wert dominiert die orangene AF-Gruppe (die rote Linie ist unterhalb der gestrichelten Linie). Die gestrichelte Linie markiert den Nullpunkt: Je geringer die Differenz im Antwortverhalten zwischen den beiden Gruppen, desto näher befindet sich die durchgezogene Linie an der gestrichelten Linie. Bei der Betrachtung der Ergebnisse in Abbildung 1 fällt nun zunächst auf, dass die Verbesserung des Gesundheitszustands gruppenunabhängig das am häufigsten genannte Teilhabeziel darstellt. Auch der monetäre Gelderwerb, berufliche Orientierung, mehr sportliche Betätigung, das Durchlaufen des Projekts von Anfang bis Ende sowie der selbstbewusstere Umgang mit Stärken und Schwächen können kontrollgruppenunabhängig als universelles Ziel von jeweils mindestens der Hälfte der Teilnehmenden geltend gemacht werden. Bei beiden Gruppen weniger wichtig erscheinen die Teilnahme an einem Regelangebot des JobCenters Essen sowie der Beginn einer beruflichen Ausbildung. Auch die soziale Teilhabedimension (verstärkte Teilnahme am öffentlichen Leben & Kennenlernen neuer Leute) ist generell weniger stark ausgeprägt. Ein Blick auf die rote Linie deutet jedoch auch deutlich auf gruppenspezifische Differenzen hin. Während für diejenigen Teilnehmenden, die sich selbst als tendenziell arbeitsunfähig einstufen, die Dimensionen Gesundheit, Soziales und übergeordnete Kompetenzen einen vergleichsweise höheren Stellenwert einnehmen, werden die Aspekte, die der beruflichen Teilhabedimension zugerechnet werden können, eher von den (subjektiv gesehen) tendenziell arbeitsfähigeren Personengruppen als Teilhabeziel verfolgt. Dies gilt insbesondere für die Wiederaufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung und damit in Verbindung stehende Attribute: den monetären Gelderwerb sowie die Selbstdarstellung gegenüber der/dem Arbeitgebenden. Im nachfolgenden Kapitel gilt es nun, die Implikationen dieser heterogenen Teilhabeaspirationen im Hinblick auf die Förderstrategie im Modellprojekt EPT näher zu betrachten.

7 Um die Effekte der subjektiven Arbeitsfähigkeit mit in die statistische Analyse einfließen zu lassen, wurde eine bivariate Kontrollvariable gebildet. Hierzu wurde die Skala zur subjektiven Arbeitsfähigkeit in der Mitte (Median) in zwei Gruppen geteilt: Dabei gelten Personen als tendenziell arbeitsunfähig, sofern sie einen Wert auf der Skala von 0 bis 4 aufweisen. Dies trifft auf 56,5 % aller Befragten zu. Demgegenüber werden die verbliebenen 43,5 % (67 Personen) als tendenziell arbeitsfähig bezeichnet, sofern sie einen Wert auf der Skala der subjektiven Arbeitsfähigkeit von 5 oder mehr erreichen. Fehlende Angaben wurden nicht berücksichtigt.

4.3 Förderstrategie

Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt werden konnte, bestehen unter den Teilnehmenden am Modellprojekt EPT unterschiedlichste Teilhabeaspirationen, die sich entlang der Säulen Arbeit, Gesundheit, Soziales und übergeordnete Kompetenzen differenzieren lassen. Dabei ist insbesondere die Gesundheitsförderung eine bedeutende Zielstellung im Teilnehmendenfeld, wobei die individuellen Teilhabeziele auch zielgruppenspezifisch variieren können. Um diesen umfangreichen Ansprüchen gerecht zu werden, kommen in EPT eine Reihe von innovativen Teilhabeleistungen zum Einsatz. Einige von diesen Leistungen werden von den Teilnehmenden als besonders wichtig hervorgehoben. Dies soll nachfolgend durch eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungsdaten illustriert werden. Auf qualitativer Seite wurden im Rahmen einer inhaltsanalytischen Auswertung von leitfadengestützten Interviews mit Teilnehmenden am Modellprojekt EPT induktive Kategorien entwickelt, die auf besonders bedeutsame Förderaspekte in EPT verweisen. Auf quantitativer Seite konnten die Teilnehmenden in einer Onlinefragebogenerhebung nach mindestens 9 Monaten Projektlaufzeit angeben, welche Leistungen aus dem Modellprojekt EPT sie für sich persönlich als besonders wichtig einstufen. Dabei konnten bis zu fünf aus 22 Teilhabeleistungen gewählt werden. Zur besseren Einordnung der Ergebnisse wurden die einzelnen Leistungen im Anschluss sowohl statistisch⁸ als auch inhaltlich zu Oberkategorien zusammengefasst. Auf diese Weise ließen sich insgesamt acht Oberkategorien bilden, denen jeweils spezifische Förderleistungen in EPT zugeordnet werden können: das Kooperationsformat, die Professionalität der Betreuung, die Adaptivität der Betreuung, das Sozialkapital, welches durch die Betreuung im Projekt akquiriert wird, die gesundheitlichen Leistungen und der organisationale Rahmen. Weiterhin gab es noch die Kategorien der sozialen Teilhabeleistungen sowie der beruflichen Teilhabeleistungen. Jede Kategorie, mit Ausnahme des organisationalen Rahmens, konstituiert sich jeweils aus mehreren Variablen. Blickt man nun auf die zehn am häufigsten genannten Förderleistungen, so finden sich dort, mit Ausnahme der beruflichen und sozialen Teilhabeleistungen, Vertreter aus allen Oberkategorien unter den zehn am häufigsten genannten Teilhabeleistungen wieder. Dabei ist die professionelle, intensive und interdisziplinäre Betreuungssituation von Fachexpertinnen und Fachexperten von herausragender Bedeutung für die Teilnehmenden, wie nachfolgendes Interviewzitat mit einer teilnehmenden Person illustriert:

„[...] [Er*Sie] hilft mir bei vielen Sachen, die mir privat sehr viel Stress bereiten, die mich sonst auch von meinen Zielen ablenken würden. Also [er*sie] hält mich sozusagen auf einem geraden Weg, dass ich mich auch auf die Sachen konzentrieren kann, die wichtig sind, um dann auch wieder in den Beruf zu kommen und alles.“ (Teilnehmer:in Modellprojekt EPT über I-Coach; [Verändert d. Autor])

Die teilnehmende Person beschreibt hier das Verhältnis zu dem Integrationscoach, welcher im Modellprojekt EPT einen hohen Stellenwert bei der Teilnehmendenbetreuung

8 Zur methodischen Überprüfung der Gruppierung kam eine Faktorenanalyse zum Einsatz.

ung einnimmt. Die I-Coaches sind die zentralen Ansprechpartner:innen für die Anliegen der Teilnehmer:innen und unterstützen diese sowohl bei der Inanspruchnahme des projektinternen Leistungsportfolios als auch bei sämtlichen Herausforderungen, die in den individuellen Lebenswelten der Teilnehmer:innen zu bewältigen sind und einer sozialen wie beruflichen Teilhabe entgegenstehen können. Dies kann von der Unterstützung bei der Terminierung von Facharztterminen über die Beantragung bestimmter Hilfeleistungen bis hin zu individuellen Hausbesuchen reichen. Auch die Kontaktaufnahme von (potenziellen) Arbeitgebenden ist – bei Bedarf – im Leistungsportfolio der Integrationscoaches verankert. Wie das oben genannte Zitat zeigt, werden die I-Coaches als bedeutsame Instanz wahrgenommen, die als persönliche Verbündete gegen externe Barrieren angesehen werden und bei der individuellen Zielverfolgung der Teilnehmer:innen eine große Hilfestellung darstellen.

Neben der Betreuungssituation im Modellprojekt EPT wurden in den Onlinebefragungen ebenfalls noch die Vorteile eines langen Betreuungszeitraums in einem sanktionsfreien und auf Freiwilligkeit beruhenden Setting hervorgehoben. Die Bedeutung der Freiwilligkeit zum Aufbau von Vertrauen, der Möglichkeit zu individueller Entfaltung und Weiterentwicklung sowie zum inkrementellen Abbau von gesundheitlichen Problemlagen wurde auch in den Teilnehmendeninterviews genannt, wie das nachfolgende Zitat mit einer teilnehmenden Person illustriert:

„[...]Und da habe ich gesagt, ob es nicht noch eine andere Möglichkeit gibt, dadurch, dass halt mein Körper noch nicht so ansprechend halt ist. Ob es da nicht noch irgendwas anderes halt gibt. Sodass ich halt auch ohne sagen wir mal Zwang, weil hier ist ja nichts gezwungen, und vieles ist halt gezwungen, dass ich halt ohne Zwang halt mich auch so ein bisschen entfalten kann. Das man mir dann halt auch von einigen anderen Dingen halt ein bisschen hilft.“ (Teilnehmer:in Modellprojekt EPT [Verändert d. Autor])

Darüber hinaus wurden in den Fragebogenerhebungen das Vorhandensein einer persönlichen Ansprechperson im Jobcenter sowie die Übernahme der Fahrtkosten als bedeutsame Teilhabeleistungen genannt. Letzteres verweist auf die ökonomisch prekäre Situation, in der sich viele Personen im Grundsicherungsbezug befinden. Während mit den Sportangeboten und der psychologischen Betreuung auch zwei Leistungen, die zu den gesundheitlichen Teilhabeangeboten gezählt werden können, in den „Top Ten“ der Fragebogenerhebung auftauchen, bleiben hier mit den beruflichen und sozialen Teilhabeleistungen die anderen beiden Säulen, die im Rahmen der Projektteilnahme durch den ganzheitlichen Ansatz bedient werden sollen, außen vor. Aus eben jenem Sachverhalt lassen sich an dieser Stelle zwei Schlussfolgerungen ziehen. So bestätigt dies erstens die bereits weiter oben getätigte Einschätzung, dass die soziale Teilhabe – zumindest auf manifester Subjektebene⁹ – als individuelles Teilhabeziel von eher untergeordneter Relevanz zu sein scheint. Und zweitens deutet es auch hier auf das Primat der gesundheitlichen Teilhabe gegenüber den anderen beiden Teilhabe-

9 Weitere empirische Analysen deuten darauf hin, dass die Teilnahme an sozialen Teilhabeangeboten in EPT (z. B. Workshops oder soziale Treffen) durchaus eine latente Teilhabefunktion erfüllen kann. Eine genauere Darstellung dieses Sachverhalts kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen, ist jedoch in einem weiteren Artikel vorgesehen.

säulen (berufliche und soziale Teilhabe) in der ersten Hälfte der Projektteilnahme hin. Dies verweist wiederum auf die Prozesshaftigkeit, welche mit einer beruflichen (Re-)Integration von LZAGBs verbunden ist. Demnach muss in einem ersten Schritt der Gesundheitszustand wieder so weit stabilisiert werden, dass die Ausübung einer Erwerbstätigkeit wieder in den Fokus rücken kann. Im nachfolgenden Zitat einer teilnehmenden Person am Modellprojekt EPT wird dies eindrücklich illustriert:

„Also wie gesagt, im Moment ist halt vorrangig die Gesundheit bei mir. Damit wir da wieder auf einen grünen Zweig kommen. Und danach soll dann halt das andere. Aber es läuft teilweise schon ein bisschen parallel. Aber vorrangig, wie gesagt ist auch bei denen hier jetzt erstmal die Gesundheit wiederaufzubauen, bevor überhaupt erstmal da dran gedacht werden kann, dass ich irgendwie wieder arbeiten gehe. Soll natürlich passieren klar, aber auch denen ist jetzt die Gesundheit jetzt erstmal an erster Stelle.“ (Teilnehmer:in Modellprojekt EPT [Verändert d. Autor])

Untrennbar mit dem Primat der gesundheitlichen Teilhabeförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Förderstrategie verbunden ist auch die mit rund 20 Monaten relativ lange Betreuungsdauer:

„Und dann war die erste Fallbesprechung, und dann wurden auch die Ziele mit mir besprochen. Und ich finde es gut dass der Teilnehmer immer up to date ist, mit allen besprochen wird was so passiert und so. Und die 20 Monate die angesetzt sind, die sind auch hilfreich, besonders für mich, weil ich muss langsam die Sachen angehen.“ (Teilnehmer:in Modellprojekt EPT)

Entsprechend dieses Zitats einer teilnehmenden Person an EPT und im Einklang mit weiteren empirischen Erkenntnissen muss zunächst Vertrauen aufgebaut und ein salutogenetischer – also gesundheitsförderlicher – Prozess eingeleitet werden, bevor wieder eine Annäherung an den Arbeitsmarkt erfolgen kann. Dies benötigt nicht nur eine intensive Betreuung durch Fachexpertinnen und Fachexperten und ein ausdifferenziertes Leistungsportfolio, sondern zuvorderst auch Zeit. Dies gilt umso mehr, da es nach einer gesundheitlichen Stabilisierungsphase zunächst auch einer weitergehenden beruflichen Orientierungsphase bedarf, die sich insbesondere im Schatten des prekären Gesundheitszustands sowie des häufigen Fehlens einer Berufsausbildung als durchaus komplex herausstellen kann.

Die Bedeutung zentraler Bestandteile der innovativen Förderstrategie, wie sie im Modellprojekt EPT verfolgt werden, manifestiert sich ebenfalls in den Aussagen der Mitarbeitenden des Modellprojekts. In leitfadengestützten Interviews wurden diese u. a. um eine Einschätzung der wichtigsten Merkmale der Förderstrategie in EPT gebeten, die für ihre Arbeit mit den Teilnehmenden von zentraler Bedeutung sind. Die Aussagen wurden auch hier inhaltsanalytisch ausgewertet und induktiv zu Kategorien zusammengefasst. Blickt man auf die Ergebnisse, dann stehen ein ganzheitliches Teilhabeverständnis und die potenzielle Handlungsausrichtung entlang der individuellen Bedarfe der LZAGBs im Zentrum der Förderstrategie:

„(...) [B]ei unseren Teilnehmern (...) gibt ja einen Grund, warum sie so langfristig (.) außerhalb des Arbeitslebens sind. Der ist meistens in den Bereichen zu sehen, dass die Gesundheit nicht richtig funktioniert, (.) aber auch das andere Faktoren mitspielen. Zum Beispiel, dass das Kind nicht in einer Betreuungssituation ist (...) Und manchmal sind es einfach so Schulden. Ist ein ganz großes Thema. (...) Und wir versuchen in diesem Projekt zum einen natürlich immer, das ist das Schöne an diesem Ganzheitlichen, nicht nur die Person zu sehen, zu sagen, warum ist der jetzt nicht in Arbeit gekommen (...) sondern wir müssen erst bestimmte Faktoren überhaupt erst richtigstellen, damit Bewerbung oder mit Arbeit überhaupt funktionieren kann.“ (Projektmitarbeiter:in Modellprojekt EPT)

Im Kontext der neuen Förderstrategie in EPT stellt nun also nicht mehr allein die schnelle Erwerbsintegration der Teilnehmenden, sondern vielmehr auch der Abbau von externen Hürden und die prozesshafte Annäherung an den Arbeitsmarkt qua ganzheitlicher Förderung entlang der drei Säulen Arbeit, Soziales und Gesundheit einen elementaren Bestandteil dar. Eng hiermit in Verbindung steht die Schaffung von Motivation als Aufgabe der Betreuungsarbeit:

„Wenn jemand nicht motiviert ist (...) da würde ich eher sagen: Ist es wirklich mangelnde Motivation? Oder ein nicht am richtigen Ort angekommen sein? Was steckt da genau hinter? (...) Eine Mangelmotivation ist wahrscheinlich begründet in anderen Schwierigkeiten. Ob das jetzt durch Sozialisation, Erkrankung oder Angst vor Neuem ist, es wird ja irgendeinen Punkt geben, an dem man dann ansetzen müsste, woran das liegt. Das heißt, mit der Person, die sagt: „Ja, Arbeit ist nichts für mich.“, müsste man gucken: Woran liegt das? Wie dröseln wir das auf? Was können wir ändern? Oder was ist seiner Meinung nach dann dazu möglich, dass es ändert? Also genau. Denke mal, es gibt motivationssteigernde Dinge, die man dann ergreifen sollte.“ (Projektmitarbeiter:in Modellprojekt EPT)

In dem hier vorliegenden Zitat einer mitarbeitenden Person kommt ein breiteres Förderverständnis zum Tragen, welches rein subjektbezogene Ansätze transzendiert. Dabei muss die Arbeitsvermittlung zwar als entferntes Ziel angesehen werden, wobei die Verantwortung für die individuelle Situation nicht nur in den Teilnehmenden selbst und deren motivationaler Lage, sondern ebenfalls in externen Umständen respektive Umweltfaktoren gesehen wird. In dem vorherigen Zitat wurden hier in etwa Schulden oder Care-Verpflichtungen genannt. Diese Situationsdeutung steht im Einklang mit einem neueren Verständnis von Beeinträchtigung im Rahmen des ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health; vgl. BFArM 2024), indem diese auch als Umweltbedingung und nicht als rein subjektiver Tatbestand angesehen wird. Der Fokus der Förderstrategie liegt folglich sowohl im Abbau externer Teilhabebarrieren als auch im Aufbau individueller Kompetenzen. Zu Letzterem zählt schließlich auch eine Art „sanfte“ Aktivierung hin zu mehr Sozial- und Selbstkompetenz, die einen stufenweisen Zugang zu Förderangeboten ermöglichen soll und dadurch auch neue Möglichkeitsspielräume für die individuelle Teilhabesituation schaffen kann. Hierbei sind ein behutsames Vorgehen und der Aufbau eines konstanten Vertrauensverhältnisses von elementarer Bedeutung – ein Tatbestand, der wiederum auf die Notwendigkeit zeitlicher Flexibilität verweist:

„Und wir bemühen uns halt darum, die Teilnehmer zu motivieren (...). Aber auch hier für Sachen zu begeistern. Die haben ja auch Hemmschwellen sich vorzustellen bei der Fitnesstrainerin. Oder zum Franz Sales Haus zu gehen. Da begleiten wir die ja auch manchmal, also zu Sportangeboten. Die brauchen erst einmal, die wissen: Wir schaffen Vertrauen und Kontinuität.“ (Projektmitarbeiter:in Modellprojekt EPT)

Aus berufspädagogischer Sicht verfolgt die Teilhabeförderung im Modellprojekt EPT nun also ein ganzheitliches, kompetenzorientiertes berufliches Bildungsverständnis, in welchem einerseits die „Persönlichkeit des Teilnehmers/der Teilnehmerin [...] zum Orientierungspunkt beruflichen Handelns“ (Epping, Klein & Reutter 2001, S. 15 [Verändert durch SI]) wird. Andererseits geht es jedoch auch um den Abbau von externen Barrieren und den Zugang zu entsprechenden Unterstützungsangeboten. Berufliche Bildung muss im Modellprojekt folglich als ganzheitliches, entwicklungsorientiertes Konstrukt verstanden werden, in dem es primär um das Erlernen von allgemeinen, fachübergreifenden Kompetenzen und den Anschluss an externe Unterstützungsleistungen geht, wodurch neuartige Teilhabeperspektiven ermöglicht werden sollen. Dies impliziert, neben der (häufig nachgelagerten) Vermittlung von beruflicher Fachkompetenz, ebenfalls die Vermittlung von Humankompetenz (im Sinne von Personal- oder Selbstkompetenz) wie auch sozialer Kompetenz (vgl. Ixmeier 2022; Weiß 2020).

4.4 Chance und Grenzen der Förderstrategie

Zum Ende der Berichtslegung im November 2022 hatten 127 Teilnehmende das Modellprojekt EPT abgeschlossen. Dabei konnte gut ein Drittel aller teilnehmenden Personen eine direkte berufliche Anschlussperspektive erzielen. So nahmen 5,5 % eine Aus- und Weiterbildung auf, 12,6 % wurden in ein gefördertes Beschäftigungsverhältnis vermittelt und 15 % konnten das Projekt durch Aufnahme eines sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisses beenden. Vor dem Hintergrund der multiplen Herausforderungen unter den Teilnehmenden, die bei Projektbeginn vorlagen, kann dieser Wert durchaus als Erfolg angesehen werden. Weitere 15,6 % haben das Projekt zwar regulär beendet, konnten jedoch keinen direkten Arbeitsmarktanschluss erzielen. Allerdings ist bei der großen Mehrheit der Teilnehmenden ein Anstieg der Lebenszufriedenheit, ein etabliertes Maßes der sozialen Teilhabe, sowie der Arbeitsfähigkeit zu beobachten. Zudem haben sich oftmals neuartige Entwicklungsperspektiven aufgetan. Hierbei erscheint es zwingend erforderlich, auch nach Projektabschluss weitergehende Unterstützungsleistungen anzubieten, um die Projekterfolge zu sichern und weiterzuentwickeln. Bei rund der Hälfte (50,4 %) aller teilnehmenden Personen musste allerdings ein vorzeitiger Projektabbruch registriert werden. Dies kann mehrere Gründe haben, deren Analyse letztlich Implikationen für die Zielgruppe der ganzheitlichen Förderstrategie zulässt. So mussten trotz der Niederschwelligkeit des Projektansatzes rund 53 % der abbrechenden Personen das Projekt aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig beenden.¹⁰ Dies können in etwa Suchterkrankungen oder akute psychotische Zustände sein, die eine Teilnahme am breiten Angebotsportfolio

¹⁰ Da die Datenerhebung mitten in die Covid-19-Pandemie Anfang der 2020er-Jahre gefallen ist, hat auch die Sorge vor einer Ansteckung mit dem Covid-19-Virus zu einer erhöhten Abbruchrate aus gesundheitlichen Gründen geführt.

nicht zugelassen haben. Für eine adäquate Förderstrategie wäre es denkbar, vorgeschaltete Maßnahmen zu initiieren oder spezielle Angebotsstrukturen zu schaffen, die den spezifischen Bedürfnissen dieses Personenkreises gerecht werden können

„Ja, ich glaube, also die psychisch eingeschränkten Teilnehmer, die waren auf jeden Fall auch zahlreich. Und ich glaube, auch viele waren, weiß nicht, ob die dann Motivation vorgetäuscht haben in den ersten Gesprächen. Auf jeden Fall, wenn sie dann hier nicht ankommen, nicht teilnehmen, nicht zu erreichen sind, dann ist es natürlich so, dass es Abbruch dann zur Folge hat. Aber viele waren, glaube ich, auch einfach ja körperlich und psychisch gar nicht dazu in der Lage, das durchzustehen.“ (Projektpartner:in Modellprojekt EPT)

Wie in dem Zitat mit einer mitarbeitenden Person im Modellprojekt erkennbar wird, stellte jedoch nicht nur der Gesundheitszustand eine Barriere für die Teilnahme dar. Daneben erfolgte jeder vierte Abbruch aus motivationalen Gründen.¹¹ Eine mögliche Erklärung hierfür ist die Ablehnung der sozialstaatlich expansiven Förderstrategie, die in EPT verfolgt wird. Dies wird in nachfolgendem Zitat ersichtlich:

„Die können mir in Arbeit alles vorschreiben vielleicht, in welche Richtung ich gehe. Aber ich denke mir, diese individuelle Freiheit will ich mir behalten. Das Jobcenter zahlt für mich leider noch. Okay. Aber das soll jetzt nicht so weit gehen, dass die in mein Privatleben eingreifen.“ (Teilnehmer:in Modellprojekt EPT)

Wie in dem Zitat zu sehen ist, wird hier der ganzheitliche Förderansatz pauschal abgelehnt. Zwar kann, wie in Kapitel 4.3. illustriert, an der motivationalen Lage mit den Teilnehmenden gearbeitet werden. Allerdings bedarf es einer prinzipiellen Akzeptanz der Förderstrategie sowie eine Grundmotivation zur Teilnahme und daran, etwas an seiner individuellen Position ändern zu wollen. Dies stellt die Grundvoraussetzung einer erfolgreichen Teilnahme dar und ist bei einer Selektion potenzieller Teilnehmender für derartige Maßnahmen unbedingt zu berücksichtigen.

Gerade hinsichtlich der zentralen Fragestellung dieses Beitrags, inwieweit durch die ganzheitliche Teilhabeförderung von LZAGBs ein Beitrag zur Fachkräftesicherung geleistet werden kann, lohnt sich zum Abschluss des empirischen Analyseteils noch ein Blick auf die Ergebnisse der Projektteilnahme differenziert nach Alter und subjektiver Arbeitsfähigkeit (vgl. Kapitel. 4.1 unten) zu Projektbeginn. Dabei fällt auf, dass die Integration in Arbeit besonders bei älteren und tendenziell arbeitsunfähigeren Personen weniger häufig gelingt. Allerdings bricht diese Zielgruppe das Projekt auch weniger häufig ab. Es scheint demnach einen hohen Bedarf an neuartigen Förderstrategien für LZAGBs zu geben, die auch einen inkrementellen Entwicklungsprozess evozieren können (s. o.). Demgegenüber ist die schnelle Erwerbsintegration nur für einen kleinen Teil der LZAGBs möglich. Im nachfolgenden Fazit werden die Ergebnisse nochmals zusammengefasst und deren mögliche Implikationen für die Fachkräftesicherung qua beruflicher Bildung näher eingeordnet.

¹¹ Daneben haben weitere 21,8 % das Projekt aus sonstigen Gründen (etwa einer Beendigung der Hilfebedürftigkeit oder einem Wegzug) vorzeitig beendet.

5 Fazit

Deutschland weist seit Jahren eine hohe Zahl an langzeitarbeitslosen Personen auf. Viele davon haben gesundheitliche Beeinträchtigungen und weitere Vermittlungshemmnisse. Eine (Re-)Integration dieser Personengruppe in den Arbeitsmarkt könnte einen bedeutenden Beitrag zur Linderung des zunehmend virulenter werdenden Fachkräftemangels leisten. Doch etablierte Förderstrategien greifen oftmals zu kurz und stehen daher vermehrt in der Kritik. Anhand von aktuellen empirischen Forschungsdaten aus einem Modellprojekt zur beruflichen (Re-)Integration von LZAGBs wurde in dem hier vorliegenden Artikel der Frage nachgegangen, inwieweit eine berufliche (Re-)Integration der vulnerablen Zielgruppe in den Arbeitsmarkt durch eine ganzheitliche Förderstrategie gelingen kann. Das Fazit fasst die Ergebnisse zusammen und diskutiert sie kritisch vor dem Hintergrund der Möglichkeitsspielräume des innovativen Förderkonzepts zur inländischen Fachkräftesicherung.

Die initiale Analyse der Förderbedarfe von Projektteilnehmenden hat das Primat der gesundheitlichen Stabilisierung gegenüber der beruflichen Teilhabe herausgestellt. Erst durch die Initiierung eines salutogenetischen Prozesses kann eine inkrementelle Annäherung an den Arbeitsmarkt erfolgen. Aber auch weitergehende Problemstellungen (z. B. Schulden oder Betreuungssituationen) der Teilnehmenden müssen vorrangig bearbeitet werden, damit berufliche Teilhabe gelingen kann.

Im Zentrum der Förderstrategie des Modellprojekts steht ein ganzheitlicher, kompetenzorientierter Bildungsansatz, der niederschwellige und passgenaue Angebote zur individuellen Entwicklung liefert. Dabei sind ein langer Betreuungszeitraum sowie die interdisziplinäre Betreuung durch Fachexpertinnen und Fachexperten in einem sanktionsfreien Setting von herausragender Bedeutung. Hierdurch können einerseits externe Teilhabebehörden abgebaut und der Zugang zu erweiterten Förderstrukturen ermöglicht werden. Andererseits müssen individuelle Kompetenzen nicht nur in fachlicher, sondern zunächst auch in sozialer und personaler Hinsicht (im Sinne von Selbstkompetenz) vermittelt werden. Bevor eine (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt erfolgen kann, ist zudem berufliche Orientierung häufig ein wichtiger Zwischenschritt.

Ein Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass die neuartige Förderstrategie sowohl Chancen als auch Risiken mit sich bringt. Auf der Seite der Chancen stehen positive Teilhabeeffekte, welche durch die Projektteilnahme erzielt werden. Eine berufliche (Re-)Integration gelingt dabei insbesondere bei jüngeren und tendenziell arbeitsfähigeren Menschen. Doch auch älteren und tendenziell arbeitsunfähigeren Personen bietet das Projekt soziale Teilhabe und Entwicklungsperspektiven. Die Schaffung einer Anschlussperspektive ist hier von entscheidender Bedeutung für die weitergehende Teilhabeförderung. Auf der Seite der Risiken müssen jedoch erhöhte Abbruchraten sowie – daraus abgeleitet – verschärfte Zugangskriterien aufgeführt werden. Die Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Projektteilnahme liegen demnach einerseits in einem Gesundheitszustand begründet, welcher die Teilnahme am niederschweligen

Angebotsportfolio erlaubt.¹² Andererseits sind eine Grundmotivation zur Teilnahme sowie die Akzeptanz der sozialstaatlich expansiven Förderstrategie von entscheidender Bedeutung.

Vor dem Hintergrund des vorherrschenden Fachkräftebedarfs lässt sich nun konstatieren, dass die neuartige Förderstrategie erweiterte Perspektiven zur beruflichen (Re-)Integration von LZAGBs liefert und das sozialstaatliche Instrumentarium entsprechend erweitert. Allerdings ist der Prozess langwierig und ressourcenintensiv. Darüber hinaus ist eine erfolgreiche Teilnahme voraussetzungsvoll: Einerseits kann nicht jede:r erreicht werden. Andererseits benötigen Teile der Zielgruppe nachgelagerte Maßnahmen, um im Arbeitsleben wieder Fuß zu fassen. Eine Fachkräftesicherung kann demnach nur teilweise durch die ganzheitliche Teilhabeförderung von LZAGBs erfolgen. Angesichts des doppelten Gesellschaftsauftrags – Fachkräftesicherung und Inklusion – erscheint die Weiterführung der innovativen Förderstrategie jedoch von zentraler Bedeutung für einen modernen, wirtschaftsstarken und demokratisch verfassten Sozialstaat zu sein.

Literatur

- Achatz, J. & Trappmann, M. (2011). *Arbeitsmarktvermittelte Abgänge aus der Grundsicherung. Der Einfluss von personen- und haushaltsgebundenen Arbeitsmarktbarrieren*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Adamy, W. (2016). In Menschen investieren – Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen ohne Berufsabschluss als arbeitsmarktpolitische Schlüsselfrage. In G. Bäcker, S. Lehn-dorff & C. Weinkopf (Hg.), *Den Arbeitsmarkt verstehen, um ihn zu gestalten. Festschrift für Gerhard Bosch*, S. 341–365. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-12159-4_26.
- Bauer, J., Chakraverty, V. & Niehaus, M. (2017). Betriebliche Inklusion: Arbeitnehmer mit dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen im Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. *Public Health Forum*, 25(4), 315–317. doi: <https://doi.org/10.1515/pubhef-2017-0054>.
- Baur, N. & Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>.
- Beste, J., Mustafa C. & Trappmann, M. (2023). Zahlreiche Faktoren verringern die Erfolgsaussichten von Grundsicherungsbeziehenden. *Wirtschaftsdienst*, 103(2), 123–129. doi: <https://doi.org/10.2478/wd-2023-0035>.
- Brussig, M. (2019). Was kommt nach der Aktivierung? *Arbeit*, 28(2), 101–123. doi: <https://doi.org/10.1515/arbeits-2019-0008>.

12 Gerade die Frage nach dem adäquaten sozialstaatlichen Umgang mit der Personengruppe, die aufgrund von gesundheitlicher Beeinträchtigung nicht an der niederschweligen Maßnahme teilnehmen kann, gilt es für etwaige Nachfolgeprojekte kritisch zu diskutieren. Dabei sind neben der Art etwaiger vorgeschalteter Maßnahmen auch der Zeitpunkt der Intervention sowie die Frage nach einer generellen Erwerbsfähigkeit zu berücksichtigen.

- Brussig, M. (2021). Handlungsansätze in Modellprojekten des Bundesprogramms „Innovative Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben – rehapro“. Eine Inhaltsanalyse der Anträge bewilligter Projekte. *Arbeit*, 30(1), 21–42. doi: <https://doi.org/10.1515/arbeit-2021-0003>.
- Buck, P., Ixmeier, S. & Peters, A. (2024). Berufliche Bildungsperspektiven für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zur Sicherung des Fachkräftebedarfs. In K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hg.), *bwp@Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, S. 1–18. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/ht2023/buck_etal_ht2023.pdf (Zugriff am: 03.06.2024).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2018). *Merkblatt 12. Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Dienste und Leistungen der Agentur für Arbeit*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/merkblatt-12-teilhabe_ba015371.pdf (Zugriff am: 23.08.2021).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2021). *Arbeitsmarktsituation von langzeitarbeitslosen Menschen. Juli 2021*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2023). *Fachliche Weisung. Ganzzeitliche Betreuung nach § 16k SGB II. Stand 25.05.2023*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/fachliche-weisung-zu-p-16k-sgb-ii_ba044156.pdf (Zugriff am: 31.01.2024).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2024). *Langzeitarbeitslosigkeit*. Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Themen-im-Fokus/Langzeit-arbeitslosigkeit/Langzeitarbeitslosigkeit-Nav.html> (Zugriff am: 12.06.2024).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen: Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM) (2024). *ICF*. Verfügbar unter https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICF/_node.html (Zugriff am: 12.06.2024).
- Bylinksi, U. (2021). Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. Krekel & G. Walden (Hg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*, S. 93–110. Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- Denzin, N. K. (2007). Triangulation. In G. Ritzer (Hg.), *Encyclopedia of sociology. The Blackwell encyclopedia of sociology*. Malden: Blackwell Publishers.
- Epping, R., Klein, R. & Reutter, G. (2001). *Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung: didaktisch-methodische Orientierungen. Perspektive Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Falkenhain, M. & Hirsland, A. (2022). Nachhaltige Arbeitsmarktintegration und mehr soziale Teilhabe durch das neue Bürgergeld? *WSI Mitteilungen*, 75(6), 474–478. doi: <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2022-6-474>.
- Hopf, C. (2020). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Rororo Rowohlt's Enzyklopädie. Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, S. 349–360. Reinbek: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Ixmeier, S. (2022). „Da muss man dann halt überlegen, [...] wie man in diesem besonderen Fall irgendwie agieren kann“. Neue Ansätze in der beruflichen Qualifizierung langzeitarbeitsloser Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen. In S. Bohlinger, G. Scheiermann & C. Schmidt (Hg.), *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert*, S. 7–92. Wiesbaden: Springer VS. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-37897-4_6.
- Ixmeier, S. (2023). We don't need no education? Perspektiven der Fachkräftesicherung durch langzeitarbeitslose Personen. *Zeitschrift berufsbildung*, 77(2), 36–39. doi: <https://doi.org/10.3278/BB2302W011>.
- Ixmeier, S., Muenk, D. & Muscati, N. (2023). “Making a virtue of necessity”: Substitution potentials in the face of the shortage of skilled workers – ways to a sustainable future using the example of the German vocational training system. In V. Tütlys, L. Vaitkutė & C. Nägele (Hg.), *Vocational Education and Training Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair Future. Proceedings of the 5th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Kaunas*, 25. – 26. May, S. 222–228. Kaunas: Vytautas Magnus University. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7821811>.
- Jackob, N., Schoen, H. & Zerback, T. (2009). *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91791-7>.
- Kaps, P., Oschmiansky, F., Ebach, M., Popp, S. & Berthold, J. (2019). „Was benötigen und wie gelingen Wiedereinstiege von exkludierten Personen in soziale und arbeitsmarktliche Zusammenhänge?“ *Abschlussbericht*. Berlin: Zentrum für Evaluation und Politikberatung (ZEP).
- Kerl, O., Kislal, J. & Weißler, M. (2018). *Abgänge aus Langzeitarbeitslosigkeit in Hessen. Niedriges Niveau, aber große Unterschiede. Strukturanalyse der Abgangsraten von Langzeitarbeitslosen in Hessen*. IAB-Regional. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123–142. doi: <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>.
- Kruppe, T. & Lang, J. (2023). *Geförderte berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen: abnehmende Eintritte trotz positiver Wirkung*. IAB-Forum. Verfügbar unter <https://www.iab-forum.de/gefoerderte-berufliche-weiterbildung-von-arbeitslosen-abnehmende-eintritte-trotz-positiver-wirkung/> (Zugriff am: 02.04.2024).
- Kupka, P., Promberger, M., Lietzmann, T. & Ramos Lobato, P. (2018). *Sicherung sozialer Teilhabe für Langzeitarbeitslose. IAB-Stellungnahme (No. 12/2018)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/197818> (Zugriff am: 23.12.2021).
- Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick (Hg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, S. 209–213. München: Psychologie-Verl.-Union.
- Mertens, D. M. (2018). *Mixed Methods Design in Evaluation*. California: SAGE Publications, Inc. doi: <https://doi.org/10.4135/9781506330631>.

- Münk, D. (2020). Berufliche Bildung in Europa. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, S. 725–738. Wiesbaden: Springer VS. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_55.
- Oevermann, U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In P. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hg.), *Reflexive Wissensproduktion*, S. 69–98. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-03112-1_5.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag. doi: <https://doi.org/10.1524/9783486719550>.
- Rahmani, H. & Groot, W. (2023). Risk Factors of Being a Youth Not in Education, Employment or Training (NEET): A Scoping Review. *International Journal of Educational Research*. 120(102198).
- Reims, N., Nivorozhkin, A. & Tophoven, S. (2017). Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen. Berufliche Rehabilitation zielt auf Prävention und passgenaue Förderung. *IAB-Kurzbericht*, 2017(25), 1–8.
- Renn, J. (2018). Makroanalytische Tiefenhermeneutik. In S. Müller & J. Zimmermann (Hg.), *Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse*, S. 157–246. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18992-1_6.
- Strübing, J. (2003). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch*, S. 154–156. Opladen: Leske + Budrich.
- Trappmann, M., Ramos Lobato, P., Unger, S. & Lietzmann, T. (2019). *Leistungsberechtigte mit gesundheitlichen Einschränkungen: Nicht jeder ist erwerbsfähig*. IAB-Forum. Verfügbar unter <https://www.iab-forum.de/leistungsberechtigte-mit-gesundheitlichen-einschraenkungen-nicht-jeder-ist-erwerbsfaehig/> (Zugriff am: 23.12.2021).
- Umkehrer, M. (2020). Wiedereinstieg nach Langzeitarbeitslosigkeit. Welche Arbeitsverhältnisse sind stabil, welche nicht? *IAB-Kurzbericht*, 2020(15), 1–12.
- UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2023). *Inklusion*. Verfügbar unter <https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/> (Zugriff am: 10.10.2023).
- United Nations Sustainable Development Group (UNSDG) (2024). *Universal Values. Principle Two. Leave No One Behind*. Verfügbar unter <https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind> (Zugriff am: 31.01.2024).
- Weiß, R. (2020) *Berufsprinzip*. Socialnet. Verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Berufsprinzip> (Zugriff am: 26.02.23).

Autor:innenangaben

Sebastian Ixmeier, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Methoden der empirischen Sozialforschung (Mixed-Methods), Sozialpolitik- und Arbeits-

marktforschung, Organisationsforschung, die berufliche Rehabilitation und Inklusion sowie vergleichende Studien zwischen Berufsbildung und Partizipation.
sebastian.ixmeier@uni-due.de

Selbst-Achtung will gelernt sein: Aushandlungsprozesse behinderter Menschen zwischen Behinderungserfahrung, Normalisierungserwartung und Selbstpositionierung im Übergang von Schule in Beruf, Aus- und Weiterbildung oder Hochschule

Die Suche nach Wegen individueller, biografisch bewusster Begleitung und Beratung in biografischen Übergängen junger Erwachsener

Theresa M. Straub & Kirsten Schmidt

Abstract

Dieser Beitrag zeigt mithilfe dreier biografischer Erfahrungen Aushandlungsprozesse – das Finden der eigenen Subjekt-Position –, die Menschen mit Behinderung in ihrer Bildungsbiografie durchleben müssen. Es wird verdeutlicht, welche Möglichkeiten sie haben, Übergänge in ihrem Lebensverlauf zu gestalten. Untersucht werden Bedingungen, unter denen sie sich in Schule und Ausbildung positionieren können und wie es ihnen gelingen kann, Selbst-Achtung zu erlernen. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, die alle Menschen mit Behinderung¹ brauchen, um sich selbst zu achten, wie sie in Selbst-Vertretung gestärkt werden und damit das Sichern der eigenen Menschenrechte geschehen kann.

Schlagworte: Selbstbestimmtes Leben, Selbst-Vertretung, Selbst-Respekt, behinderte Personen, Bildungsbiografie

This article uses three biographical experiences to show the negotiation processes – finding one's own subject position – that people with disabilities have to go through in their educational biography. It illustrates the opportunities they have to shape transitions in the course of their lives. The conditions under which they can position them-

¹ Menschen mit Behinderung verstehen wir als Träger:innen von Menschenrechten, die mit Beeinträchtigungen leben, welche in Wechselwirkungen mit Barrieren der Umwelt zu Behinderungen führen können und Teilhabeerschwernisse mit sich bringen. Diese müssen von Betroffenen wiederkehrend individuell ausgehandelt werden.

selves in school and training and how they can succeed in learning self-respect are analysed. The aim is to work out the common ground that all people with disabilities need in order to respect themselves, how they can be strengthened in self-advocacy and thus secure their own human rights.

Keywords: Independent living, self-advocacy, self-respect, disabled persons, educational biography

1 Ausgangslage

Einen Arbeitsplatz zu finden, dessen Anforderungen zu erfüllen realistisch ist und der die eigene Selbstverwirklichung sowie die Sicherung des Lebensunterhalts dauerhaft bietet, ist trotz eines herrschenden Fachkräftemangels nicht immer einfach. Fast jede fünfte Person in Deutschland ist aktuell im Niedriglohnsektor beschäftigt, d. h., der Verdienst liegt bei weniger als zwei Drittel des mittleren Verdienstes in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, o. S.). Eigene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit den Anforderungen von Arbeitsmarkt und Stellenbeschreibungen zur Deckung zu bringen, ist nicht leicht. Höhere Bildungsabschlüsse können unter bestimmten Bedingungen vor prekären Arbeitsverhältnissen schützen. So lag der Anteil von geringfügig Beschäftigten mit Hochschulabschluss bei 4 %, bei Menschen mit abgeschlossener Lehre bei 19 % und bei Menschen ohne anerkannte berufliche Qualifikation bei 43 %. Behinderte Menschen sind in spezifischer Weise von dieser Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt betroffen, denn Menschen mit einer Beeinträchtigung, Behinderung oder chronischen Erkrankung haben seltener Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen als Menschen ohne eine solche Erfahrung. „Insbesondere die Art des erreichten Schulabschlusses entscheidet darüber, welche hier anschließenden schulischen und beruflichen Bildungsmöglichkeiten offenstehen, und somit, welche weiteren Qualifikationen erworben werden können“ (BMAS 2021, S. 163). Sowohl im (Aus-)Bildungs- als auch im (Hoch-)Schulsystem sind sie weiter benachteiligt und ihre Teilhabechancen individuell unterschiedlich ausgeprägt. Obwohl seit der Ratifikation der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen im Jahr 2009 für behinderte Menschen – Kinder, Jugendliche und Erwachsene – ein Recht auf Teilhabe in allen Bildungsbereichen besteht, sind Bildungseinrichtungen häufig kaum auf Vielfalt, Diversität und individuelle Lebensbedingungen vorbereitet, sodass Prozesse des individuellen Aushandelns von Teilhabe Alltag vieler behinderter Menschen bleiben. Die Konvention sichert ein Wahlrecht für behinderte Kinder, u. a. gleichberechtigt einen gemeinsamen Kindergarten zu besuchen oder chancengleich einen inklusiven Schul- und Bildungsweg mit Regelschulerafahrung einzuschlagen (vgl. UN-BRK Art. 24 Abs. 1). Mit Beginn der sekundären Sozialisation außerhalb der Kernfamilie beginnen erste identitätsbildende Positionierungsprozesse für jedes Kind. Dazu zählt automatisch, sich zu anderen in der Gruppe in Beziehung zu setzen und eine eigene Position einzunehmen, die als zugehörig zu anderen oder als abweichend von ihnen empfunden werden kann. Daher kommt der biografischen Erfahrung in frühkindlichen Bildungs-

institutionen und der Grundschule in Bezug auf chancengerechte Teilhabe große Bedeutung zu. Die in diesem Kontext erfahrenen Möglichkeitsräume des eigenen Handelns eröffnen oder verschließen weitere Perspektiven für den späteren Lebensweg im Sinne von Strukturen der Lebenswelt (Schütz & Luckmann 2017). Im Hinblick auf den individuellen Lebens- und Bildungsweg behinderter Menschen verweist die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen darauf, sicherzustellen, „dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“ (UN-BRK Art. 24, Abs. 5).

Doch welche Voraussetzungen des Zugangs zu Bildungseinrichtungen behinderte Menschen in ihrem Lebensverlauf an verschiedenen Schnittstellen und Übergangssituationen gegenwärtig tatsächlich vorfinden, variiert individuell stark und steht auch im Zusammenhang mit einem breit ausdifferenzierten Bildungssystem in den Bundesländern, welches von Grund auf eher bestimmte Personen fördert und andere absondert. Degener und Witzmann stellen 2023 klar: „Die Länder halten an der Fortführung der Doppelstruktur von Regel- und Sonderschulen fest. Sowohl in den abschließenden Bemerkungen zum ersten Staatenbericht Deutschlands als auch in seinen Allgemeinen Bemerkungen Nr. 4 zu Artikel 24 stellt der Ausschuss eindeutig fest, dass dies nicht mit der Verwirklichung von Inklusion vereinbar ist“ (Degener & Witzmann 2023, S. 25). Alle Kinder haben ein Recht darauf, dass ihnen angemessene Vorkehrungen zum Schulbesuch zugutekommen. Um solche angemessenen Vorkehrungen rechtlich in Anspruch zu nehmen, bedarf es der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes (SPF). Dieser „kann geltend gemacht werden, wenn die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten eines Kindes so beeinträchtigt sind, dass es dem Unterricht nur mit besonderer Unterstützung folgen kann“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 103). Die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf nimmt in den letzten Jahren zu. 7,7% aller Schüler:innen in Deutschland, Tendenz steigend, haben einen ebensolchen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 129).

Wir fragen also folglich: Für wen eröffnet welche Erfahrung von Schule welche Chancen und von welchen Wendepunkten aus können behinderte Menschen ihre Bildungsbiografie gestalten? Je stärker die Bildungsräume auf Anerkennung und Teilhabe aller ausgerichtet sind, desto diverser können sich die biografischen Lebensverläufe behinderter Menschen entwickeln und im Sinne des Rechtsanspruchs auf inklusive Bildung wirken. Der Besuch von Förderschulen führt i. d. R. nicht zu einem anerkannten Schulabschluss (vgl. Pfahl 2012, S. 417). Dieser ermöglicht jedoch erst den Wechsel in Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt oder den Zugang zu hochschulischer Erfahrung. Behinderte Menschen sind also hinsichtlich ihrer individuellen Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen und (Aus-)Bildungswege zu wählen, benachteiligt.

Dies ist auch dann noch der Fall, wenn es ihnen gelingen sollte, eine Hochschule besuchen zu können. Im Jahr 2019 hatten 16 % der behinderten Menschen im Alter von 25 bis 44 Jahren keinen allgemeinen Schulabschluss. Menschen ohne Behinderung in diesem Alter waren mit 4 % deutlich seltener ohne Abschluss. Abitur erlangten hingegen 17 % der behinderten und 38 % der nicht behinderten Menschen (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 15). Es zeigt sich auch am Arbeitsmarkt eine geringere Teilhabe behinderter Menschen: 69 % waren erwerbstätig oder suchten nach einer Tätigkeit, bei den gleichaltrigen Menschen ohne Einschränkung waren es 88 % (vgl. ebd., S. 15). Darüber hinaus sind in Deutschland aber 16 % aller Studierenden in ihrem Studium beeinträchtigt oder leben mit anerkannter Behinderung (vgl. Kroher, Beuße, Isleib u. a. 2023, S. 43). Diese Daten legen nahe, dass die meisten Beeinträchtigungen oder Behinderungen im Lebensverlauf auftreten.

2 Zwischen Behinderungserfahrung, Teilhabe und Barrieren: Wie sich im Lebensverlauf Chancen zeigen und welche Wege unpassierbar bleiben

Behinderte Menschen werden ab dem Zeitpunkt des Eintretens der Beeinträchtigung mit Normalisierungserwartungen der Gesellschaft konfrontiert. Diese müssen sie im Lebensverlauf immer wieder mit ihrer eigenen Behinderungserfahrung zwischen Teilhabe und Barrieren abgleichen und aushandeln. Anhand dreier biografischer Erzählungen der Bildungserfahrungen von behinderten Frauen, denen der Zugang zu einem universitären Studium gelungen ist, nachdem sie das deutsche Schulsystem durchlaufen sind, soll gezeigt werden, welche Wege für die Personen möglich wurden und wo sie Exklusion oder Teilhabe erleben konnten. Die gewählten Interviews sind Teil einer eigens durchgeführten empirischen Studie, im Rahmen derer die Studierenden zu ihren Lebens- und Bildungswegen befragt wurden. Insgesamt wurden zwischen 2016 und 2023 20 Interviews mit behinderten Menschen an deutschen und österreichischen Universitäten geführt. Der länderübergreifende Ansatz hatte zum Ziel, u. a. Bildungsmigration zu untersuchen und zu zeigen, welche Möglichkeitsräume des Zugangs zu Bildung sich für beeinträchtigte Menschen, die Erfahrungen in Deutschland und Österreich sammelten, ergeben.

Die Nachzeichnung der im Folgenden präsentierten Narrationen zu individuellen Erfahrungen beruht auf narrativ-biografischen Interviews (vgl. Schütze 1983/2016) (Straub 2019, S. 17–27). Zunächst bietet die Auswahl dieser beiden Erfahrungsaufschichtungen die Möglichkeit, Bildungs-, Ausbildungs- und Lebensverläufe zweier Personen verstehen zu können, die im Sinne eines *minimalen Kontrastes* nachvollzogen werden können (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 310). Ihre sprachliche Selbstpräsentation wurde mithilfe rekonstruktiver Verfahren (vgl. Griesehop, Rätz & Völter 2012, S. 46–82) narrationsanalytisch ausgewertet, hier allerdings nur sehr verkürzt dargestellt.

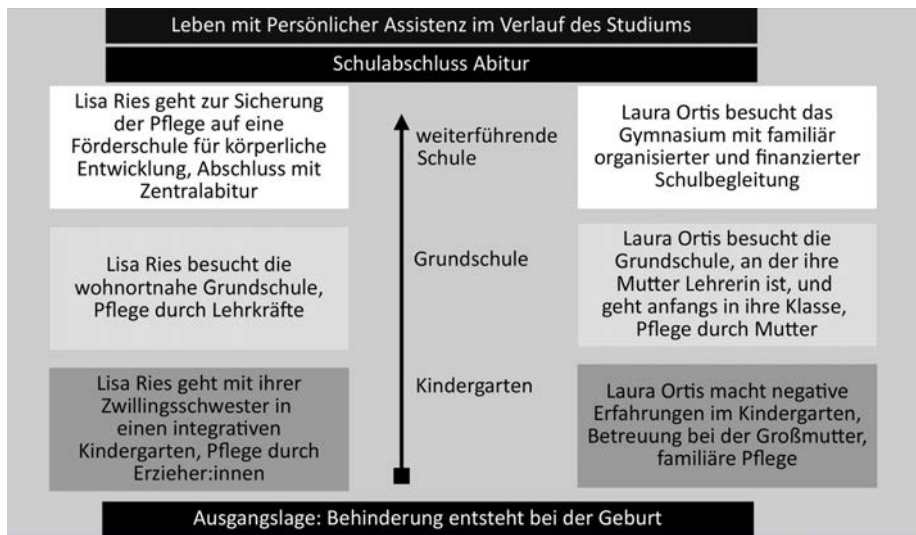


Abbildung 1: Lebens- und Bildungswege von Lisa und Laura (eigene Darstellung)

In den Erfahrungen der beiden Frauen, die in den späten 80ern in Westdeutschland zur Welt kamen, zeigen sich vermeintliche Ähnlichkeiten. So treten Komplikationen bei der Geburt auf, die körperliche Einschränkungen zu Folge haben. In der frühen Kindheit fällt bei beiden eine Entwicklungsverzögerung motorischer Art auf. Dies geschieht allerdings zu verschiedenen Zeitpunkten. Unterschiedliches Vorwissen der Elternhäuser wirkt sich bereits an dieser Stelle auf die möglichen Wege der Frauen aus. Im heutigen Alltag nutzen beide Frauen zur Fortbewegung außerhalb ihrer eigenen Wohnung einen elektrischen Rollstuhl. Sie sind außerdem im Alltag durch selbst gewählte Assistenzkräfte zur selbstbestimmten Lebensführung begleitet. Im Folgenden werden nun ihre Bildungswege und Chancen zur Teilhabe an Arbeit und am gesellschaftlichen Leben näher beschrieben.

Lisa Ries: Peer-Support bleibt immer da²

Lisa lebt zunächst in der Kernfamilie mit ihrer Zwillingschwester, in deren Entwicklung keine körperlichen Einschränkungen auftreten, und ihrer alleinerziehenden Mutter, die als Krankenschwester im Schichtdienst arbeitet, in der Nähe der Großeltern mütterlicherseits. Als sich abzeichnet, dass Lisa nicht laufen lernen wird, geschehen zwei Dinge, welche Lisas persönliches Erleben und das familiäre Zusammenleben nachhaltig prägen: Erstens zieht die Familie in eine barrierefreie Wohnung und zweitens bekommt Lisa einen eigenen elektrischen Rollstuhl. Lisa resümiert:

„[Ich bin da] schon gerne aufgewachsen, weil wir wohnen da sehr am Stadtrand (...) in einer barrierefreien Wohnung; ich konnte da immer raus (.) ich konnte mit meinem E-Rolli in den Wald fahren; das war ne schöne Sache.“ (Ries 2016)

2 Vertiefend: Straub 2019, S. 95–121

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass Lisa sich als Teil der Familie erlebt und ihre Umgebung selbstständig explorieren kann, sowie das Lebensumfeld der barrierefreien Wohnung, in der ihre Mutter heute noch lebt, schon in der Kindheit als sicheren Ort schätzt, von dem aus sie auch selbst losziehen kann. Mit ihrer Schwester besucht sie gemeinsam einen integrativen Kindergarten und kann auch vor Ort Erfahrungen in der Grundschule sammeln, die sie sehr positiv erinnert. So führt sie aus:

„[Ich habe] sehr positive Erfahrungen gemacht, also die Lehrer haben sehr viel Rücksicht drauf genommen, meine Klasse auch. Ich glaub, es [ist] in den vier Jahren einmal das Wort ‚Krüppel‘ gefallen und dann gab es auch direkt eine Klärungsrunde, dass es auch Sinn macht auf die Wortwahl, zu achten und so (...) meine Grundschulzeit hab ich als sehr schön in Erinnerung. Ich hab da auch nicht das Gefühl gehabt, dass ich da irgendwas nicht mitmachen kann[,] so, wobei ich heute weiß, dass meine Mutter da auch schon ziemlich viel noch hinter den Kulissen die Strippen ziehen musste, zum Beispiel immer mitkommen zum Schwimmunterricht.“ (Ries 2016)

Hier zeigen sich stärkende Grundvoraussetzungen für Lisa, die ihren gesamten Lebensweg prägen. So erlebt sie sich als Teil der Klasse, als Teil der Gemeinschaft. Sie ist sich gerade im Vergleich mit ihrer Zwillingschwester ihres anderen Körpers bewusst, erlebt aber vonseiten der Lehrpersonen und Mitschüler:innen Rücksicht und Verständnis für ihre Lebensbedingungen. Gleichzeitig verweist sie auf die wiederkehrende Aufgabe ihrer Mutter, bestimmte Situationen im Schulalltag zu begleiten, so z. B. das Schwimmen oder den Sportunterricht.

Im Übergang auf die weiterführende Schule findet sich für Lisa eine Förderschul-lösung. Betont wird aber, dass diese Schule zur Förderung der motorischen Entwicklung wichtige unterstützende Strukturen aufweist. So ist erstens die Pflege im Alltag gesichert, zweitens werden Hilfestellungen im Schulalltag wie das Mitschreiben im Unterricht gewährleistet, drittens besteht die Möglichkeit, an der zentralen Abiturprüfung teilzunehmen und damit einen anerkannten Schulabschluss zu erlangen. Viertens werden die behinderten Jugendlichen, die sich untereinander als starke Peers erleben können, in einzelnen Seminaren und Gruppenangeboten auf das selbstbestimmte Leben nach der Schule und außerhalb der Kernfamilie vorbereitet.

„[D]as Gymnasium bei uns zu Hause, das wollt mich damals nicht nehmen mit Schulbegleitung. Die wussten nicht, wie sie dann damit umgehen sollten, dass da jemand noch mit im Unterricht ist und deswegen bin ich (...) auf eine Förderschule gekommen, die aber nach Regelschul-Richtlinien unterrichtet. (...) Dann war es dann eben auch so, dass dann am Ende meiner Schulzeit die Schule so Seminare beim ‚Zentrum für Selbstbestimmtes Leben‘ angeboten hat (...) ‚Ablösung vom Elternhaus‘ (...) da wurde uns dann erklärt, wie das funktionieren kann ‚ein eigenes Leben in einer eigenen Wohnung‘ (...) dann, weil man eben auf Unterstützung angewiesen ist und dann hatte ich schon eine ungefähre Vorstellung und bin auch schon im Internat eben gut zurechtgekommen mit den Personen, die mich da unterstützt haben. Dann nach dem Abitur hab ich mir einen Studienplatz gesucht.“ (Ries 2016)

Wir erfahren in Lisas Ausführungen, dass der Übertritt in die weiterführende Schule mit einem Umzug ins Internat verbunden war. So lernte sie seit ihrem 12. Lebensjahr, in einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu leben, deren Gemeinsamkeit ist,

weit vom Heimatort entfernt in die Schule zu gehen. Hier wird sie pflegerisch versorgt, kann auf Freizeitangebote zurückgreifen und stellt auch klar – sie lernt früh, ihre Bedürfnisse nach Hilfestellungen zu artikulieren. Nach dem Abitur nutzt sie die Seminare zum selbstbestimmten Leben in einer eigenen Wohnung für sich und wendet die Informationen daraus an: Sie lässt sich von einigen Universitäten beraten, wählt eine Präsenzuniversität und einen Studiengang, sucht nach einem Wohnheimplatz und geht den Schritt in eine neue Stadt mit Assistenzteam. Ihr selbstbestimmtes Leben versteht sie als hohes Gut. Sie beginnt ein Bachelorstudium, später auch ein Masterstudium, das sie nicht beendet. Was Lisa aber auf- und ausbaut: Sie wählt ihre Wohnorte immer wieder neu aus, geht mit Veränderungen um, führt ihr Assistentinnen³-Team, wird dabei in der Auswahl von Personal immer selbstbestimmter und sie merkt, dass ihr Peer-Beratung als eigenes Tätigkeitsfeld liegt, sodass sie später darin teil-erwerbstätig wird, andere behinderte Menschen zu beraten. Neue Lebensbedingungen und -räume zu gestalten, gehört für Lisa zum individuellen Lebensweg. Was sie zeigen möchte: Ich habe gute, stärkende Kontakte zu behinderten Menschen und ich bin in anderen Kontexten auch Teil inklusiver Gruppen – was mich trägt und mein Handeln prägt, ist gegenseitiger Austausch. Meine Behinderung ist Teil meines Lebens und damit möchte ich gut leben können.

Laura Ortis: Welche Räume kann ich erreichen und gestalten?⁴

Laura wird 1986 einige Monate zu früh geboren. Auch bei ihr fallen im ersten Lebensjahr Entwicklungsverzögerungen – vor allem ihrer Mutter – auf, seitens der Kinderärzt:innen, so beschreibt Laura die familiäre Erfahrung, besteht die Überzeugung, dass sie einiges nachholen wird. Bereits hier beginnt die mütterliche Fürsprecherin-Vertretung. Diese ist notwendig, um das Elternhaus zumindest zum Teil umzubauen, sodass Laura wenigstens im Erdgeschoss einen Rollstuhl nutzen kann. Das Hilfsmittel wiederum ist als eine der Voraussetzungen zu sehen, einen Kindergarten besuchen zu können. Von elterlicher Seite ist der Wunsch vorhanden, Laura ein möglichst erfahrungsreiches Lernumfeld zu bieten, wo sie mit anderen Kindern gemeinsam lernen kann, unabhängig von ihrer körperlichen Voraussetzung. In Bezug auf den Kindergarten zeigt Laura allerdings auf, negative Erfahrungen gemacht und Ausschluss erlebt zu haben. Sie führt aus, ihre Eltern hätten versucht, sie

„in einen Regelkindergarten zu schicken und da sind einige unschöne Dinge passiert, dass die Kinder über mich drüber gerannt sind und so weiter, also solche Geschichten, eben dass sie nicht so wirklich auf mich Rücksicht genommen haben.“ (Ortis 2016)

Weiter verdeutlicht Laura, dass ihre beiden Eltern selbst von Beruf Lehrpersonen sind und damit auch die Möglichkeiten der Weichenstellung im Bildungsweg ihrer Tochter durch ihr eigenes Wissen nutzen. Die Erfahrung im Kindergarten wird abgebrochen, Laura wird mit sieben Jahren eingeschult. Sie beginnt die Grundschule in der Klasse,

3 Lisa Ries wählt, nur von weiblichen Assistentinnen gepflegt werden zu wollen.

4 Vertiefend: Straub 2019, S. 123–156

welche ihre Mutter leitet. Somit ist ihre pflegerische Versorgung in den Pausen durch die eigene Mutter gesichert. Als diese realisiert, dass ihre Tochter mit der Doppelrolle „Mutter“ und „Lehrerin“ bzw. „Tochter“ und „Schülerin“ emotionale Schwierigkeiten entwickelt, bittet sie eine Kollegin, ihre Tochter weiter zu unterrichten.

„[U]nd [dann] haben die das also sein gelassen meine Eltern und haben mich dann bei meiner Oma aufwachsen lassen, im Prinzip also mir eine Art Ersatzkindergarten bei meiner Oma ermöglicht (...) Ich war so ein KANN Kind (...) also das heißt, ich konnte eingeschult werden mit sechs. Meine Eltern haben entschieden, dass ich dann erst mit sieben gehen musste aus dieser heilen Welt meiner Oma. Meine Eltern sind beide Lehrer und dann bin ich in der Grundschule meiner Mutter eingeschult worden und die hat das ungefähr ein Jahr in der ersten Klasse noch als Klassenlehrerin gemacht.“ (Ortis 2016)

Nach der Grundschule war es Lauras erklärtes (Familien-)Ziel, Abitur erlangen zu können. Sie beginnt nach der Orientierungsstufe das Gymnasium und wird ab Schulstufe fünf von durch die Familie organisierten und privat finanzierten Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern unterstützt, die sie durch den gesamten Schulalltag begleiten. Dadurch kann sie am Unterricht teilnehmen, ist aber während der Pausen und in anderen schulischen Kontexten eher für sich, eher mit eben dieser einen erwachsenen Person, isoliert von Peers. Es ist ihrer individuellen Kraft und dem eigenen Willen zuzuordnen, unter diesen Bedingungen das Abitur tatsächlich zu erreichen. Nach der Schulzeit beginnt für Laura eine Suche nach Neuem, alles erscheint zunächst neu, unerreichbar, unklar. Sie beschreibt diesen Umbruch mit nüchternen Worten:

„[V]orher hatte ich die Schule und dann wusste ich immer das ‚ok du musst dieses Abitur schaffen‘ so das war immer so ein erklärtes Ziel meiner Eltern und mir, dass ich dieses wenigstens hinkriege, egal, wie schwierig das war, ich musste das schaffen. Und das war auch so ausgemacht, da konnte man mit umgehen so und aber dann war nix mehr ausgemacht.“ (Ortis 2016)

Sie muss sich nun einen eigenen Weg suchen, studieren zu können und ihre eigene Pflege zu sichern. So recherchiert Laura nach Studierendenwohnmöglichkeiten, bei denen auch die Grundbedürfnisse abgedeckt werden können, und findet schließlich ein Wohnheim für behinderte Studierende. Hier wird durch Zivildienstleistende Hilfestellung gegeben, diese erscheint aber sehr fremdbestimmt. Nach einigen negativen Erfahrungen in pflegerischen Situationen und psychischen Herausforderungen kehrt sie zunächst nach Hause zurück. Von dort aus beginnt sie ein Fernstudium. Nach einigen Monaten persönlichen Rückzugs begegnet ihr bei der Suche nach einer Möglichkeit, das angefangene Studium in Präsenz weiterführen zu können, während einer Internetrecherche zum ersten Mal der Begriff des *Selbstbestimmten Lebens* mit persönlicher Assistenz bzw. Studienassistenz.

„[Da] hab ich eben durch Internet[r]echerche herausgefunden, dass man das (...) als Präsenz-Studium machen kann, weil ich gerne wieder unter Leute wollte, also regelmäßiger unter Leute, die gleiche Interessen haben wie ich. Und hab dann durch Zufall eben dieses Wort ‚persönliche Assistenz‘ das erste Mal gelesen im Internet durch Recherche nach

Pflegediensten. Dann habe ich [mich] schlau gemacht, E-Mails geschrieben, angerufen, so ein Terror halt (lacht). Ja und dann haben die sich glücklicherweise eben dazu entschlossen, dass sie das machen wollen mit mir mit Studienassistent, weil ich wusste ja auch ungefähr, also wobei ich Hilfe brauchen würde, das so ungefähr das Mitschreiben in Vorlesungen [...].“ (Ortis 2016)

In diesem Abschnitt beschreibt Laura ihren persönlichen Beginn, mit persönlicher Assistenz selbstbestimmt und geschützt vor Gewalt in Pflege leben zu können, da sie nun erstmals die helfenden Personen selbst wählt. Auch das Ziel des Studiums setzt sie bis zum Abschluss um. Sie lebt gegenwärtig in einer eigenen Wohnung und arbeitet auf Auftragsbasis von zu Hause aus in geringem Stundenumfang, regelt aber nun immer wieder den Erhalt ihrer Unterstützung selbst. Bei der Aufgabe, sich Lebensräume zu erschließen, an der Gesellschaft teilhaben zu können, ist sie vorsichtig und auf sich gestellt, verlässt sich auf bekannte sichere Lösungen, die sie sich durch ein festes Team von Helfenden erhält.

Janina Mixer: Derzeit bin ich erwerbs-, aber nicht arbeitslos

Die junge Frau ist zum Zeitpunkt des Interviews 27 Jahre alt und schwer körperlich eingeschränkt. Sie nutzt im Alltag einen elektrischen Rollstuhl und ist pflegebedürftig. Ihre mündliche Ausdrucksweise ist für andere Menschen sehr schwer verständlich, weshalb sie einen Sprachcomputer nutzt. Gegenwärtig lebt sie in einer eigenen Wohnung mit persönlicher Assistenz. Auch sie hat studiert. Ihr Lebens- und Bildungsweg in deutschen Institutionen soll an dieser Stelle als Kontrast zu den Erfahrungen der anderen beiden Frauen dienen. Einige besondere Bedingungen erscheinen für Janina strukturierend für die möglichen Weichen im biografischen Verlauf. Erstens wird sie als nicht behinderter Mensch geboren und lebt bis zu ihrem siebten Lebensjahr ohne Beeinträchtigung. So besucht sie auch einen Kindergarten und eine Grundschule. Erst im Lauf der ersten Klasse widerfährt ihr ein Schlaganfall. Nach Erfahrungen im Krankenhaus und in der Rehabilitation muss sie erst wieder alles erlernen. Damit beginnt für sie zweitens der Sonderschulweg. Sie besucht eine Förderschule und erlernt zunächst, den Computer zur Kommunikation einzusetzen. Die erste Förderschule erinnert Janina als eine Schule,

„auf der ich mich sehr wohl fühlte, intellektuell jedoch, außer im Matheunterricht meistens unterfordert war.“ (Mixer 2024)

Mithilfe ihrer Eltern und einiger Lehrer:innen kann positiv mit der Unterforderung umgegangen werden. Aufgrund des hohen Pflegebedarfes muss bei einem Schulwechsel auf die Gegebenheiten geachtet werden, die Grundbedürfnisse zu decken. So kommt Janina auf eine weitere Förderschule, auf der sie auch das Abitur erlangt. Sie beschreibt:

„Dazu will ich sagen, dass ich erst im Herbst 2015 persönliche 24-Stunden-Assistenz bewilligt bekommen habe. Deswegen war ich darauf angewiesen, dass die Schule eine Pflegestation hat. Der Wechsel auf diese Schule bedeutete für mich eine enorme Umstellung, denn dort herrschte ein viel höheres Lernniveau und es wurde mehr Leistung erwar-

tet und Wissen vorausgesetzt, als ich es von meiner alten Schule gewohnt war. Nach der 6. Klasse wurden die Klassen in Realschul- und Hauptschulzweig aufgeteilt. Ich kam auf den Hauptschulzweig. Als ich in die Oberstufe wollte, wurde zunächst ein Gremium einberufen, welches unter anderem aus der Schulleitung und der Schulpsychologin bestand. Offenbar war ich eine der ersten Hauptschülerinnen, die Abitur machen wollte, und ich musste dem Gremium beweisen, dass ich es ernst damit meine[.] In der Oberstufe waren Schüler mit und ohne Behinderung. Entgegen meiner Befürchtungen konnte ich mich gut in die Klassengemeinschaft integrieren und fühlte mich sehr wohl dort. Was den Lernstoff angeht, musste ich mich natürlich sehr anstrengen, besonders in den Naturwissenschaften.“ (Mixer 2024)

Mit ihren Ausführungen zeigt Janina auf, wie sehr sie in der Lage sein muss, für ihre Fähigkeiten und ihre Ziele zu kämpfen, sich auch in ungewohnte neue (Klassen-)Gemeinschaften einzufinden und auch inhaltlich durch persönliche Anstrengungen Dinge im Übergang in den gymnasialen Zweig zu lernen. Sie erreicht das Abitur. Das Studium war für sie ein Weg, sich akademisch *besser* für den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Bei der Wahl des Ortes und des Faches geht es ihr vorrangig um Barrierefreiheit. So sagt sie:

„Die Wahl der Uni war eigentlich auch schnell getroffen, da [meine Uni] mit einem Studentenwohnheim auftrumpfen kann, in dem Körperbehinderte wohnen und rund um die Uhr gepflegt werden können. Das Wohnheim ist nur 10 Minuten von der Uni entfernt und deswegen habe ich trotz anfänglichen großen Heimwehs irgendwann eingesehen, dass das angenehmer ist, als jeden Tag mehrere Stunden hin und her fahren zu müssen. Außerdem hatte ich so auch jederzeit die Möglichkeit, zwischen den Veranstaltungen schnell ins Heim zu fahren und mich dort auf die Toilette bringen zu lassen.“ (Mixer 2024)

Selbst mit akademischem Grad sucht Janina, die ehrenamtlich für eine Tierschutzorganisation das Forum der Website betreut, gegenwärtig noch ohne Erfolg nach Erwerbsarbeit im Feld der Erziehungswissenschaft. Die stärksten Barrieren dabei seien bauliche Voraussetzungen, fehlende Aufzüge oder Toiletten und die Schwierigkeiten in der Kommunikation. Die persönliche Assistenz, welche Janina die Möglichkeit gibt, zu Hause auszuziehen, und auch den Radius zur Erwerbsarbeit erweitern kann, wird durch ihre Eltern anwaltlich erstritten.

Die Auswirkungen einer Beeinträchtigung, welche in Wechselwirkungen mit Barrieren in der Arbeitswelt und in der Gesamtgesellschaft zu einer Behinderung führen bzw. diese verstärken, zeigen sich im Lebensverlauf in allen Bildungsbiografien. Dabei sind die Erfahrungen in allen Institutionen des Bildungssystems prägend. Welche Möglichkeiten behinderte Menschen haben oder entwickeln können, sich selbst zu achten und zu vertreten, also sich als behinderte Menschen mit bestimmten Rechten, und zugleich als fähige (Arbeits-)Kräfte zu zeigen, hängt davon ab,

1. wann die Erfahrung von Beeinträchtigung und Behinderung biografisch eintritt,
2. wie und für wen wann die Form der Beeinträchtigung deutlich sichtbar wird,
3. wie die Auseinandersetzung mit der (neuen) Lebenssituation gestaltet werden kann,
4. wie die elterliche Vertretung ihrer Kinder gelingt – bis hin zur Klage z. B. zur Sicherung von Pflege.

Eine Behinderung kann einerseits im Kontext von biografischen Übergängen von Schule in weitere Bildungswege als institutionell gewachsene und von der Sozialisation als behinderter Mensch geprägte *Hinderung an Selbst-Achtung* verstanden werden (vgl. Straub 2019, S. 229). Eine Beeinträchtigung kann andererseits dadurch gemindert werden, dass Menschen durch mindestens einen Menschen im Lebensverlauf gestärkt werden und dadurch Selbst-Achtung erlernen und anwenden können, denn konsequente Begleitung und Ermöglichung von Selbst-Achtung führen zu Selbst-Vertretung behinderter Menschen und auch zu wirksamer Teilhabe (vgl. Straub 2023, S. 154–155). Dabei ist zu differenzieren, welche Einschränkungen und Bedarfe es individuell gibt und welche Bedingungen im Lebensverlauf verhandelt werden müssen.

Was haben aber alle drei Frauen gemeinsam? Sie müssen alle Bildungswege im Kontext ihrer Pflegebedürftigkeit treffen, leben nun selbstbestimmt mit persönlicher Assistenz. Auf dem Weg zu dieser Lebensform hatten sie Eltern und andere Unterstützer:innen als Fürsprecher:innen-Vertretung oder Stellvertreter:innen, die wenn nötig Teilhabe erstritten.

3 Lebenswege behinderter Menschen und Mechanismen der Weichenstellung: Teilhabechancen an Bildung und Arbeit

Die drei Beispiele der Erfahrung einer Beeinträchtigung oder Behinderung im Lebensverlauf weisen eine Seltenheit auf: Alle drei Frauen haben Zugang zu hochschulischer Bildung. Dabei zeigen die Frauen zwar sehr spezifische Barrieren auf, machen aber auch deutlich, dass ihre Erfahrungen von *sich anders fühlen* schon früh in der Biografie verspürt werden, in unterschiedlichen Kontexten: dem familiären Zusammenleben, der frühen institutionellen Erfahrung im Kindergarten oder ab der weiterführenden Schulerfahrung. Gemein ist allen Personen, dass ihre Lebenssituation an jedem Übergang auf dem Bildungsweg neu ausgehandelt werden muss und dass sich die Auswirkungen ihrer Beeinträchtigung je nach Institution anders zeigen. Folgende Grafik soll schematisch biografische institutionelle Wege und mögliche Gabelungen aufzeigen. Alle Menschen können jederzeit eine Beeinträchtigung erleben und müssen diese dann in ihren Lebens- und Arbeitsweg integrieren. Sie selbst und ihre Vertreter:innen brauchen qualitative Beratung.

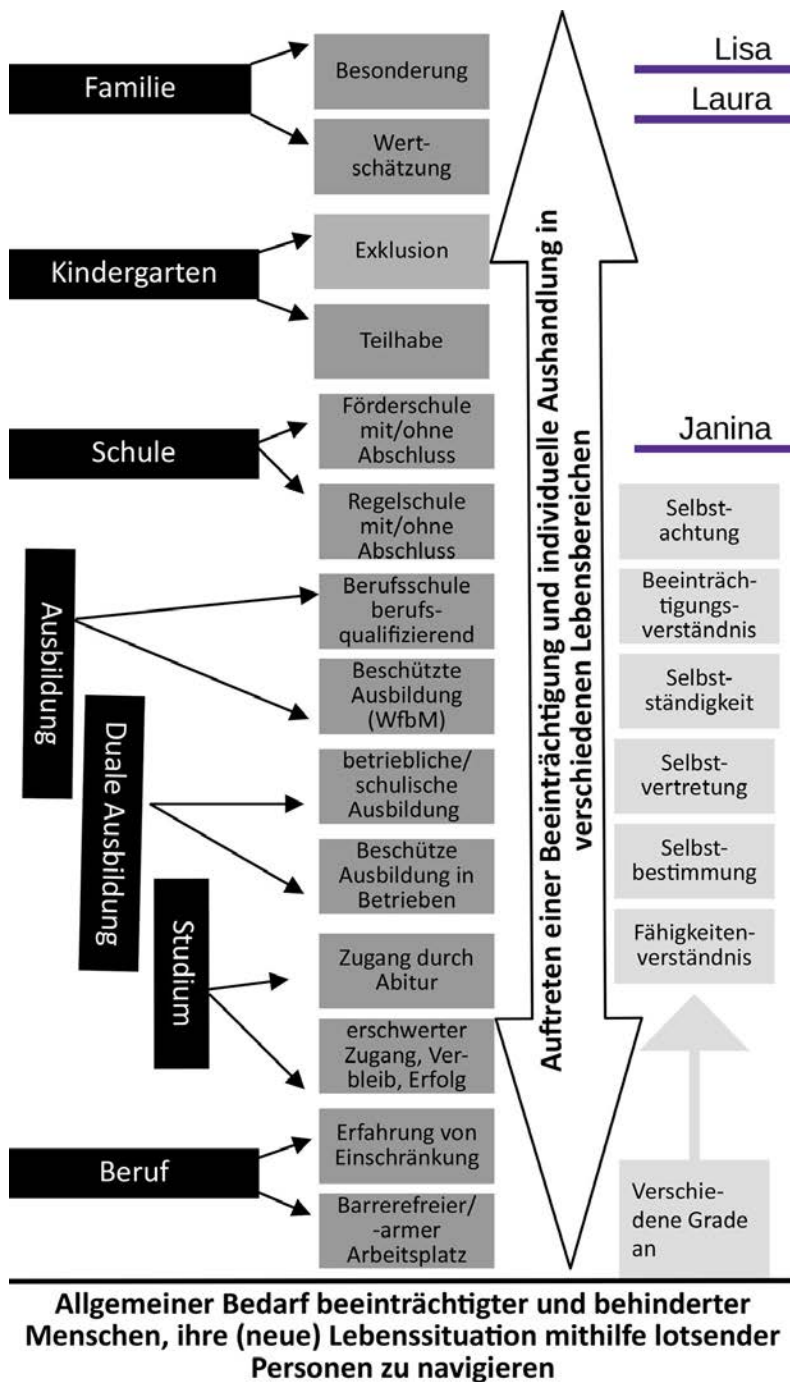


Abbildung 2: Weichenstellungen im Lebensverlauf behinderter Menschen

Den richtigen Platz für mein Kind finden: Bedarfe von Stellvertreterinnen und Stellvertretern

In den aufgeführten Beispielen wird die Wichtigkeit der Stellvertreter:innen bereits im Kindesalter deutlich. Diese wird durch die Eltern vorgenommen, wie es wohl in den meisten Situationen außerhalb der Jugendhilfe der Fall sein dürfte. D.h., auch die Eltern behinderter Kinder brauchen Raum und Zeit, um sich selbst der Behinderung des Kindes bewusst zu werden, dies verarbeiten zu können und eine Strategie im Umgang mit ihr zu entwickeln. Es ist wichtig, dass niedrigschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote in verschiedenen Sprachen vorhanden sind und dass auch eine milieutypische Ansprache und Einbeziehung der Eltern erfolgt. Dies kann auch nicht-akademischen Eltern oder Eltern, die Schwierigkeiten mit Deutsch als Verkehrs- und Amtssprache haben, eine angemessene Vertretung ihrer Kinder ermöglichen und so deren Chance auf Teilhabe erheblich verbessern. Die Wichtigkeit individueller Beratung, die sich sowohl auf Einzelpersonen als auch das Familiensystem bezieht, wird hier sehr deutlich. In allen drei Fällen sind es die Eltern als Stellvertreter:innen, deren Kenntnisse, Wissen und eigener biografischer Hintergrund sich bei bildungsbezogenen Entscheidungen und Weichenstellungen nachhaltig auf die Kinder auswirken. Lisa, deren alleinerziehende Mutter Krankenschwester ist, erhält sehr früh passende medizinische Hilfsmittel und hat ebenso wie ihre Zwillingschwester viel Freiheit bei der Entscheidung, welchen Weg sie beruflich gehen möchte. Laura kann dadurch, dass ihre Mutter Grundschullehrerin ist, den Besuch einer Förderschule vermeiden. Sie erhält viel innerfamiliäre Unterstützung, die Erwartung, dass sie das Abitur schafft, egal wie schwer es sein mag, ist jedoch erklärtes und unhinterfragtes Familienziel. Die Tatsache, dass beide Elternteile Lehrpersonen sind, kann vermutlich bei der Erwartung, dass die Tochter ebenfalls studiert, eine Rolle gespielt haben.

Es ist davon auszugehen, dass, wenn auch für Stellvertreter:innen von Kindern mit Behinderungen Beratungsangebote und Lots:innen da sind, biografisch bewusster Entscheidungen getroffen werden können, die sich positiv auf den Bildungserfolg und die soziale Teilhabe der Kinder auswirken. Die Peer-Arbeit mit Eltern behinderter Kinder sollte inklusiv ausgerichtet sein, wobei offengelassen werden sollte, welcher Bildungsweg für ein Kind *erfolgreich* sein kann. Erfolg wird dabei nicht gesellschaftlich definiert, sondern durch alle Beteiligten und als Subjekt handelnden Personen. Der Kölner Verein mittendrin e.V. bietet Beratung und Angebote bspw. für Kinder und Jugendliche mit Behinderung sowie ihre Eltern und Lehrpersonen.⁵

Den eigenen Platz finden: sich Zukunft zutrauen als behinderter Mensch

In Zeiten pluraler Lebensoptionen in einer diversen Welt kann auch dies nur eine Vorbereitung bedeuten, die sich an den individuellen Ressourcen, Stärken und Fähigkeiten der lernenden Person orientiert. Wie kann Schule auf die expliziten Herausforderungen eines Lebens mit chronischer Erkrankung oder Behinderung vorbereiten? Die Schule von Lisa Ries zeigt, wie es gehen kann, z. B. durch spezifische Workshops. An dieser Stelle ist es zwingend notwendig, das Wissen – und die Fachkräfte – aus den

5 <http://www.mittendrin-koeln.de> [Zugriff 24.11.2023]

Sondereinrichtungen in inklusiven Unterricht zu transferieren und die allgemeinbildenden Schulen entsprechend bedarfsgerecht auszustatten. Geschieht dies nicht, wird Inklusion an genau diesen Mängeln scheitern – was von kritischen Stimmen als Argument verwendet wird, dass Inklusion unmöglich, utopisch oder nur für bestimmte Gruppen oder Arten von behinderten Menschen möglich sei. Hier gilt es, Formate und Methoden zu entwickeln und zu erproben. Beispielhaft für Menschen mit kognitiven Einschränkungen sei hier der Ansatz der Zukunftsplanung von Stefan Doose genannt (vgl. Doose 2013, S. 6–11).

Allgemein lässt sich aus der eigenen Beratungspraxiserfahrung sagen, dass eine Person, die sich selbst akzeptiert und achtet, sich und ihre Anliegen entschiedener, deutlicher, klarer und effektiver vertreten kann als eine Person, die sich selbst ablehnt und sich nicht wertschätzt. Diese Selbstvertretung zu ermöglichen, ist eine Form der Ermächtigung, die frühestmöglich nach Eintritt der Behinderung beginnen sollte, da sie sicher erlernt werden muss, um auch in Stresssituationen abrufbar zu sein und angewendet werden zu können. Dabei ist es wichtig, über bestehende Möglichkeiten, Angebote, Rechte und Pflichten umfassend, neutral und ergebnisoffen zu informieren und von einem Menschen als Subjekt mit eigenen individuellen Ressourcen und persönlichem Willen auszugehen, damit die Person, die Unterstützung benötigt, eine Möglichkeit zur Selbst-Achtung erlebt.

4 Fazit

Unsere Vision ist eine inklusive Welt, mit dem Ziel, als behinderte Menschen in einer inklusiven Gesellschaft zu leben. Unsere Idee ist es, dass lotsende Personen dabei helfen können, im Lebensverlauf eine eigene Position zu finden, zu bestimmen und zu vertreten. Für eine erfolgreiche Selbst-Vertretung spielen der Erfahrung nach folgende Punkte eine wesentliche Rolle:

- Das Verhältnis zur eigenen Behinderung: Wie können Menschen sich selbst sehen, auch von sich selbst erzählen, welche Worte haben sie für sich selbst? Können sie die eigene Behinderung als zu sich gehörig akzeptieren oder sehen sie diese als ein negatives Merkmal, erleben sie ein Stigma? Ist die Behinderung ein Grund zur Scham und für negative Gedanken oder birgt sie auch den Schlüssel zu eigenen Ressourcen?

Boger erarbeitete ein Modell der trilemmatischen Inklusion, dem zufolge alle Menschen mit spezifischen Merkmalen, wie einer Beeinträchtigung oder das Leben mit einer psychischen Erkrankung, sich bei der Suche nach der eigenen Position in der Gesellschaft in einem Dilemma zwischen Empowerment (So wie ich bin, bin ich gut), Dekonstruktion von Behinderung (Ich bin nicht behindert, ich werde behindert) und Normalisierung (Ich kann ganz normal sein) positionieren müssen (vgl. Boger 2020, S. 41 f.). Dennoch können Menschen die drei Dimensionen ihrer Erfahrung nie gleichzeitig vertreten, sondern müssen sich je nach Kontext für zwei zugleich entscheiden,

für die sie eintreten können. Dadurch ergeben sich Achsen wie Empowerment-Dekonstruktion (Ich bin so gut, wie ich bin, und ich werde von Barrieren behindert), Empowerment-Normalisierung (Ich bin gut, wie ich bin, und ich habe gelernt zu laufen, mich normal zu machen, um zur Schule zu gehen) und Dekonstruktion-Normalisierung (Je normaler ich erscheine, desto weniger werde ich behindert). Diese Voraussetzungen, um den eigenen Platz zu finden, müssen allerdings Menschen und deren Umfeld erst bewusst werden.

- Die familiäre Position: Welche Position habe ich in der Familie und im Familiensystem? Darf ich sein, wie ich bin, und für mein So-Sein und meine Bedürfnisse eintreten? Welche gesellschaftlichen Assoziationen und Bilder begegnen mir als Heldin/Held oder Sorgenkind, sind dies ableistische Zuschreibungen (dazu exemplarisch Maskos & Kaiser 2023)?
- Die Position in Schule oder Ausbildung: In welchen (Lern-)Gruppen innerhalb welcher Bildungseinrichtung befinde ich mich? Was löst das in mir aus? Welche spezifischen Angebote und Herausforderung gibt es dort und wie sehen die Wechselwirkungen zwischen mir und meinen Peers bzw. mir und den in der Institution arbeitenden Menschen aus?
- Zugang zu Vorbildern: Welche Menschen gibt es in meinem Leben, an denen ich mich orientieren kann – um zu entscheiden, was ich in welchem Lebensbereich genauso wie oder ganz anders als sie machen möchte?
- Neutral beratende Personen, die mich als Expertin oder Experte der eigenen Biografie begleiten, die mich ergebnisoffen beraten und mir Informationen zu einer Fragestellung geben, welche ich zum Gespräch mitbringe. Sie haben kein Ziel für mich im Kopf, das es zu erreichen gilt, sondern überlassen es mir, mein Ziel zu bestimmen. Wenn ich das getan habe, suchen sie mit mir gemeinsam danach, welche Wege ich gehen könnte, bis ich entscheide, was mein nächster Schritt ist. Denn Selbst-Achtung und Selbstvertretung gelingen erst dann, wenn ich Expertin oder Experte der eigenen Biografie bin, sie kenne, akzeptiere und darüber mit anderen in selbstgewählter Weise und Tiefe kommunizieren kann. Teilhabe entsteht durch Anerkennung des eigenen Seins und durch das Aufgeben der Erwartung, anders sein zu wollen oder zu müssen. Selbstvertretung entsteht, wenn bei auftretenden Situationen alle daran Beteiligten eingebunden und gehört werden, um gemeinsam nach Wegen und Lösungen zu suchen. Diese könnten durch eine Lotsin bzw. einen Lotsen oder eine andere externe Person moderiert werden.

Wichtig für gelungene Selbst-Vertretung ist es auch, Inklusion nicht als Bedrohung, Kostenfaktor oder Mehrarbeit zu sehen, sondern als universelles, aushandel-, aber im Grundsatz unverhandelbares Menschenrecht, dessen Umsetzung allen zugutekommt. Es geht also darum, allen den inklusiven Schulbesuch von qualitativ hochwertigem Unterricht kostenfrei zu ermöglichen oder den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt niedrigschwelliger und durchlässiger als bisher zu gestalten. Dabei muss im gesellschaftlichen Handeln spürbar werden, dass alle Menschen Träger:innen von Menschenrechten sind, zu denen auch gehört, einen Bildungs- und Ausbildungsweg zu gestalten, der

zu den jeweiligen Fähigkeiten und Wünschen passt. Es ist zentral, dass alle Menschen in unserer diversen Gesellschaft als wertvolle Individuen anerkannt werden – unabhängig von ihrem persönlichen Lebensweg.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Boger, M.-A. (2020). Mad Studies und/in/als Disability Studies – Eine Verhältnisbestimmung. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum – Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*, S. 41–55. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.html> (Zugriff am: 01.06.2024).
- Degener, T. & Witzmann, F. (2023). Der Kampf um die Behindertenrechtskonvention: Ein steiniger Weg zu inklusiver Freiheit und inklusiver Gleichheit. *Zeitschrift für Disability Studies (ZDS)*, 2/2023, 7–32. doi: https://doi.org/10.15203/ZDS_2023_2.02.
- Doose, S. (2013). Netze knüpfen. Entwicklungen von Persönlicher Zukunftsplanung im deutschsprachigen Raum. *impulse*, Nr. 66, 03/2013, 6–11.
- Griesehop, H. R., Rätz, R. & Völter, B. (2012). Grundlagen, Arbeitsschritte und Praxisrelevanz. In H. R. Griesehop, R. Rätz & B. Völter (Hg.), *Biografische Einzelfallhilfe. Methoden und Arbeitstechniken*, S. 46–82. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib S. u. a. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland, 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maskos, R. & Kaiser, M. (2023). *Bist du behindert, oder was? Kinder inklusiv stärken und ableismussensibel begleiten*. Berlin: Familiar Faces Verlag.
- Pfahl, L. (2012). Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 415–436. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_18.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialarbeitsforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5. Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110710663>.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2017:). *Strukturen der Lebenswelt*. 2. überarbeitete Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.

- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–294.
- Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn>.
- Statistisches Bundesamt (2021). *Lebenslagen behinderter Menschen, Ergebnis des Mikrozensus 2019*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Publikationen/Downloads-Behinderte-Menschen/lebenslagen-behinderter-menschen-5122123199004.html?nn=210264> (Zugriff am: 01.06.2024).
- Statistisches Bundesamt (2022). *Niedriglohnquote*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-2/niedriglohnquote.html> (Zugriff am: 08.12.2023).
- Straub, T. M. (2019). *Persönliche Assistenz: Biografische Erfahrungen – Ein Beitrag zum rekonstruktiven Verständnis unterstützender Arbeit mit behinderten Menschen*. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag. doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dhj6>.
- Straub, T. M. (2023). Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrungen Studierender zwischen Familie, Schule und Hochschule – Eine Narrationsanalyse biographischer Erzählungen zu Barrieren in tertiären Bildungsräumen. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag & J. Wagner (Hg.), *Raum. Macht. Inklusion. – Inklusive Räume erforschen und entwickeln*, S. 147–156. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: <https://doi.org/10.25656/01:26683>.
- UN-BRK Deutscher Bundestag (2006). Gesetz zum Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In *Bundesgesetzblatt*, 2008, Teil II Nr. 35, S. 1419–1452 (Art. 24, Abs. 5).

Autorinnenangaben

Theresa M. Straub, Sozialarbeiterin B.A., Praxisforschung in der Sozialen Arbeit M.A., promoviert an der Universität Innsbruck zu Bildungsbiografien behinderter Studierender in Deutschland und Österreich und lebt selbst als behinderter Mensch und Mutter.
post@theresastraub.de

Kirsten Schmidt, Dipl.-Psych., Systemischer Coach, Rollifahrerin, einer der ersten Schulversuche des Landes Hessen. Abitur in Gießen, Studium in Münster/Westfalen. Lebt und arbeitet seit 15 Jahren im Rheinland. Tätigkeiten in Mentoringprojekten, als Coach für inklusive Bildung an verschiedenen Schulen. Danach als Coach für Langzeitarbeitslose in einem Jobcenter sowie bis Ende November 2023 als Psychologin, Jobcoach und Dozentin bei einem Bildungsträger in der Arbeit mit jungen Erwachsenen tätig. Möchte in einer inklusiven Welt leben, in der alle willkommen sind und einen Platz haben, und steht dafür auf und ein.
kischmi76@gmx.de

Fokusebene 3: Arbeitgebende

Beratung zur Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen – eine qualitative Studie mit Reha/SB-Spezialistinnen und -Spezialisten in der Bundesagentur für Arbeit

BETTINA SIECKE & CERSTIN BURFEIND

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit den Beratungserfahrungen von Reha/SB-Spezialistinnen und -Spezialisten der Bundesagentur für Arbeit. Ihr Aufgabenbereich umfasst die Beratung und Vermittlung von Menschen mit Behinderung und die Beratung von Betrieben zur inklusiven Ausbildung und Beschäftigung. In der qualitativen Studie werden Aufgabenbereiche der Berater:innen, förderliche Aspekte bei der Beratung und Vermittlung und Herausforderungen im Kontext von Beratung und Vermittlung herausgearbeitet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Berater:innen eine vertiefte Berufserfahrung aufweisen und damit, in Abhängigkeit von unterschiedlichen Aufgabenschnitten, eine erfolgreiche Beratung und Vermittlung (auch schwerer Fälle) insbesondere in KMU und Kleinstbetrieben gelingen kann.

Schlagworte: Reha/SB, Bundesagentur für Arbeit, Inklusion, KMU

The article deals with the counselling experiences of rehabilitation counselling specialists at the Federal Employment Agency. Their area of responsibility includes advising and placing people with disabilities as well as advising companies on inclusive training and employment of this particular group. The qualitative study depicts the tasks of counsellors, supporting aspects in the counselling and placement process and related challenges. The results show that counselling specialists have profound experience in their job which enables them, depending on the different task patterns, to pursue successful counselling and placements (even in difficult cases), in particular in SME and very small enterprises.

Keywords: Rehab/Serious disability, Federal Employment Agency, inclusion, small- and medium-sized enterprises

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Im Jahr 2009 hat die Bundesrepublik Deutschland die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) unterzeichnet. Sie hat sich damit verpflichtet, die in der UN-BRK beschriebenen Rechte von Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen des Lebens zu gewährleisten bzw. auf ihre Gewährleistung hinzuwirken (vgl. BMAS 2021, S. 18 f.). Ein wesentlicher Aspekt dieser gesellschaftlichen Integration ist die Teilhabe am Arbeitsleben. Entsprechend gehört der Zugang von Menschen mit Behinderung zu qualifizierter Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu den zentralen Forderungen des Art. 27 der UN-BRK.

Eine Reihe von Reformen, Weiterentwicklungen und gesetzlichen Änderungen konnte im Sinne der UN-BRK bereits umgesetzt werden (vgl. BMAS 2021, S. 18 f.). Aber trotz starker Anstrengungen seitens der Regierung erfahren Menschen mit Behinderung in Deutschland bei der Ausbildung und Beschäftigung Benachteiligungen (vgl. Metzler, Jansen & Kurtenacker 2020, S. 4), was sich u. a. in niedrigen Beschäftigungs- und Ausbildungsquoten niederschlägt (vgl. Kubin & Tratt 2023, S. 1). Nach Berechnungen des Statistischen Bundesamtes (vgl. Statistisches Bundesamt 2021a, S. 19) waren 2019 knapp 57 % der Menschen mit Behinderung zwischen 15 und 64 Jahren berufstätig oder suchten nach einer Tätigkeit. Im Vergleich betrug die Erwerbsquote nicht behinderter Menschen in dieser Altersgruppe knapp 82 %. Seit dem Jahr 2009 stieg die Erwerbsquote von Menschen mit Behinderung (52 %) in einem vergleichbaren Umfang wie die von Nichtbehinderten (79 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2021b).

Für die Förderung von Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt durch „Leistungen zur Teilhabe“ ist eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren zuständig (vgl. BMAS 2021, S. 287 ff.), zu denen als wichtiger Partner auch die Bundesagentur für Arbeit (BA) gehört (vgl. BA 2022, S. 9). Einen Beitrag zur Verbesserung der Teilhabe am Arbeitsleben leistet die BA mit ihren spezialisierten Teams. Dies sind in den Arbeitsagenturen die Vermittlungs- und Beratungsfachkräfte in den sogenannten „Reha/SB-Teams“. Dort sind auch die „Reha/SB-Spezialistinnen und -Spezialisten“¹ angesiedelt, die eine Schnittstelle zwischen dem Reha/SB-Team und dem Arbeitgeber-Service (AG-S) ausfüllen. Bei diesen spezialisierten Beratungsfachkräften stehen Menschen mit (Schwer-)Behinderung und Rehabilitandinnen und Rehabilitanden (sie werden im Reha/SB-Team betreut) im Fokus der Beratung und Vermittlung. Gleichzeitig beraten die Beratungsfachkräfte geeignete Betriebe zu Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten von Menschen mit (Schwer-)Behinderung und begleiten deren Vermittlung. Dabei nutzen sie ihre engen Kontakte zum Arbeitgeber-Service (vgl. BA 2022, S. 7 f.).

Bisher gibt es aber keine wissenschaftlichen Studien dazu, welche Arbeitsaufgaben die Beratungsfachkräfte in diesem Kontext konkret ausführen, wie sie ihre Schnitt-

1 Die offizielle Funktionsbezeichnung der BA lautet Reha/SB-Spezialistin und Reha/SB-Spezialist. Für eine vereinfachte und genderneutrale Bezeichnung wird im Folgenden von Beratungsfachkräften gesprochen.

stellenfunktion ausfüllen (Netzwerkarbeit), welche Erfahrungen sie bei ihrer Arbeit sammeln und welche Herausforderungen und Chancen sie damit verbinden.

1.2 Fragestellungen und Ziel der Studie

Im Rahmen einer kleinen Pilotstudie² will dieser Beitrag den folgenden Fragen nachgehen:

1. Welche (typischen) Arbeitsaufgaben nehmen die Beratungsfachkräfte bei der Beratung und Vermittlung von Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beschäftigung und bei der Beratung von Betrieben wahr?
2. Welche Bedeutung hat die Netzwerkarbeit in der Beratungs- und Vermittlungsarbeit und wie wird diese gestaltet?
3. Welche Erfahrungen sammeln die Beratungsfachkräfte bei der Beratungs- und Vermittlungsarbeit und welche Chancen und Herausforderungen sind damit verbunden?

Das Ziel der Studie besteht darin, auf der Basis von praktischen Erfahrungen der Beratungsfachkräfte Hinweise zu ihren Aufgabenbereichen, Erfahrungen, Chancen und Herausforderungen bei der Beratung von Betrieben und von Menschen mit Behinderungen zu erhalten und daraus mögliche Impulse zur Weiterentwicklung betrieblicher Inklusion im Rahmen der Beratungsmöglichkeiten der BA abzuleiten.

In Kapitel 2 werden aktuelle Entwicklungen zur Einmündung von Menschen mit Behinderungen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt präsentiert. Nachfolgend wird das Angebot der Beratung und Vermittlung zur inklusiven Beschäftigung durch Reha/SB-Spezialistinnen und -Spezialisten beschrieben. Im Kapitel 3 werden zentrale Ergebnisse der explorativen Studie vorgestellt. In der Diskussion (Kap. 4) werden die Fragestellungen beantwortet und Forschungs- und Handlungsbedarfe skizziert.

2 Entwicklungen der inklusiven Beschäftigung und ein Beratungsangebot der Reha/SB-Spezialistinnen und -Spezialisten in der BA

2.1 Entwicklungen zur Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen

Im Jahr 2021 hatten 7,8 Millionen Menschen (9,4 %) in Deutschland eine anerkannte Schwerbehinderung. Bezogen auf die gesamte Bevölkerung war damit rund jede:r elfte Einwohner:in Deutschlands schwerbehindert (vgl. BA 2023, S. 5). Von den 7,8 Millionen schwerbehinderten Menschen sind ca. ein Fünftel (3,1 Millionen) im erwerbsfähigen Alter von 15 bis 65 Jahren. Gleichzeitig sind mehr als die Hälfte der schwerbehinderten Menschen über 65 Jahre alt und nur 2 % jünger als 15 Jahre (vgl. BA 2023, S. 6).

2 Die Pilotstudie wurde von den Autorinnen an der Professur für Beratungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Arbeitgeber- und Qualifizierungsberatung an der HdBA in Mannheim mit den Mitteln einer wissenschaftlichen Hilfskraftstelle durchgeführt.

Aufgrund des demografischen Wandels wird prognostiziert, dass sich die Zahl der schwerbehinderten Menschen in den nächsten Jahren weiter erhöht (vgl. BA 2023, S. 6).

Im Jahr 2021 waren 1,11 Millionen schwerbehinderte Menschen in Betrieben mit mindestens 20 Arbeitsplätzen beschäftigt (vgl. BA 2023, S. 8). Im Vergleich zu 2020 ist die Zahl der sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmer:innen insgesamt um 1,4 % gestiegen, während die Zahl der schwerbehinderten Beschäftigten konstant blieb (vgl. BA 2023, S. 8). Die Erwerbstätigenquote für Menschen mit Schwerbehinderung lag im Jahr 2021 mit knapp 48 % deutlich unter der Erwerbstätigenquote der Gesamtbevölkerung (75,6 %). Auch sinkt sie mit zunehmendem Alter der schwerbehinderten Menschen stärker als in der altersentsprechenden Bevölkerung (vgl. BA 2023, S. 7).

Die Anzahl von Beschäftigten mit Schwerbehinderung in einem Betrieb ist auch abhängig von der Betriebsgröße. Nach dem SGB IX sind Betriebe mit mindestens 20 Arbeitsplätzen gesetzlich verpflichtet, schwerbehinderte Menschen zu beschäftigen oder auszubilden und dies anzuzeigen (vgl. BA 2023, S. 10). Im Jahr 2022 hatten Betriebe mit 20 bis 39 Arbeitsplätzen ihre Pflichtarbeitsplätze mit 57 % vollständig oder teilweise besetzt. Bei Betrieben mit 60 und mehr Arbeitsplätzen lag die Quote bei 94 % (vgl. BA 2023, S. 10). Diese Angaben bestätigen auch Hiesinger und Kubis (vgl. 2022, S. 6; zu möglichen Gründen s. Flüter-Hoffmann, Kurtenacker & Schmidt 2021, S. 20).

Aber auch sehr kleine Betriebe (weniger als 20 Arbeitsplätze) beschäftigen Menschen mit einer Schwerbehinderung, ohne dazu verpflichtet zu sein (vgl. Flüter-Hoffmann, Kurtenacker & Schmidt 2021, S. 20). Im Jahr 2020 lag die Zahl der in solchen Betrieben Beschäftigten bei rund 223.000 und ist in den letzten fünf Jahren stark angestiegen (33 %) (vgl. BA 2023, S. 11). Nach Hiesinger und Kubis (2022, S. 3) beschäftigen im Jahr 2020 ca. 9 % der Kleinbetriebe (mit unter 10 Beschäftigten) eine Person mit Schwerbehinderung und sie vermuten, dass der niedrige Anteil durch die fehlende Ausgleichsabgabe (kein Beschäftigungsanreiz) bedingt sein könnte.

2.2 Beratungsangebot der Reha/SB-Spezialistinnen und -Spezialisten in der BA

Bei der Beratung und Vermittlung von Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beschäftigung, einschließlich der aktiven Beratung von Betrieben, spielt die BA als einer der verantwortlichen Rehabilitationsträger nach § 6 SGB IX eine zentrale Rolle (vgl. BA 2022, S. 7). Mit dem § 187 Abs. 4 SGB IX ist die BA verpflichtet, in allen Agenturen für Arbeit besondere Stellen einzurichten, um die Durchführung der ihr in SGB IX und SGB III zur Teilhabe behinderter und schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben übertragenen Aufgaben sicherzustellen. Bei diesen handelt es sich um „Reha/SB-Teams bzw. auf diese Aufgabe spezialisierte Vermittlungs- und Beratungsfachkräfte“ (BA 2022, S. 8). Danach steht in jeder Arbeitsagentur mindestens eine sogenannte Reha/SB-Spezialistin bzw. ein Reha/SB-Spezialist verbindlich zur Verfügung (vgl. BA 2022, S. 8).

Diese Beratungsfachkräfte haben vielfältige Aufgaben. Sie beraten Arbeitgeber:innen, die Inklusion bereits umsetzen, an der Umsetzung interessiert sind oder

dafür sensibilisiert werden könnten. Weiter prüfen sie inklusive Beschäftigungsmöglichkeiten, betreuen eine passgenaue Besetzung offener Stellen und beraten Betriebe u. a. zu behindertenspezifischen Ausbildungen, rechtlichen Grundlagen und Anrechnungsfragen. Außerdem sind sie Ansprechperson für Rehabilitandinnen und Rehabilitanden und Menschen mit Schwerbehinderung (vgl. BA 2022, S. 8 f.). Sie können zur Integration von (schwer)behinderten Menschen in Ausbildung und Beruf auch Förderleistungen vergeben (vgl. BA 2022, S. 17 ff.).

Aufgrund des Aufgabenzuschnitts ist die Beratungsfachkraft „in diesem Prozess auch Netzwerkerin und Multiplikatorin bzw. Netzwerker und Multiplikator, weil er bzw. sie über das erforderliche Spezialwissen verfügt“ (BA 2022, S. 8). Die Schnittstellen müssen gut aufeinander abgestimmt werden, damit das „Zusammenspiel aller beteiligter Akteure (Reha/SB, Arbeitgeber-Service, arbeitnehmerorientierte Vermittlung) funktioniert“ (BA 2022, S. 8).

Die Beratungsfachkräfte können (organisatorisch) dem Arbeitgeber-Service oder dem Reha/SB-Team zugeordnet sein, wobei „sich der Ansatz im (gemeinsamen) Arbeitgeber-Service bewährt“ (BA 2022, S. 8) hat, weil direkt an bereits bestehende Kontakte mit Betrieben angeknüpft werden kann.

3 Qualitative Studie mit Reha/SB-Beratungsfachkräften in der BA

3.1 Methodisches Vorgehen

Für die explorative Studie wurden teilstandardisierte Leitfadeninterviews eingesetzt, um erste Erkenntnisse zu den Aufgabenbereichen, den Erfahrungen und den wahrgenommenen Herausforderungen und Chancen der Beratungsfachkräfte zu gewinnen.

Die Kontaktaufnahme mit insgesamt acht Beratungsfachkräften³ aus Arbeitsagenturen in unterschiedlichen Regionaldirektionen der BA⁴ erfolgte im Zeitraum von April bis Juli 2023. Die Interviews wurden im Zeitraum vom Juli bis August 2023 im Online-Video-Format durchgeführt. Die Dauer der Interviews lag zwischen 33 und 99 Minuten. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert.

Die Transkripte wurden mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022, S. 49 ff.) computergestützt mit dem Programm MAXQDA analysiert. Aus dem Material wurden vier Hauptkategorien herausgearbeitet: (1) Aufgabenbereiche der Beratungsfachkräfte, (2) Netzwerkarbeit, (3) Förderliche Aspekte bei der Beratung und Vermittlung und (4) Herausforderungen im Kontext von Beratung und Vermittlung. Zu diesen wurden deduktiv und induktiv weitere Unterkategorien bestimmt, um ein breites Antwortspektrum abzubilden.

3 Die geringe Anzahl an Interviews war den organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen geschuldet. Daher konnte nur eine erste Annäherung an die Thematik erfolgen.

4 Auf diese Weise konnten Interviewpartner:innen aus Regionaldirektionen in Nord-, Süd-, West- und Ostdeutschland in städtisch und ländlich geprägten Arbeitsagenturen gewonnen werden.

In einem weiteren Schritt wurden zu den Transkripten acht Fallanalysen erstellt. Dies geschah mithilfe der explizierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022, S. 63 ff. und 85 ff.). Dafür wurde jedes Interview als Fall betrachtet und anhand seiner Textbestandteile in seinen Zusammenhängen analysiert (enge und weite Kontextanalyse). Auf diese Weise konnten für jeden Fall typische Merkmale bestimmt und die Fälle anhand dieser Merkmale charakterisiert und vergleichend betrachtet werden.

3.2 Zentrale Ergebnisse

Die Auswertung der Sozialdaten ergab, dass insgesamt fünf Frauen und drei Männer im Alter von 41 bis 60 Jahren interviewt wurden. Die einschlägige Berufserfahrung der Beratungsfachkräfte umfasste drei bis 24 Jahre. Organisatorisch waren jeweils drei Beratungsfachkräfte dem Arbeitgeber-Service und dem Reha/SB-Team zugeordnet, eine Beratungsfachkraft war Teil der allgemeinen Arbeitsvermittlung und eine weitere gehörte einem eigenen kleinen Team an.

Ergebnisse der Kategorienauswertung

Die Ergebnisse der Kategorienauswertung werden anhand von vier Hauptkategorien vorgestellt.

1. Hauptkategorie: Aufgabenbereiche der Beratungsfachkräfte

In dieser Kategorie wurden zu den Aufgabenbereichen der Beratungsfachkräfte die Themen „Beratung von Bewerberinnen und Bewerbern“, „Beratung von Betrieben“, „Matching“ und „Beratung zu Fördermöglichkeiten“ identifiziert.

(1) Beratung von Bewerberinnen und Bewerbern

Die Beratungsfachkräfte waren i. d. R. für die Beratung und Vermittlung von Absolventinnen und Absolventen (nach Schul- oder Ausbildungsabschluss) und für erwachsene Rehabilitandinnen und Rehabilitanden in der Wiedereingliederung zuständig. Der Kontakt erfolgte persönlich oder telefonisch und variierte in der Häufigkeit. Teilweise waren die Bewerber:innen auch lediglich anhand der Aktenlage bekannt (Teilnehmerlisten, Akteneinsicht).

(2) Beratung von Betrieben

Der Kontakt der Beratungsfachkräfte mit Betrieben erfolgte einmalig oder mehrmals per Telefon, E-Mail oder als Betriebsbesuch. Der Erstkontakt erfolgte durch die Beratungsfachkraft oder durch den Betrieb.

(3) Matching

Die Beratungsfachkräfte verknüpften den Kontakt zwischen den Bewerberinnen und Bewerbern und den Betrieben (Matching) in sehr unterschiedlicher Weise. Einige Beratungsfachkräfte beschrieben, dass sie i. d. R. erst mit den Bewerberinnen und Bewerbern Kontakt aufnahmen (als direktes Gespräch im Rahmen des Besuchs bei einem Bildungsträger, bei einer „Gruppeninformation“ oder in einem Telefonat). Auf dieser

Basis kontaktierten sie die Betriebe, um dort die Möglichkeit der Integration einer Bewerberin oder eines Bewerbers auszuloten. Es war aber auch möglich, dass sie mit dem Betrieb Kontakt aufnahmen, nachdem sich eine Bewerberin bzw. ein Bewerber beworben hatte, um über eine mögliche Passung und Fördermöglichkeiten zu sprechen. Eine weitere Möglichkeit bestand in der Begleitung einer Bewerberin bzw. eines Bewerbers zum Vorstellungsgespräch.

(4) Beratung zu Fördermöglichkeiten

Für alle Beratungsfachkräfte gehörten die Beratung von Betrieben zu Fördermöglichkeiten und die Bearbeitung von Förderanliegen zu den zentralen Aufgaben. Die Interviewten sprachen insgesamt 18 Förderinstrumente an. Als wichtigste Instrumente nannten sie den Eingliederungszuschuss, den Ausbildungszuschuss und die Probebeschäftigung. Die Förderinstrumente lagen in der Zuständigkeit unterschiedlicher Arbeitsbereiche und konnten von den Beratungsfachkräften veranlasst oder koordiniert werden.

2. Hauptkategorie: Netzwerkarbeit

Die Beratungsfachkräfte berichteten auch zu ihren Erfahrungen mit der Netzwerkarbeit innerhalb und außerhalb der BA.

(1) Interne Netzwerkarbeit

Bei der internen Netzwerkarbeit beschrieben die Beratungsfachkräfte am häufigsten die Zusammenarbeit mit dem Arbeitgeber-Service und dem Reha-Team. Teilweise erlebten sie, zusätzlich zu informellen Austauschmöglichkeiten, eine sehr gute Einbindung in die formellen Strukturen der jeweiligen Teams (Teamsitzungen). Andere Beratungsfachkräfte beschrieben die interne Netzwerkarbeit teilweise als schwierig und lückenhaft. In den Netzwerken erfolgte u. a. der Austausch zu fallbezogenen Förderanliegen und zum Einbezug weiterer Akteurinnen und Akteure und ihren Förderleistungen.

(2) Externe Netzwerkarbeit

Die Beratungsfachkräfte berichteten von insgesamt 11 externen Netzwerkpartnern. Dazu gehörten z. B. der Integrationsfachdienst, die Kammern, die Rentenversicherung, das Integrationsamt und die Einheitlichen Ansprechstellen für Arbeitgeber (EAA). Die Zusammenarbeit mit den externen Partnerinnen und Partnern war bei den Beratungsfachkräften unterschiedlich intensiv ausgeprägt. Die Einheitlichen Ansprechstellen für Arbeitgeber (EAA) wurden als neues und wichtiges Beratungsangebot wahrgenommen. Die Erfahrungen mit den EAA waren aber teilweise ambivalent, was mit einer noch nicht abgeschlossenen Etablierung dieses Angebots begründet werden kann.

3. Hauptkategorie: Förderliche Aspekte bei der Beratung und Vermittlung

Die Beratungsfachkräfte beschrieben vielfältige Erfahrungen mit der Beratung und Vermittlung. In dieser Kategorie wurden Aspekte zusammengefasst, die die Beratungsfachkräfte bei ihrer Beratungs- und Vermittlungstätigkeit als hilfreich und unterstützend erlebt haben. Die Aspekte umfassten die Einstellungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern zur Inklusion, die Betriebsgröße und die eigene Professionalität.

(1) Einstellung von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern zur Inklusion

Die Beratungsfachkräfte schilderten häufiger, dass der Fachkräftemangel und auch finanzielle Gründe (Einsparung einer Ausgleichsabgabe) dazu führten, dass Arbeitgeber:innen sich aufgeschlossener gegenüber der Ausbildung und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung zeigten.

„Und natürlich spielt uns in die Karten, dass sehr viele Menschen jetzt in den letzten Jahren in Rente gegangen sind oder in den nächsten Jahren in Rente gehen werden und nicht mehr so viele von unten nachkommen, sodass die Arbeitgeber natürlich auch in der Not sind, ihre Stellen zu besetzen“ (7, 814–817).

Aber auch betriebliche, persönliche oder familiäre Kontakte der Arbeitgeberin oder des Arbeitgebers mit Menschen mit Behinderung bewirkten eine Inklusionsbereitschaft.

„[...] [We]nn da irgendwie der Kontakt zu diesem Personenkreis im privaten und familiären Bereich schon vorher besteht, sind diese Arbeitgeber diesem Thema natürlich weitaus aufgeschlossener, als wenn das für sie komplettes Neuland ist“ (7, 868–871).

Wenn dieser Kontakt im privaten Bereich vorhanden ist, spielt auch die Behinderungsart keine Rolle mehr.

„Und es spielt auch gar keine Rolle, was für ein Handicap dahintersteckt, wenn dieser Kontakt dann im privaten, familiären Kontakt da ist“ (4, 871–872).

(2) Betriebsgröße

Fast alle Beratungsfachkräfte machten die Erfahrung, dass mehrheitlich kleine und mittelgroße Betriebe ihre Beratung in Anspruch nahmen. Als Gründe vermuteten sie, dass diese eher auf eine Förderung angewiesen seien als Großbetriebe. Auch glaubten sie, dass sich kleinere Betriebe (z. B. landwirtschaftliche Betriebe) eher durch familiäre Betriebsstrukturen auszeichneten und daher individueller auf ihre schwerbehinderten Mitarbeiter:innen eingehen könnten.

„Aber man muss auch ganz klar sagen, ja, bei kleinen Betrieben, familiengeführten oder inhabergeführten Betrieben, es ist schon familiärer und aufgrund dessen halt sind sie dem Thema schon sehr zugewandter“ (7, 160–162).

Kleine und Kleinstbetriebe waren aus Sicht der Beratungsfachkräfte auch leichter für eine nachhaltige Integration von Menschen mit Behinderung zu gewinnen.

[...] [E]s fällt mir in der Regel leichter, einen Arbeitgeber zu finden, der klein ist, weil unsere Bewerber lange eine 1-zu-1-Betreuung brauchen, und das geht in der Regel auch nur, wenn der Arbeitgeber ein kleines Team hat und das ganze Team damit einverstanden ist“ (4, 694–696).

Die Beratungsfachkräfte berichteten, dass Großbetriebe seltener wegen einer Beratung nachfragten. Eher entstand der Kontakt zu Großbetrieben vor dem Hintergrund einer verpflichtenden Stellenausschreibung für Schwerbehinderte. Die Befragten nahmen auch an, dass größere Betriebe mit einer Schwerbehindertenvertretung sich durch einen höheren Informationsstand zum Thema Inklusion auszeichneten und daher wenig Beratung durch die BA benötigten. Auch stellten sie i. d. R. kaum schwerbehinderte Mitarbeiter:innen neu ein, da sie die Schwerbehindertenquote durch ihre eigenen Beschäftigten erfüllten, die im Alter eine Schwerbehinderung bekommen oder diese durch Unfall erleiden würden.

(3) Eigene „Professionalität“

Als besonders hilfreich für ihre eigene Beratungs- und Vermittlungsarbeit schätzten die Beratungsfachkräfte auch ihre langjährige Berufstätigkeit ein.

„Wenn sie halt beraten, das ist sehr intensiv. Sie müssen da sich schon auskennen. Das war vielleicht am Anfang sicherlich schwierig, aber bis du da einfach auch ein Netzwerk hast und auch die unterschiedlichen Behinderungsarten. Also sie brauchen einfach auch die Erfahrung, die mit der Zeit kommt“ (2, 870–873).

Auch ihre Beratungs- und Vermittlungserfolge wurden als Bestätigung der eigenen Arbeit erlebt.

„Und es ist immer schön, wenn dann so 20 im Jahr, die aus der unterstützten Beschäftigung kommen, in Arbeit gehen, und wenn davon 15 tatsächlich in Arbeit gehen und dann von diesen 15 hinterher tatsächlich 10 auch längerfristig da kleben bleiben, das ist ein Riesenerfolg, das ist schön“ (7, 313–317).

In gleicher Weise wurden auch Lob und Anerkennung von den Betrieben als hilfreich für die eigene Arbeit wahrgenommen.

„Weil die Leute erwarten was und diese Erwartung will ich definitiv erfüllen. Und wenn es geht sogar übererfüllen, weil wenn die denn sagen [...] sie sind so meine Lieblingsmitarbeiter oder sie beraten so gut und alles ne, wo man dann natürlich schon sagt, das ist schön“ (2, 385–390).

4. Hauptkategorie: Herausforderungen im Kontext von Beratung und Vermittlung

In dieser Kategorie wurden Aspekte zusammengefasst, die die Beratungsfachkräfte im Kontext der Beratungs- und Vermittlungstätigkeit bzw. der Arbeitserfahrungen als herausfordernd und schwierig erlebt haben. Dazu konnten die Einwände von Betrieben bezüglich der Inklusion, eine zu geringe Anzahl an Reha/SB-Spezialistinnen und -Spezialisten im eigenen Arbeitsbereich und eine geringe Wertschätzung durch die BA identifiziert werden.

(1) Einwände von Betrieben gegenüber Inklusion

Häufig beschrieben die Beratungsfachkräfte den Einwand von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern bezüglich des Kündigungsschutzes.

„Die Angst, einen schwerbehinderten Menschen einzustellen und den nicht mehr loszuwerden. Das ist ein Problem, das hängt auch immer noch in den Köpfen, in den Personal-Köpfen von großen Betrieben, bei dem kleinen Handwerker genauso wie bei den mittelständischen Betrieben. [...] Und diese Angst muss man versuchen zu nehmen, weil es ja auch unbegründet ist“ (5, 378–383).

Auch die Behinderungsart nahmen sie als eine Herausforderung bei der Beratungs- und Vermittlungsarbeit wahr.

„Das kommt dann immer darauf an, was für eine Art und Schwere der Behinderung vorliegt. Wenn jetzt ein Betrieb jemanden einstellt, [...] mit den wirklich sehr schweren Spastiken, ist ein Betrieb natürlich auf ganz andere Herausforderungen / muss der sich einstellen als jemand, der eine Einhänderin einstellt“ (6, 436–440).

(2) Fehlende Reha/SB-Spezialistinnen und -Spezialisten im eigenen Arbeitsbereich

Einige Beratungsfachkräfte beschrieben auch das Fehlen weiterer Reha/SB-Spezialistinnen und -Spezialisten im eigenen Arbeitsbereich. Mit mehr einschlägig qualifizierten Kolleginnen und Kollegen könne die Inklusion von Menschen mit Behinderung deutlich erhöht werden.

„Und ich fordere auch immer wieder ein, dass man wenigstens eine zweite Person hier mit ins Boot holt, damit man auch aktiver mehr auf die Arbeitgeber zugehen kann. [...] Dann könnte man viel, viel mehr erreichen und viel, viel mehr bewegen“ (7, 170–180).

Die Beratungsfachkräfte wiesen in diesem Zusammenhang auch auf einen Mangel an Zeit für z. B. Beratungen, Betriebsbesuche, die Bearbeitung von Stellengesuchen oder Netzwerkarbeit hin. Die zeitlichen Begrenzungen bei der Erledigung von Arbeitsaufgaben könnten durch zusätzliche Beratungsfachkräfte vermindert oder behoben werden.

(3) Geringe Wertschätzung durch die BA

Einige Beratungsfachkräfte thematisierten auch eine mangelnde Wertschätzung ihrer Arbeit durch die BA.

„Also ich hoffe, dass die BA oder die Bundesagentur für Arbeit es schafft, dieses Thema [Inklusion, B. S.] ein Stück weit rauszuholen und nicht so stiefmütterlich zu behandeln, wie sie in der Vergangenheit gemacht hat [...] es wird immer gesagt, wir sind wichtig [...]. Aber wenn es dann um die tägliche Arbeit geht, dann werden wir ganz häufig leider vergessen“ (7, 1046–1052).

Die mangelnde Wertschätzung wurde u. a. an der Nichtberücksichtigung der Beratungsfachkräfte bei der Zielerreichung verdeutlicht.

„Wir waren auch/ bei der Zielerreichung sind wir rausgenommen worden die letzten Jahre [...]. Da waren wir dann, ich sage mal, noch unwichtiger wie vorher“ (7, 1056–1059).

Weiter beschrieben einige Beratungsfachkräfte, dass für ihren Bereich nur sehr wenige Schulungen angeboten würden und die Teilnahme daran teilweise limitiert oder sogar untersagt würde. Dies wurde ebenfalls als Zeichen einer geringen Wertschätzung ihres Arbeitsbereichs eingeschätzt.

Ergebnisse der Fallanalysen

Eine erste Analyse der acht Interviews zeigte, dass sechs Interviews als Gruppe der „Vollprofis“ bzw. erfahrenen „alten Hasen“ und zwei Interviews (Int. 1 und 8) als Gruppe der „Beginners“ eingeordnet werden konnten. Die „alten Hasen“ zeichneten sich dadurch aus, dass ihre Aussagen zu Arbeitsaufgaben und Erfahrungen aussagekräftig, differenziert und vertieft erfolgten. Im Gegensatz dazu waren die Aussagen der „Beginners“ überwiegend wenig konkret und sehr allgemein in Bezug auf die Arbeitsaufgaben, Erfahrungen und die Reflexion. Teilweise wurden Unsicherheit, Unwissenheit oder das Abwarten von Unterstützung durch andere offenbart. Diese Gruppe wurde aufgrund der geringen Aussagekraft der Aussagen nicht mehr in die weitere Analyse einbezogen.

Die Gruppe der sechs „alten Hasen“ konnte in der Analyse weiter differenziert werden. Entsprechend wurden vier Fälle einer Gruppe der „Allrounder“ (Fälle 2, 3, 4 und 7) und zwei Fälle (Fälle 5 und 6) einer Gruppe der „arbeitsteilig Spezialisierten“ zugeordnet.

Beschreibung der „Allrounder“

Die „Allrounder“ waren durch ihre Tätigkeit in vielfältigen Aufgabenbereichen gekennzeichnet. Als typische Arbeitsaufgaben beschrieben sie verschiedene Matching-Prozesse. Ihnen war ein Kontakt mit den jugendlichen Absolventinnen und Absolventen und den erwachsenen Rehabilitand:innen ebenso wichtig wie vertiefte Gespräche mit Betrieben. Sie bevorzugten auch Betriebsbesuche. Auch interne und externe Netzwerkpartner:innen wurden zielgerichtet einbezogen, um Förderleistungen umfassend und ineinandergreifend zur Verfügung zu stellen. Sie waren in der Lage, auch „schwere Fälle“ zu integrieren, wobei sie KMU und Kleinstbetriebe bevorzugten.

Fallbeispiel zum „Allrounder“ (Fall 2)

Kurzbeschreibung: Beratungsfachkraft, männlich, 50–60 Jahre, seit 15–25 Jahren als Reha/SB-Spezialist tätig⁵.

Der Berater zeichnete sich dadurch aus, dass er ein umfangreiches und intensives Matching praktizierte. Dazu schilderte er, dass eine vertiefte Vorbereitung auf die Gespräche mit den Bewerberinnen und Bewerbern und mit den Betrieben sehr wichtig sei.

5 Aus Datenschutzgründen wurden Angaben zum Alter und zur Dauer der einschlägigen Berufstätigkeit hier als Intervall gekennzeichnet.

„Und so bin ich da ziemlich kompakt unterwegs für das erste Gespräch. Wie gesagt, Vorbereitung ist ja alles, ne. Das kann man alles professionalisieren und auch entsprechend gut machen“ (2, S. 922–924).

Die Beratung begann meist mit einem Gespräch mit der Bewerberin bzw. dem Bewerber. Dann führte er Vorgespräche mit dem Betrieb, um die Bewerberin bzw. den Bewerber dort „bekannt“ zu machen. Hier versuchte er eine Passung der Bewerberin bzw. des Bewerbers für den Betrieb „auszuloten“, während er das Handicap als nachrangig ansah. Für den Berater waren eine offene und unterstützende Beratungshaltung und die Erzeugung von Vertrauen und Emotionalität sehr wichtig. Er sah es als wichtig an, dem Betrieb und den Bewerberinnen und Bewerbern Mut zu machen. Gleichzeitig handelte er aus Sicht der Bewerber:innen, um eine nachhaltige Integration zu erzeugen. Der Berater erhielt von den Reha-Vermittlerinnen und -Vermittlern auch schwere Fälle, die er gerne annahm. Dazu schaltete er den Integrationsfachdienst für nachfolgende Betriebsbesuche ein.

„Also ich nehme auch gerne Fälle, die fast aussichtslos sind. Da kann man dann wirklich im größeren Kreis, ob das jetzt mit dem Integrationsfachdienst ist oder auch mit dem Supported Employment, die einfach wissen [...] was könnten wir jetzt für die Person machen“ (2, 212–217).

Dieses Vorgehen beschrieb er als überwiegend erfolgreich.

„Also das läuft immer gut und wenn sie eigentlich die Zeit haben, früher oder später bringen sie die Leute auch in Arbeit“ (2, 220–221).

Der Berater beschrieb in diesem Zusammenhang auch eine sehr gute und langjährige Zusammenarbeit mit dem Integrationsfachdienst.

Beschreibung der „arbeitsteilig Spezialisierten“

Die „arbeitsteilig Spezialisierten“ zeichneten sich dadurch aus, dass sie innerhalb eines eher etablierten und differenziert strukturierten Teams bestimmte Teilaufgaben wahrnahmen. Dafür waren sie intensiv in die internen Netzwerkstrukturen eingebunden. Entweder waren sie nur für Anfragen von Betrieben zuständig, die aufgrund einer vorliegenden Bewerbung oder eines Vorstellungsgesprächs eine telefonische Beratung zu Fördermöglichkeiten wünschten, und berieten ggf. auch, ohne die Bewerber:innen kennengelernt zu haben (Fall 5). Oder sie waren überwiegend für die Anfragen von Betrieben zuständig, die offene Stellen für Menschen mit Behinderung anboten, und leiteten die Stellenangebote intern weiter (Fall 6).

Fallbeispiel zur „arbeitsteilig Spezialisierten“ (Fall 5)

Kurzbeschreibung: Beratungsfachkraft, weiblich, 50–60 Jahre, seit 10 bis 15 Jahren als Reha/SB-Spezialistin tätig⁶.

6 Aus Datenschutzgründen wurden Angaben zum Alter und zur Dauer der einschlägigen Berufstätigkeit hier als Intervall gekennzeichnet.

Die Aufgabe der Beraterin bestand fast ausschließlich darin, Betriebe zu den Fördermöglichkeiten von Menschen mit Behinderung zu beraten. Der Erstkontakt mit den Betrieben erfolgte telefonisch durch die Betriebe. Die Beraterin unterstützte dies mit einer sehr guten medialen Erreichbarkeit. Ihre Kontaktdaten mit direkter Durchwahl waren in der Öffentlichkeit durch Flyer und Zeitungen präsent und wurden von den Betrieben auch weitergereicht.

„[...] [M]eine Telefonnummer ist eh sichtbar überall, wenn ich anrufe. Also Arbeitgeber haben sowieso meine Telefonnummer, die sich dafür interessiert haben, von früheren Kontakten her“ (5, 8–10).

In ihrer langjährigen Tätigkeit hatte sich die Beraterin ein Netzwerk erarbeitet, auf das sie stolz war.

„[...] [W]ir sind die Leute, die [...] eine gute Beratung abgeben wollen. Und ich glaube, diesen Ruf, den hab ich, habe ich mir jetzt für mich persönlich, glaube ich, hier in [Stadt A] ganz gut erarbeitet“ (5, 94–97).

Der Kontakt mit den Betrieben war meist einmalig und der Besuch von Betrieben erfolgte nur auf deren Wunsch hin. Häufigere Betriebsbesuche waren aus Zeitgründen nicht möglich (Flächen-Agentur mit langen Anfahrtswegen), obwohl sich die Beraterin dies wünschte. In die Teams des Arbeitgeber-Service und der Reha-Abteilung war die Beraterin sehr gut eingebunden. Hier besuchte sie die Gruppenveranstaltungen der Absolventinnen und Absolventen aus den Trägerschulungen und verteilte dort ihre Visitenkarten, damit sich die Betriebe nach den Bewerbungen der Absolventinnen und Absolventen bei ihr melden konnten.

4 Diskussion

Aus den Ergebnissen der Kategorien- und Fallanalyse werden abschließend die wichtigsten Erkenntnisse auf die Forschungsfragen bezogen zusammengefasst und weiterer Forschungsbedarf wird skizziert.

Aufgabenbereiche der Beratungsfachkräfte (erste Fragestellung)

Die Ergebnisse der Kategorien- und der Fallanalyse zeigen, dass die (typischen) Arbeitsaufgaben der Beratungsfachkräfte bezüglich der Inhalte, Umfänge und Abläufe von Beratung und Vermittlung sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Durch die Fallanalysen konnte diese Unterschiedlichkeit noch weiter ausdifferenziert werden. Während die Gruppe der „Allrounder“ viele Formen der Beratung, Vermittlung und des Matchings mit Bewerberinnen und Bewerbern, Betrieben und internen und externen Partnern praktiziert, ist die Gruppe der „arbeitsteilig Spezialisierten“ weitgehend nur in einem eingegrenzten Arbeitsbereich tätig. Die Ursachen für diese Unterschiede können anhand des Materials nicht weitergehend geklärt werden. Offenbleiben muss,

wie diese Unterschiede entstanden sind, welche organisatorischen Gründe dazu geführt haben (z. B. Flächenagentur) und welche Modifikationen oder Entwicklungsperspektiven damit verbunden sein können.

Netzwerkarbeit (zweite Fragestellung)

Bei der Frage nach der Netzwerkarbeit im Kontext von Beratung und Vermittlung liefern die Kategorienanalyse und die Fallanalyse zunächst übereinstimmende Ergebnisse. Die Kategorienanalyse zeigt, dass die Zusammenarbeit mit internen und externen Netzwerkpartnern in Bezug auf die Intensität und den Umfang bei allen Beratungsfachkräften variierte. Die Fallanalysen spezifizieren dies. Der Berater im Fallbeispiel der „Allrounder“ betonte seine sehr guten externen Netzwerkbeziehungen und ihre Bedeutung für die Integration auch schwerer Fälle. Im Fallbeispiel „arbeitsteilig Spezialisierte“ beschrieb die Beraterin ihre sehr gute interne Vernetzung, die ihr half, die stark arbeitsteilige Beratungsarbeit erfolgreich durchzuführen. Nicht weitergehend geklärt werden kann, welche Begrenzungen mit wenig genutzten Netzwerken einhergehen könnten. In den zwei Fallbeispielen deutet sich an, dass z. B. durch mangelhafte Schnittstellen zu anderen Netzwerken (intern oder extern) Informationsverluste und Mängel bei der Beratung und Vermittlung entstehen.

Förderliche Faktoren bei der Beratung und Vermittlung (dritte Fragestellung)

Anhand der Kategorien- und Fallanalyse können auch Erkenntnisse zu förderlichen Faktoren im Kontext der Erfahrungen mit Beratung und Vermittlung identifiziert werden. Die Beratungsfachkräfte nahmen eine zunehmende Offenheit der Betriebe für die Inklusion von Menschen mit Behinderung wahr, die durch den zunehmenden Fachkräftemangel erzeugt war. Die Offenheit zeigte sich auch bei Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, die positive berufliche oder private Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung erlebt hatten. Diese Befunde können durch die Literatur bestätigt werden (vgl. Reims, Rauch & Nivorozhkin 2023, S. 7; Hiesinger & Kubis 2022, S. 3; Kubin & Tratt 2023, S. 16 f.).

Auch eine geringe Betriebsgröße stellt sich als förderlich für eine erfolgreiche Beratung und Vermittlung heraus. Die Kategorienanalyse zeigt, dass KMU und insbesondere Kleinstbetriebe als geeigneter für die Inklusion von Menschen mit (Schwer-) Behinderung beurteilt wurden als Großbetriebe. Die Fallanalysen bestätigen diesen Befund. Auch die Beratungsfachkräfte aus der Gruppe der „Allrounder“ beschrieben, dass Klein- und Kleinstbetriebe für die Beratung und Vermittlung insbesondere bei schweren Fällen geeigneter erschienen. Dieser Befund ist in der Literatur bisher nur ansatzweise beschrieben (vgl. Kubin & Tratt 2023, S. 32; Hiesinger & Kubis 2022, S. 3). Nachfolgende Forschungsaktivitäten könnten bspw. die Determinanten und Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Beratung und Vermittlung auch von schweren Fällen in Klein- und Kleinstbetrieben ermitteln.

Im Gegensatz dazu berichtete die Beraterin aus der Gruppe der „arbeitsteilig Spezialisierten“, dass die Betriebsgröße nicht relevant sei und bei der telefonischen Beratung auch nicht erfragt würde. Gleichzeitig war die Beraterin mit einer einmaligen

telefonischen Beratung von Betrieben erfolgreich. Es kann vermutet werden, dass die starke Arbeitsteilung im Reha/SB-Team eine erfolgreiche Förderberatung für Betriebe ermöglichte und dass es sich bei den Bewerberinnen und Bewerbern eher nicht um schwere Fälle handelte. Möglicherweise stellte die Beraterin ein Beispiel dafür dar, dass bei weniger schweren Fällen eine stark arbeitsteilige professionelle Beratung und Vermittlung sehr erfolgreich sein kann. Offen bleibt hier, wie bei einer stark arbeitsteiligen Arbeitsweise mit schweren Fällen umgegangen werden würde, ob es dafür weitere stark arbeitsteilige Strukturen gab oder ob eine Weiterleitung an eine Gruppe von „Allroundern“ erfolgte.

Herausforderungen im Kontext von Beratung und Vermittlung (dritte Fragestellung)

Bei der Frage nach den Herausforderungen in Kontext von Beratung und Vermittlung liefern die Kategorien- und die Fallanalyse übereinstimmend das Ergebnis, dass die Einwände von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern bezüglich des Kündigungsschutzes und die Behinderungsarten von den Beratungsfachkräften als Hindernisse bei der Beratung und Vermittlung wahrgenommen werden. Diese Befunde können durch die Literatur bestätigt werden (vgl. Hiesinger & Kubis 2022, S. 3; Kubin & Tratt 2023, S. 16 f.).

Übereinstimmende Ergebnisse zeigen sich auch bei der Einschätzung der Beratungsfachkräfte bezüglich einer geringen Wertschätzung durch die BA (z. B. zu wenige Weiterbildungen) und eines Mangels an einschlägigen Beratungsfachkräften im eigenen Arbeitsbereich. Auch wenn diese Herausforderungen nur selten genannt wurden, kann dazu ein grundlegender Forschungs- und Handlungsbedarf formuliert werden.

5 Fazit

Die Ergebnisse dieser Studie können zu vorläufigen Erkenntnissen zusammengefasst werden. Zunächst zeigte sich bei fast allen Beratungsfachkräften eine lange Berufserfahrung und Expertise. Die Aufgabenbereiche waren vielfältig ausgestaltet, wobei sich teambezogen Merkmale einer starken oder geringen Arbeitsteilung zeigten. Je nach Aufgabenbereich und Grad der Arbeitsteilung war aber eine intensive Netzwerkarbeit der Schlüssel für eine erfolgreiche Beratung und Vermittlung. Im Kontakt mit Betrieben berichteten die Beratungsfachkräfte über positive und negative Einstellungen von Betrieben bezüglich der Inklusion, die auch aus der Literatur bekannt sind. Für ihre Beratungs- und Vermittlungsarbeit schätzten sie mehrheitlich KMU und Kleinstbetriebe als geeigneter für die Inklusion von Menschen mit Behinderung ein, was die bisherigen Befunde erweitert. Teilweise wünschten sich die Beratungsfachkräfte mehr Wertschätzung durch die eigene Organisation.

Die Ergebnisse beruhen auf sehr geringen Fallzahlen, so dass die Befunde lediglich als Hinweise zu den tatsächlichen Arbeitsweisen der Beratung und Vermittlung der Beratungsfachkräfte eingeordnet werden können. Grundsätzlich ist vorstellbar,

dass eine noch größere Vielfalt der Tätigkeitsbereiche der Beratungsfachkräfte vorhanden ist, die weiter erforscht werden könnte. Dies umfasst auch herauszufinden, wo z. B. stark arbeitsteilige oder sehr autonome Beratungsstrukturen entstehen, sich verändern und welche Vor- und Nachteile und besonderen Herausforderungen zur Generierung guter Praxis damit verbunden sind. Hervorgehoben werden kann aber insbesondere, dass trotz der geringen Fallzahlen wichtige Determinanten für eine erfolgreiche Beratung und Vermittlung auch schwerer Fälle herausgestellt werden können. Diese Beispiele guter Praxis könnten in der Zukunft genauer untersucht werden, um Erkenntnisse zu ihrer Entstehung und ihren Rahmenbedingungen sowie den Anforderungen an diese gute Praxis und Möglichkeiten zu ihrer Unterstützung auszuloten und auszubauen.

Literatur

- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2022). *Arbeitshilfe Reha/SB*. Internes Dokument. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2023). *Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Arbeitsmarktsituation schwerbehinderter Menschen 2022*. Verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Menschen-mit-Behinderungen/generische-Publikation/Arbeitsmarktsituation-schwerbehinderter-Menschen-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=15 (Zugriff am: 01.06.2024).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). Verfügbar unter <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.html> (Zugriff am: 01.06.2024).
- Flüter-Hoffmann, C., Kurtenacker, A. & Schmidt, J. (2021). *Menschen mit Beeinträchtigungen auf dem Arbeitsmarkt. Erwerbsbeteiligung, Beschäftigungsstrukturen und persönliche Einschätzungen. IW-Analysen 147*. Köln: IW Medien.
- Hiesinger, K. & Kubis, A. (2022). *Beschäftigung von Menschen mit Schwerbehinderungen. Betrieben liegen oftmals zu wenige passende Bewerbungen vor. IAB-Kurzbericht 11/2022*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. doi: <https://dx.doi.org/10.48720/IAB.KB.2211>.
- Kubin, T. & Tratt, B. (2023). *Aktuelle Ausbildungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung im Handwerk. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. München: Ludwig-Fröhler-Institut. Verfügbar unter <https://lfi-muenchen.de/wp-content/uploads/2023/02/Aktuelle-Ausbildungs-und-Beschaeftigungssituation-von-MiB-im-HW.pdf> (Zugriff am: 01.06.2024).
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

- Metzler, C., Jansen, A. & Kurtenacker, A. (2020). *IW-Report 7/2020. Betriebliche Inklusion von Menschen mit Behinderungen in Zeiten der Digitalisierung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW). Verfügbar unter <https://www.iwkoeln.de/studien/christoph-metzler-anika-jansen-andrea-kurtenacker-betriebliche-inklusion-von-menschen-mit-behinderung-in-zeiten-der-digitalisierung.html> (Zugriff am: 01.06.2024).
- Reims, N., Rauch, A. & Nivorozhkin, A. (2023). *IAB-Kurzbericht 11/2023. Ersteingliederung in der beruflichen Rehabilitation. Nach einer Reha findet ein höherer Anteil junger Menschen mit Behinderungen Arbeit*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsfor-schung. doi: <https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2311>.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021a). *Öffentliche Sozialleistungen. Lebenslagen der behinderten Menschen. Ergebnis des Mikrozensus 2019*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis). Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Publikationen/Downloads-Behinderte-Menschen/lebenslagen-behinderter-menschen-5122123199004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 01.06.2024).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021b). *Zahl der Woche Nr. 20 vom 18. Mai 2021*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2021/PD21_20_p002.html (Zugriff am: 24.01.2024).

Autorinnenangaben

Dr. Bettina Siecke ist seit 2019 als Professorin für Beratungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Arbeitgeberberatung und Qualifizierungsberatung an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) in Mannheim beschäftigt. Zu ihren Lehr- und Forschungsschwerpunkten zählen u. a. Aus- und Weiterbildungsberatung in KMU, Fachkräfterekrutierung aus dem Ausland und Förderung von Inklusion in Betrieben.

Cerstin Burfeind arbeitet seit 2005 als Arbeitsvermittlerin, zuletzt im gemeinsamen Arbeitgeber-Service. Sie studiert berufsbegleitend Soziologie und Sozialforschung an der Universität Bremen und ist wissenschaftliche Hilfskraft an der HdBA Mannheim.

Die Nutzung des Budgets für Arbeit (BfA) zur Überwindung des Arbeits- und Fachkräftemangels in Deutschland – Implikationen für die Beratung von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern

REGINA WEISSMANN, BURCU ILKAY KÖSE, REGINA FRANZISKA SCHMID,
CHRISTIANE BARTOSCH, ALEXANDER MICHELE & JOACHIM THOMAS

Abstract

Die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung entsprechend ihrer Bedarfe stellt insbesondere im Zuge des vorherrschenden Fach- und Arbeitskräftemangels ein wichtiges Thema dar. Der vorliegende Beitrag thematisiert Beratungsbedarfe von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern im Hinblick auf die Inanspruchnahme des Budgets für Arbeit (BfA) und liefert mögliche Ansatzpunkte für die Ausgestaltung der Beratung. Diese basieren auf einer Literaturanalyse sowie einer Interviewstudie mit $N = 75$ Personen (Menschen mit Behinderung und deren Eltern, Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sowie Expertinnen und Experten), in der Förderfaktoren und Barrieren zur Inanspruchnahme des BfA ermittelt und Lösungsansätze identifiziert wurden. Diese beziehen sich auf verschiedene Prozessschritte, die bei der Inanspruchnahme des BfA für die Arbeitgeber:innenseite relevant sind.

Schlagworte: Behinderung, berufliche Rehabilitation, Beratung, Teilhabe am Arbeitsleben, qualitative Forschung

The employment of people with disabilities represents an important issue, particularly in the context of the prevailing shortage of specialized labor and workforce. The present contribution addresses the advisory needs of employers regarding the utilization of the Budget für Arbeit (BfA) and provides potential starting points for the structuring of such advisory services. These insights are derived from a literature review and an interview study involving $N = 75$ individuals (people with disabilities and their parents, employers, and experts). The study aimed to identify facilitating factors and barriers to the utilization of the BfA and to pinpoint potential solutions. These solutions encompass various process steps that are relevant for employers when utilizing the BfA.

Keywords: Disability, vocational rehabilitation, participation, counselling, qualitative research

1 Hintergrund

1.1 Fach- und Arbeitskräftemangel in Deutschland

Bezogen auf den aktuellen Fach- und Arbeitskräftemangel in Deutschland verirken Betriebe durch die geringe Berücksichtigung des Potenzials von Menschen mit Behinderung wichtige Chancen zur Besetzung von Arbeitsplätzen (vgl. Laakmann 2020, S. 6). Dabei können Menschen mit Behinderung als „wichtige Ressource im Kampf gegen den vorherrschenden Fachkräftemangel“ gesehen werden (Kubin & Tratt 2023, S. 6). Gleichzeitig kann nicht erwartet werden, dass alleine aufgrund des Fachkräftemangels bessere Beschäftigungschancen für Menschen mit Behinderung entstehen (vgl. Engels 2016, S. 35). So werden bereits viele Projekte zur beruflichen Inklusion von Menschen mit Behinderung gefördert, die aber alleine „keine durchschlagende Wirkung entfalten“ (Engels 2016, S. 51). Dies liegt einerseits daran, dass Betriebe häufig „kostengünstigere Lösungen wie eine Verlagerung ins Ausland“ wählen würden (Engels 2016, S. 35). In diesem Kontext wird die Möglichkeit für Unternehmen, sich mit geringen Beiträgen durch die Ausgleichsabgabe von der Verpflichtung zur Einstellung schwerbehinderter Mitarbeiter:innen freikaufen zu können, bemängelt (vgl. Adam 2015, S. 187). Andererseits bleibt das Potenzial von Menschen mit Behinderung aufgrund von Unsicherheiten ungenutzt (vgl. Aumann, Moser & Raffel 2021, S. 201). Dabei nehmen Arbeitgeber:innen tendenziell stärkere Barrieren, Unsicherheiten und Informationsdefizite im Hinblick auf die Einstellung von Menschen mit geistigen und psychischen Behinderungen im Vergleich zu Menschen mit körperlichen Behinderungen wahr und wünschen sich mehr Informationen, um den angesprochenen Personengruppen gerecht werden zu können (vgl. Kocman, Fischer & Weber 2018, S. 120). Dies bezieht sich insbesondere auf Herausforderungen wie die behindertengerechte Ausgestaltung von Arbeitsplätzen, Fördermöglichkeiten sowie erhöhte Ausfallzeiten und Betreuungsaufwand (Kubin & Tratt 2023). Als ein motivierender Faktor zur Einstellung von Menschen mit Behinderungen kann die positive Außenwirkung des Unternehmens gesehen werden (vgl. Laakmann 2020, S. 18). Kubin und Tratt (2023) geben als weiteren Gewinn die Steigerung der Diversität im Betrieb und das damit einhergehende Innovationspotenzial sowie die positive Innen- und Außenwirkung der gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme an. Insgesamt ist unabhängig von den erwähnten Chancen und Risiken auf die gesamtgesellschaftliche Verpflichtung zur Inklusion von Menschen mit Behinderung hinzuweisen (Melzer 2015).

1.2 Berufliche Inklusion

In Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird das Recht auf Arbeit von Menschen mit Behinderung auf der Grundlage der Gleichberechtigung beschrieben. Darin ist die Möglichkeit eingeschlossen, den Lebensunterhalt durch eine frei gewählte oder frei angenommene Tätigkeit selbstständig zu bestreiten. Das Bundesteilhabegesetz (BTHG), das zum 01.01.2018 eingeführt wurde, schließt direkt an die UN-BRK an und greift einen neuen Behinderungsbegriff auf. Gemäß § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX wird Behinderung als Wechselwirkung zwischen Beeinträchtigung sowie ein-

stellungs- und umweltbedingten Barrieren verstanden. Daraus ist abzuleiten, dass eine Veränderung der Arbeitswelt und eine Anpassung von Arbeitsplätzen an die Bedarfe von Menschen mit Behinderung im Rahmen einer gelingenden Inklusion notwendig sind. Hierfür werden Förderinstrumente benötigt, die sowohl potenzielle Interessierte für eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt als auch ihre zukünftigen Arbeitgeber:innen unterstützen.

1.3 Das Budget für Arbeit

Um Übergänge von Menschen mit Behinderung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern und gleichzeitig auch Arbeitgeber:innen einen entsprechenden Anreiz anzubieten, erfolgte im Rahmen der Verabschiedung des BTHG die Einführung des Budgets für Arbeit (BfA) (§ 61 SGB IX). Adressiert werden Personen, die einen Anspruch auf Leistungen im Arbeitsbereich einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) haben und auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein möchten. Voraussetzung hierfür ist das Angebot eines sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisses mit ortsüblicher oder tariflicher Vergütung.

Der Lohnkostenzuschuss, der an die Arbeitgeber:innen bezahlt wird, stellt dabei einen integralen Bestandteil der Ausgestaltung des BfA dar. Im § 61 Abs. 2 SGB IX ist festgesetzt, dass er bis zu 75 % des Bruttoentgelts der Arbeitnehmer:innen umfassen kann, wobei die Ausgestaltung auf Länderebene abweichen kann. Weiterhin können Kosten für die Anleitung und Begleitung am Arbeitsplatz durch externe Fachdienste oder Betriebsangehörige gefördert werden. Hierfür werden wiederum länderspezifische Pauschalen bezahlt (vgl. Mattern, Rambausek-Haß, Wansing u. a. 2022, S. 26). Finanziert wird das BfA nach § 63 SGB IX als steuerfinanzierte Leistung der Eingliederungshilfe und kann nach § 185 Abs. 3 Nr. 6 SGB IX mit Mitteln aus der Ausgleichsabgabe ergänzt werden. Das BfA wird bei dem jeweiligen Träger der Eingliederungshilfe beantragt, üblicherweise dem zuständigen Sozialamt. Prinzipiell ist eine unbegrenzte Förderung möglich, üblich ist aber eine temporäre Bewilligung auf zwei Jahre, welche dann verlängert werden kann (vgl. Mattern, Rambausek-Haß, Wansing u. a. 2022, S. 49).

Im Arbeitsbereich der WfbM waren Ende 2021 insgesamt 276.204 Menschen mit Behinderung beschäftigt, für die der Eingliederungshilfeträger zuständig ist. Sie kämen demnach formal für das BfA infrage (vgl. BAGÜS 2023, S. 7). Zum Stichtag 31.12.2021 wurden 2.472 BfA in Anspruch genommen. Insbesondere in Bundesländern, die vor Inkrafttreten des BTHG noch kein modellhaftes BfA angeboten haben, zeigt sich, dass die Inanspruchnahme des BfA nur langsam ansteigt (vgl. BAGÜS 2023, S. 54f.).

1.4 Das Projekt „BfA-Gelingt“ und Zielsetzung der vorliegenden Ausarbeitung

Die Gründe für die geringe Inanspruchnahme sind vielfältiger Natur und können aus Perspektive verschiedener Akteurinnen und Akteure (z. B. potenzielle Budgetnehmer:innen, Arbeitgeber:innen, WfbM), aber auch anhand verschiedener Prozess-

schritte betrachtet werden. Insgesamt wird die Inanspruchnahme des BfA durch vielfältige Förderfaktoren und Barrieren beeinflusst. Das vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) geförderte Projekt „BfA-Gelingt“ verfolgt die Zielsetzung, diese Barrieren und Förderfaktoren für die Inanspruchnahme des BfA zu identifizieren. Darauf basierend sollen Lösungsvorschläge abgeleitet und Handlungsempfehlungen für die Beratung und Begleitung verschiedener Akteure auf dem Weg zur Nutzung des BfA erstellt werden. Am Projekt (Laufzeit: 09/2020 bis 08/2023) waren zwei Universitäten (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Justus-Liebig-Universität Gießen) sowie Praxispartner:innen aus drei Einrichtungen (Josefsheim Bigge, Heinrich-Haus Neuwied, Berufsbildungswerk Rummelsberg) beteiligt. Die Projektkoordination erfolgte durch das Berufsförderungswerk Bad Wildbad.

2 Methodisches Vorgehen

Durch das Projektteam der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt wurden eine umfangreiche Literaturrecherche sowie eine breit angelegte Interviewstudie durchgeführt, um Barrieren und Förderfaktoren für die Inanspruchnahme des BfA zu identifizieren. Auf Basis der Ergebnisse wurden Beratungskonzepte und Handlungsempfehlungen für potenzielle Budgetnehmer:innen, Fachkräfte der WfbM und potenzielle Arbeitgeber:innen formuliert. Der vorliegende Beitrag soll sich auf die Barrieren und Förderfaktoren auf Ebene der Arbeitgeber:innen fokussieren, die im Rahmen der Literaturrecherche und der Interviewstudie identifiziert werden konnten. Daraus werden Implikationen für das Beratungskonzept für Arbeitgeber:innen abgeleitet und dessen Inhalte in Anlehnung an die Prozessschritte der Inanspruchnahme des BfA und unter Bezugnahme auf bestehende Konzeptionen dargestellt.

2.1 Literaturanalyse

Grundlage für die Literaturanalyse boten die Ergebnisse bestehender Modellprojekte, die bereits vor Einführung des BTHG in einigen Bundesländern stattgefunden hatten. Zu den einbezogenen Publikationen gehörten abgeschlossene sowie laufende Modellprojekte zur Einführung und Evaluation des BfA auf Länderebene, bspw. in Hamburg (vgl. Mirbach, Triebel, Gillner u. a. 2014), Berlin (vgl. Mattern, Rambaussek-Haß, Wansing u. a. 2022), Hessen (vgl. Mühl & Piana 2022) und Nordrhein-Westfalen (vgl. Eikötter & Reinersmann 2023). Des Weiteren wurden allgemeine Befunde zur Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, welche die Perspektive der Arbeitgeber:innen einbezogen, berücksichtigt (vgl. Kocman, Fischer & Weber 2018; Østerud 2022; Metzler & Seyda 2016). Schließlich wurden juristische Gegebenheiten bezüglich der Förderfaktoren und Barrieren hinsichtlich der Inanspruchnahme des BfA untersucht (vgl. Mattern 2020; Schmidt 2021). Die berücksichtigten Publikationen wurden teilweise vor, während und nach der projekteigenen Erhebung veröffentlicht und dementsprechend sowohl dafür genutzt, die Interviewleitfäden zu konzipieren als auch die

ausgewerteten Ergebnisse der Interviewstudie zu ergänzen und neben den Interviewergebnissen die Beratungskonzepte anzureichern.

2.2 Leitfadengestützte Interviews

Stichprobe

Die Stichprobe der interviewten Personen umfasste $N=75$ Gesprächsteilnehmer:innen. Darunter fanden sich $n=12$ Arbeitgeber:innen, die entweder bereits direkt mit der Inanspruchnahme des BfA Erfahrung gesammelt hatten oder Interesse an der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung hatten. 7 Befragte hatten Personalverantwortung in einem kleinen oder mittelständischen Unternehmen (KMU), 5 Personen in Großunternehmen.

Die Perspektive der Menschen mit Behinderung floss durch $n=14$ Personen ein, von denen 7 zum Zeitpunkt der Befragung das BfA bereits in Anspruch nahmen und 7 Personen interessiert an einer Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt waren. Zudem konnten $n=4$ Elternteile aktueller oder potenzieller Budgetnehmer:innen für die Interviews gewonnen werden. Mit $n=45$ Personen umfasste die Gruppe der Expertinnen und Experten einen bewusst breit definierten Personenkreis von Akteur:innen im Kontext BfA, berufliche Teilhabe und Rehabilitation (Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht über die Zusammensetzung der Expert:innengruppe

Expert:innenkategorie	Anzahl der Interviewteilnehmer:innen
Leitungen von WfbM/anderen Leistungsanbietern	10
Case-Manager:innen und Jobcoaches	8
Verantwortliche von Modellprojekten im Kontext BfA	3
Mitarbeitende der Träger der Eingliederungshilfe	7
Vertreter:innen aus Politik und Wirtschaft	4
Mitarbeitende der Bundesagentur für Arbeit (BA)	5
Mitarbeitende von Interessenvertretungen (z. B. Lebenshilfe)	3
Beratungseinrichtungen (z. B. EUTB, DRV, EAA)	7

Anmerkung: EUTB = Ergänzende, unabhängige Teilhabeberatung, DRV = Deutsche Rentenversicherung, EAA = Einheitliche Ansprechstellen für Arbeitgeber:innen

Interviews

Die Befragung erfolgte mittels leitfadengestützter, halbstrukturierter Interviews im Zeitraum von Juni 2021 bis Mai 2023. Hierfür wurde für jede Zielgruppe (Menschen mit Behinderung, Arbeitgeber:innen, Eltern, Expert:innen) ein eigener Leitfaden entwickelt, mit dem die Erfahrungen und Erwartungen zur Inanspruchnahme des BfA, zur Beschäftigung von Menschen mit Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt generell sowie Förderfaktoren, Barrieren und Lösungsansätze im Gespräch erarbeitet wurden.

Vor Durchführung der Interviews erfolgte sowohl eine schriftliche als auch eine mündliche Aufklärung über den Zweck der Studie. Eine schriftliche Einverständniserklärung zur Aufzeichnung der Interviews sowie Auswertung und Veröffentlichung der Interviewergebnisse wurde eingeholt. Die Studie wurde der Ethikkommission der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt vorgelegt und bewilligt (Votumnummer: 071–2021).

Auswertung

In die Auswertung wurden alle geführten Interviews und dementsprechend auch die Perspektiven aller Akteurinnen und Akteure einbezogen. Dieser multiperspektivische Ansatz bietet im Vergleich zu einer reinen Arbeitgeber:innenbefragung einen klaren Mehrwert, da auch Prozessschritte zum BfA mit berücksichtigt werden können, in die Arbeitgeber:innen nur mittelbar einbezogen sind. Die Interviews wurden unter Verwendung der Software MAXQDA (Version 2020 und 2022) nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker 2021). Dabei erfolgte zunächst die deduktive Ableitung eines Kategoriensystems in Anlehnung an die Ergebnisse der Literaturanalyse und den Interviewleitfaden. Im Laufe des Auswertungsprozesses wurden weiterführend induktiv aus dem Textmaterial weitere Kategorien abgeleitet. Die Ergebnisse entstanden in einem mehrstufigen Auswertungsprozess mit regelmäßigen Anpassungen des Kategoriensystems, die im Rahmen eines Konsensverfahrens zwischen den sechs beteiligten Forschenden¹ abgestimmt wurden.

3 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse aus der Literaturanalyse sowie der Auswertung der Interviews zeigten Barrieren und Förderfaktoren, die sich auf verschiedene Prozessabschnitte der Inanspruchnahme des BfA bezogen: 1) Leistung von Informationsarbeit, 2) Initiierung von Kontakten, 3) Schaffung von Explorationsmöglichkeiten, 4) Beantragung und Ausgestaltung eines Arbeitsverhältnisses mit dem BfA, 5) Identifikation geeigneter Tätigkeiten im Unternehmen, 6) Sensibilisierung der bestehenden Belegschaft und Schaffung einer inklusiven Unternehmenskultur, 7) Nachhaltige Begleitung am Arbeitsplatz. Die Ergebnisse aus Literaturanalyse und Interviewstudie sowie die Implikationen für das Beratungskonzept für Arbeitgeber:innen (Weißmann 2024) werden jeweils abschnittsweise für die einzelnen Prozessschritte dargestellt.

3.1 Leistung von Informationsarbeit

Insgesamt existiert ein Informationsdefizit, das sich auch auf der Seite der Arbeitgeber:innen manifestiert (vgl. Mattern, Rambausek-Haß, Wansing u. a. 2022, S. 123). Dieses Informationsdefizit bezieht sich vor allem auf das Wissen über Förderinstrumente wie das BfA. Gleichzeitig bezieht es sich auf den Umgang mit Menschen mit

¹ An dieser Stelle gilt der herzliche Dank der Verfasser:innen der an der Auswertung beteiligten wissenschaftlichen Hilfskraft Amanda Reindl.

Behinderung sowie bestehende Unsicherheiten und Vorurteile bezüglich verschiedener Behinderungsformen (vgl. Kocman, Fischer & Weber 2018, S. 120). In den Interviewergebnissen werden diese konkretisiert: „Die sind ja viel häufiger krank. Die fallen ja viel häufiger aus“ (EXP_26: 51). Die Ausgestaltung des BfA mit bis zu 75 % Lohnkostenzuschuss auf Basis des Arbeitnehmer:innenbruttos kann im Falle eines Ausfalls bzw. einer insgesamt verminderten Arbeitsleistung als gute ökonomische Kompensationsmöglichkeit gesehen werden und gibt eine gewisse Planungssicherheit. Es sei „deutlich risikofrei[er,] jemanden einzustellen, auch wenn diese Person mal ausfällt“ (EXP_01: 121). Hinzu kommt die Sorge: „die Menschen mit einer anerkannten Schwerbehinderung [...], die werde ich nie wieder los“ (EXP_19: 75). Falls die Beendigung eines Arbeitsverhältnisses notwendig sein sollte, ermöglicht die Ausgestaltung des BfA eine Rückkehr der Budgetnehmer:innen in die WfbM. Dieser „doppelte Boden“ (EXP_20: 145) verschafft sowohl den Budgetnehmer:innen als auch den Arbeitgeber:innen eine gewisse Sicherheit im Falle eines Scheiterns. Die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zeigen jedoch, dass BfA-unerfahrene Arbeitgeber:innen über genau diese Informationen nicht verfügen. Hinderlich wirkende Vorannahmen über geringe Leistungsfähigkeit oder den besonders strengen Kündigungsschutz müssen deshalb ausgeräumt werden (vgl. Eikötter & Reinersmann 2023, S. 218). Das Beratungskonzept für Arbeitgeber:innen umfasst dementsprechend einen Teil zu „FAQ“, der genau diese Fragen und Bedenken adressiert. In den Interviews zeigte sich zudem die Wirkung von Best-Practice-Beispielen als besonderer Förderfaktor. Diese sind insbesondere dann wirksam, wenn sie direkt aus der Perspektive der Arbeitgeber:innen beschrieben sind. Sie können als „gute Vorreiter“ (EXP_02: 73) fungieren. Es braucht insbesondere „größere, namhafte Unternehmen, die sagen: wir haben das gemacht und das funktioniert“ (EXP_02: 27). Aber auch die Best-Practice-Beispiele von Budgetnehmer:innen, die von einfachen Bürotätigkeiten (AG_04: 9) über Hausmeistertätigkeiten im Zoo (BN_02: 119), IT (BN_04: 7) und Theater und Schauspiel (BN_06: 29) reichen, können Arbeitgeber:innen zeigen, dass die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung mit dem BfA gelingen kann. Insgesamt können erfolgreiche Inanspruchnahmen für verschiedenste Branchen verzeichnet werden, die im Beratungskonzept (Weißmann 2024) in Form von Fallbeispielen und bestehenden Best-Practice-Beispielen dargestellt sind.

3.2 Initiierung von Kontakten

Die beschriebenen Best-Practice Beispiele und Fallbeispiele zeigen zudem, dass für die Herstellung von Kontakten zwischen potenziellen Arbeitgeber:innen mit Arbeitnehmer:innen häufig bestehende Kontakte zwischen Arbeitgeber:innen und WfbM genutzt werden (vgl. hierzu auch Mühl & Piana 2022, S. 6). Der Besuch einer WfbM und eine direkte Betrachtung der Tätigkeiten vor Ort kann den Arbeitgeber:innen wertvolle Impulse für die Gestaltung eigener Arbeitsplätze geben:

„Und was mir auch geholfen hat. Ich war auch mal beim [Name der WfbM]. Habe mir dann angeguckt, was sie da so machen. Und dann kommt man so als Unternehmen auch selbst mal auf Ideen“ (AG_10: 75).

Dies dient auch wiederum der Erweiterung der eigenen Perspektive und dem Abbau von Vorbehalten:

„Also da sind ja die klassischen Vorstellungen häufig im Kopf, da kommt jemand, der sitzt im Rollstuhl, ist womöglich noch schwer mehrfachbehindert und kann nur Schrauben sortieren“ (EXP_43: 12).

Im Beratungskonzept wird deshalb einerseits auf verschiedene Formen der Behinderung in Anlehnung an den Wegweiser Inklusion im Betrieb (vgl. Jansen, Metzler, Risius u. a. 2019, S. 19 ff.) eingegangen, aber auch die verschiedenen Arbeitsfelder und die Produktvielfalt der WfbM werden dargestellt, um auf mögliche Kompetenzen der Beschäftigten hinzuweisen.

Beschäftigungsverhältnisse können auf vielfältige Arten zustande kommen:

„Ich bin Vertrauensperson für einen Werkstatttratt in einer WfbM in [Name der Stadt]. Und diese eine Person war in den Werkstatttratt gewählt worden und sagte mir: Ich habe keinen Bock mehr auf Werkstatt, ich will hier raus. [...] Und dann habe ich gesagt: ok, wenn du das möchtest, dann lass uns mal reden“ (AG_06: 41).

Dies verdeutlicht die Wichtigkeit eines persönlichen Eindrucks und der Nutzung bestehender Kontakte. Gleichzeitig zeigt sich hieraus eine gewisse Zufälligkeit des Entstehens der Beschäftigungsverhältnisse im Einzelfall, was an der Kritik von Mattern, Rambausek-Haß, Wansing u. a. (2022, S. 120) anschließt, dass es an Möglichkeiten der systematischen Arbeitsvermittlung fehle.

Wichtig ist, dass die Arbeitgeber:innen darüber informiert werden, dass WfbM prinzipiell offen für Interessierte sind und spezielle Konzepte für ein Kennenlernen von Arbeitgeber:innen und Beschäftigten etabliert haben. Einige Einrichtungen bieten Praktikumstage im Rahmen des Projekts Schichtwechsel der BAG WfbM an, bei dem

„man einen Tag mit den Arbeitgebern den Arbeitsplatz tauscht. Die arbeiten in der Werkstatt. Ein Mensch mit Behinderung arbeitet dort im Betrieb. Also um einfach erst mal Vorbehalte, Barrieren abzubauen, Kontakte zu knüpfen“ (EXP_16: 55).

Zusätzlich muss es auch Möglichkeiten für Menschen mit Behinderung geben, die nicht an eine WfbM angeschlossen sind oder dort nicht den ausreichenden Rückhalt für ihren Übergangswunsch erhalten; gleichzeitig auch für Arbeitgeber:innen, die nicht über bestehende Kontakte in die WfbM verfügen bzw. dort Negativerfahrungen gemacht haben. Die Akteur:innen im Kontext BfA thematisierten in den Interviews positive Erfahrungen mit Maßnahmen wie dem Job-Speed-Dating:

„Der ISL [Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V.] macht seit vielen Jahren dieses sogenannte Job-Speed-Dating, wo Arbeitnehmer und Arbeitgeber einfach mal sich kennenlernen [...] und das ist sehr erfolgreich. Ich glaube bei jedem Job-Speed-Dating sind zwei, drei Arbeitsstellen zusammengekommen“ (BN_01: 35).

Das Beratungskonzept gibt zudem Informationen darüber, wo Arbeitgeber:innen abseits der beschriebenen Veranstaltungsformate Unterstützung bei der Kontaktaufnahme zu potenziellen Arbeitnehmer:innen holen können. Eine mögliche Anlaufstelle bietet die ergänzende, unabhängige Teilhabeberatung (EUTB²), die Menschen mit Behinderung in allen Bereichen der Teilhabe träger- und leistungsunabhängig berät (§ 32 SGB IX). Auch wenn sie keine direkte Beratungsinstanz für Arbeitgeber:innen darstellen, kann sie dabei unterstützen, Kontakt zu Klient:innen der EUTB zu vermitteln, falls diese Interesse an einem Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt haben.

Des Weiteren können die Integrationsfachdienste (IFD) bei der Kontaktherstellung zwischen Arbeitgeber:innen und interessierten Arbeitnehmer:innen unterstützen. Ihr Aufgabenbereich ist direkt an der Schnittstelle zum allgemeinen Arbeitsmarkt angesiedelt, denn sie unterstützen Menschen mit Behinderung bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz und können den weiterführenden Prozess begleiten. Sie kooperieren dabei mit Arbeitgeber:innen, betrieblichen Interessensvertretungen und Rehabilitationseinrichtungen (z. B. WfbM) (vgl. REHADAT 2018, o. S.).

3.3 Schaffung von Explorationsmöglichkeiten

Exploration betrifft in der vorliegenden Studie sowohl potenzielle Arbeitnehmer:innen als auch Arbeitgeber:innen, da beide Seiten die Passung zueinander erkunden und beurteilen und auf Basis dessen eine Entscheidung für oder gegen eine Zusammenarbeit treffen müssen. Konkret bedeutet dies, dass potenzielle Budgetnehmer:innen sich von den Rahmenbedingungen im Betrieb, dem Umgang im Kollegium, aber auch in Bezug auf die Passung der Tätigkeiten zu den eigenen Interessen und Fähigkeiten über einen längerfristigen Zeitraum überzeugen können. Gleichzeitig ist diese Zeit auch für die Arbeitgeber:innen wichtig, um sich von den Kompetenzen der zukünftigen Mitarbeiter:innen zu überzeugen, ggf. Unterstützungs- und Förderbedarfe abzuleiten und Lösungen dafür zu identifizieren. Mattern, Rambauser-Haß, Wansing u. a. (2022, S. 66) beschreiben hierfür eine Schrittfolge beginnend mit einem Integrationspraktikum und einem anschließenden Außenarbeitsplatz. Außenarbeitsplätze sind ausgelagerte Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb von WfbM für Menschen mit Behinderung, wobei sie ihren Status als WfbM-Beschäftigte behalten und sie so weiterhin von der WfbM Entgelt erhalten (vgl. Mattern, Rambauser-Haß, Wansing u. a. 2022, S. 17). Die beschriebene Schrittfolge wird auch von vielen der Befragten vorgeschlagen:

„Auch da ging ursprünglich ein Praktikum voraus. Dann war es ein ausgelagerter Arbeitsplatz und wir haben dann versucht, diesen ausgelagerten Arbeitsplatz in ein normales sozialversicherungsspflichtiges Beschäftigungsverhältnis umzuwandeln“ (EXP_03: 13).

Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund möglicher Wartezeiten bis zur Antragsbewilligung als ein gutes Vorgehen zu bewerten. So kann nach dem Praktikum und dem

2 Weiterführende Informationen zur EUTB finden Sie unter: <https://www.teilhabeberatung.de/artikel/ergaenzende-unabhaengige-teilhabeberatung-eutb>

Außenarbeitsplatz bei gegenseitigem Einverständnis die Beantragung einer sozialversicherungspflichtigen Weiterbeschäftigung mittels des BfA erfolgen. Gleichzeitig gilt es für die Arbeitgeber:innen herauszustellen, welchen Mehrwert der Übergang in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis für sie birgt:

„Manche Betriebe stellen sich die Frage: Warum soll ich diesen finanziellen und zeitlichen, bürokratischen Aufwand auf mich nehmen, wenn ich den Menschen auch weiterhin über den Außenarbeitsplatz behalten kann“ (EXP_20: 112).

3.4 Beantragung und Ausgestaltung eines Arbeitsverhältnisses mit dem BfA

Das BfA wird i. d. R. nicht von den Arbeitgeber:innen, sondern von den Budgetnehmer:innen selbst beantragt. Die Arbeitgeber:innen müssen jedoch einen Arbeitsvertrag ausstellen. Für Arbeitgeber:innen ist es insbesondere wichtig zu wissen, dass sie sowohl befristete als auch unbefristete Arbeitsverhältnisse eingehen können, das BfA dauerhaft gezahlt, die Leistung jedoch zeitlich befristet bewilligt, regelmäßig überprüft und ggf. degressiv ausgestaltet werden kann (vgl. BAGüS 2017, S. 15). Ferner besteht nach dem Sozialversicherungsrecht keine Pflicht zur Arbeitslosenversicherung, jedoch zu allen anderen Bestandteilen der Sozialversicherung (gesetzliche Renten-, Kranken- und Pflegeversicherung). Zu den vertraglichen Regelungen gehört zudem die Beantragung der Anleitung und Begleitung (durchführende Instanz, zeitlicher und finanzieller Aufwand sowie ein ggf. degressiv gestalteter Stufenplan). Rund um diesen Prozess können Arbeitgeber:innen unterstützt werden. Im Rahmen des Teilhabestärkungsgesetzes (BGBl 2021 I Nr. 29 vom 09.06.2021) wurden die einheitlichen Ansprechstellen für Arbeitgeber:innen (EAA³) etabliert. Im Sinne des § 185a SGB IX bieten die EAA eine trägerunabhängige Beratung zum Thema Beschäftigung und Ausbildung von Menschen mit Behinderung (Abs. 2, Satz 2) und unterstützen auch bei der Beantragung von Förderleistungen (Abs. 3). Sie sind zudem angehalten, Arbeitgeber:innen direkt anzusprechen (Abs. 2, Satz 1) und für Arbeitgeber:innen schnell erreichbar zu sein (Abs. 4, Satz 1). Als EAA werden IFD oder andere geeignete Träger eingesetzt (Abs. 5). Konkret wird das Vorgehen von einem Mitarbeiter der EAA folgendermaßen beschrieben:

„Also wir sehen es zum Beispiel auch als unsere Serviceleistung, dass wir im Falle eines möglichen Arbeitsverhältnisses einen runden Tisch einrichten, die Beteiligten zusammenrufen, und den Beschäftigungsgebern wirklich so viel wie möglich vorbereiten“ (EXP_43: 32).

3.5 Identifikation geeigneter Tätigkeiten im Unternehmen

Auch wenn Bereitschaft vorhanden ist, neue Mitarbeiter:innen über das BfA einzustellen, benötigen Arbeitgeber:innen Unterstützung bei der Identifikation von Tätigkeiten, die den Fähigkeiten und Interessen ihrer zukünftigen Mitarbeiter:innen entsprechen. Eine Expertin berichtet:

3 Weiterführende Informationen zur EAA finden Sie unter: <https://www.rehadat.de/lexikon/Lex-Einheitliche-Ansprechstellen-fuer-Arbeitgeber/>

„Der [Arbeitgeber] wusste halt dann einfach nicht, wie er sie beschäftigen sollte, mit welchen Sachen. Also so viele, ich sage mal einfache Tätigkeiten gab es dann halt auch nicht“ (EXP_25: 33).

Ein Arbeitgeber, der zum Zeitpunkt der Befragung über Möglichkeiten der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung nachdachte, greift folgende Idee auf:

„[...] man könnte sicherlich in manchen Betrieben aus fünf, acht oder zehn Jobs was raus-schleifen, [...] so eine Lagertätigkeit oder so, und die vereinen wir dann auf eine Person“ (AG_12: 25).

Der Befragte bezieht sich hier auf das Konzept Job-Carving (vgl. Pfänder & Urmann 2017) und stellt einen möglichen Ansatz zur Konzeption individuell zugeschnittener Arbeitsplätze für Menschen mit Behinderung dar. Im Projekt „BfA-Gelingt“ wurden hierzu verschiedene Methoden (Job-Carving-Workshop, Job-Carving-Interview) erprobt (vgl. Weißmann, Schmid, Köse u. a. 2023, S. 9 ff.) und im Beratungskonzept verankert. Als besonders zentral für den Prozess hat sich herausgestellt, den Job-Carving-Prozess mit einem direkten Kontakt zu einer möglichen kooperierenden Einrichtung zu gestalten. Hierdurch wird zeitnah eine Konkretisierung des Vorgehens (z. B. Erstellung von Stellenprofilen und Tätigkeitsclustern anhand der Profile konkreter Bewerber:innen um ein Praktikum) ermöglicht.

Zudem ist Job-Carving eine Methode, die es ermöglicht, die bestehende Mitarbeiterschaft direkt und frühzeitig in den Prozess, bspw. bei der Sammlung möglicher Tätigkeiten und der Gestaltung neuer Stellenprofile, einzubeziehen. Bei der Auswahl möglicher Tätigkeiten ist es wichtig, dass sie zu den Kompetenzen der zukünftigen Arbeitnehmer:innen passen. Muss ein:e Budgetnehmer:in eine Tätigkeit ausführen, in der seine oder ihre Talente und Fähigkeiten nicht zum Tragen kommen, kann sich dies auch in der Haltung der Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen niederschlagen:

„Die haben halt relativ wenig Verständnis gezeigt für denjenigen oder für die Einschränkung, die er mitgebracht hatte. [...] der zeigt nicht die Leistung und wir müssen das hier für den mitmachen [...] und dann haben sie ihn das spüren lassen“ (EXP_25: 17).

Zudem ist es wichtig, dass die Tätigkeit bedeutsam und wertvoll für den Unternehmenskontext ist und dass der Arbeitsplatz so angelegt ist, dass eine soziale Einbindung in das Unternehmen ermöglicht wird. Dies soll an folgendem Negativbeispiel aus der Perspektive eines Jobcoaches verdeutlicht werden:

„Und dann habe ich festgestellt, dass diese junge Frau im Keller isoliert Wäsche zusammengelegt hat. [...] Die Systemfrage war: was passiert, wenn die junge Frau im Urlaub ist. Dann sagt die Leiterin der Wäscherei: Die Wäsche kommt praktisch aus der Großwäscherei sortiert in Körbchen. Da nimmt die Pflegekraft diese Wäsche halt unzusammengelegt aus genau diesem Körbchen. Dieses Zusammenlegen ist sinnlos. [...] Man betrachtet diese junge Frau, die im Keller sinnlos Wäsche zusammenlegt, nicht als Kollegin. Und das ist dann fehlgeleitete Inklusion“ (EXP_04: 32).

Ein Arbeitgeber berichtet von einem Entwicklungsprozess in seinem Unternehmen:

„Am Anfang ablehnend. [...] Bis man dann eben auch erkannt hat, dass er einem ja auch viel indirekte Sachen abnehmen kann. Einfache Tätigkeiten, die selber im Alltag aufhalten“ (AG_02: 69).

Auch im Bereich der Pflege werden im Kontext des Fachkräftemangels Anknüpfungspunkte gesehen:

„Die Pflegekräfte sind doch sehr, sehr überlastet. Wir entlasten die Pflegekräfte durch das Mitgehen einer Reinigungskraft, die sagt: Okay. Ich mache dann hauswirtschaftliche Arbeiten damit, dass die Pflegekraft das nicht mehr machen muss“ (EXP_26: 77).

Wichtig ist gleichzeitig, dass „klare Regeln und klare Arbeitsbereiche“ (AG_08: 169) festgelegt werden, für die Budgetnehmer:innen zuständig sind, und

„nicht, dass alle Mitarbeiter das Gefühl haben, sie können [dem Budgetnehmer] die Aufgaben geben, die sie selbst nicht machen wollen“ (EXP_13: 87).

3.6 Sensibilisierung der Kolleg:innen und Schaffung einer inklusiven Unternehmenskultur

Wie das in Kapitel 3.1 beschriebene Informationsdefizit mit möglichen Vorurteilen und Unsicherheiten hinsichtlich des Umgangs mit Menschen mit Behinderung auf Personalverantwortliche zutreffen kann, so können auch potenzielle Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen hiervon betroffen sein. Es ist zu bedenken, dass das Beschäftigungsverhältnis eines Menschen mit Behinderung, welches sowohl finanziell als auch hinsichtlich betrieblicher Abläufe unterstützt werden muss, von Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen kritisch gesehen werden kann. Für die Einbeziehung der Kolleginnen und Kollegen ist hier ein transparentes Vorgehen in Form einer Aufklärung über die Förderung des Beschäftigungsverhältnisses und den damit verbundenen Lohnkostenzuschuss wichtig:

„Dass hier ein Förderprogramm des Staates greift, das beinhaltet, dass Menschen mit Behinderung auch die Möglichkeit haben, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu arbeiten. Damit aber nicht gleichgesetzt werden können von der Arbeitsleistung mit den anderen Mitarbeitenden“ (EXP_13: 97).

Hinzukommt eine Aufklärung über mögliche Unterstützungsbedarfe aufgrund der Behinderung:

„Wenn [Name des Budgetnehmers] zum Beispiel Plakate klebt, dann legt man ihm das halt früher hin. Ja, er braucht einfach mehr Zeit und das muss man einfach auch einplanen“ (AG_08: 31).

Eine wichtige Frage ist zudem, wie stark auf die Art der Behinderung eingegangen werden sollte. Hierbei sollte im Vorfeld mit den zukünftigen Budgetnehmer:innen

Rücksprache gehalten werden und in Anlehnung an ihre Vorstellungen und Wünsche auf das Thema eingegangen werden. Manche Budgetnehmer:innen möchten von sich aus über ihre Behinderung sprechen:

„[...] er hat dann auch sehr offen über das Krankheitsbild gesprochen. [...] Stimmungsschwankungen können sein, er ist nicht immer gut drauf. Kann auch sein, dass er mal keine Lust hat, mit uns zu reden“ (AG_10: 19).

In den Fällen, in denen Personen zunächst nicht selbst aktiv werden möchten, sollten die Arbeitgeber:innen sich rückversichern, was sie kommunizieren sollen. Gleichzeitig gibt es Punkte, über die zukünftige Kolleginnen und Kollegen Bescheid wissen sollten, um ihr Verhalten danach auszurichten:

„Das sind ja auch zum Teil sensible Themen. Ich hatte mal einen Mitarbeiter, den durfte man nicht anfassen. Alles war okay, aber keine körperliche Berührung. Also das sind Dinge, die einfach dann gut kommuniziert werden müssen“ (EXP_23: 91).

Viele der bisher beschriebenen Punkte setzen auch am Verhalten der Führungskraft an, die einen umfassenden Beitrag zur gelebten und empfundenen Inklusion im Betrieb leistet. Bourke und Titus (2020, o. S.) geben an, dass bis zu 70 % des Inklusionsgefühls in der Belegschaft vom Verhalten der Führungskraft abhängt. Sie beschreiben darauf basierend ein Modell, wie inklusive Führung ausgestaltet sein kann. Dieses umfasst bspw. die Priorisierung von Inklusion und Vielfalt, Bewusstsein für eigene Vorurteile und die der anderen, Neugier und Offenheit, Empowerment der Mitarbeiter:innen und Sensibilität für Unterschiedlichkeit. In den Interviews kristallisiert sich heraus, dass entsprechende Angebote zur Schulung von Führungskräften notwendig sind, um eine inklusive Unternehmenskultur im Allgemeinen zu etablieren. Darauf basierend können dann Angebote auf Mitarbeiter:innenebene ausgebaut werden:

„Da mussten wir auch teilweise Weiterbildungen anbieten, wo man eben auch mal lernt, mit anderen Kulturen oder beeinträchtigten Menschen umzugehen und gegenseitiges Verständnis zu schaffen“ (AG_05: 76).

Zielführend wird zudem auch die schriftliche Niederlegung des Inklusionsaspekts in den Unternehmensleitlinien gesehen, in dem Diversity Management allgemein aufgegriffen wird:

„von dem ich überzeugt bin, dass es generell Sinn macht und eine Bereicherung für eine Gruppe, für ein Team, für eine Belegschaft sein kann“ (AG_09: 79).

Der Großteil der Diversitätskonzepte in Unternehmen schließt aktuell die Dimensionen Kultur, Geschlecht und Alter ein, während jedoch Menschen mit Behinderung noch nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Coudenhove-Kalergi, Eckl-Kerber & Raith 2021, S. 388). Daraus lässt sich ebenfalls ein Bedarf nach Beratung und Unterstützung bei der Ausgestaltung der Unternehmensleitlinien und des Diversitätskon-

zepts ableiten. Dabei handelt es sich um Prozesse, die idealerweise bereits im Vorfeld der Einstellung von Budgetnehmer:innen ihren Anfang genommen haben:

„Es ist zu spät, wenn man dann erst die Unternehmen dafür sensibilisiert, wenn die besagten Stolpersteine kommen“ (EXP_24: 15).

3.7 Nachhaltige Begleitung am Arbeitsplatz

Insgesamt stellt gerade die Anfangsphase des Arbeitsverhältnisses für alle Beteiligten die größte Herausforderung dar.

„Idealerweise findet sich jemand im Betrieb, ein Pate oder wie man es auch immer nennt, der dann auch unterstützt, jemanden an die Hand nimmt, wenn es erforderlich ist“ (EXP_06: 39).

Als ein großer Vorteil der Außenarbeitsplätze wird häufig angeführt, dass Arbeitgeber:innen immer eine:n Ansprechpartner:in haben:

„Also im Fall einer Krise hat er immer eine Telefonnummer parat und einen Ansprechpartner, der da kompetent Ratschläge geben kann oder vorbeikommt“ (EXP_12: 57).

Dass diese Möglichkeit auch bei der Inanspruchnahme des BfA vorhanden ist, wird den Arbeitgeber:innen im Beratungskonzept ebenfalls erläutert. Hier gibt es verschiedene Ansätze, die verschiedene Bedarfe von Unternehmen abdecken können. Unternehmen können einerseits eine Finanzierung der Anleitung und Begleitung durch Betriebsangehörige erhalten. Dies ist insbesondere für Unternehmen interessant, bei denen eine zusätzliche Person die Abläufe eher erschweren würde:

„[...] weil so wäre er ja einfach nur nochmal eine fremde Person sozusagen, die zusätzlich dabei ist. Das ist für unsere beengten Verhältnisse [in der Wohngruppe] eher uninteressant“ (AG_02: 58).

Durch die Anleitung und Begleitung durch Betriebsangehörige konnte jedoch erreicht werden, dass der Angestellte seine Tätigkeiten nahezu selbstständig ausführen kann:

„Er bringt in dem Fall den Gewinn, dass sich die Mitarbeiter, die auf der Gruppe sind, sich weg von den indirekten Aufgaben hin zu den direkten Aufgaben an Bewohnern mehr konzentrieren können“ (AG_02: 26).

Gleichzeitig müssen Kolleg:innen für ihn „ansprechbar sein während der Arbeit [...] und ihn mit Checklisten unterstützen“ (AG_02: 64). Andere Unternehmen empfinden wiederum die Unterstützung durch externe Jobcoaches als wertvoll, die zunächst sehr engmaschig erfolgt und in der Folge bei gravierenden Schwierigkeiten unterstützt:

„Aber zur Not eben zu wissen, da ist eine Einrichtung, die begleitet einen auch bei Schwierigkeiten [...] bei Problemen kann man sich hilfesuchend an die Ansprechpartner wenden“ (AG_09: 95).

Für den Fall, dass ein Unternehmen mehrere Budgetnehmer:innen beschäftigt, ist es bspw. auch möglich, die Anleitung und Begleitung mehrerer Budgetnehmer:innen gemäß § 61 Abs. 4 SGB IX auf eine Person zu bündeln, um weniger Externe im Unternehmen zu haben. Dies muss jedoch gleichzeitig mit dem Wunsch- und Wahlrecht der Budgetnehmer:innen vereinbar sein. Die Ausgestaltung der Anleitung und Begleitung kann also verschiedene Formen annehmen. Dabei müssen die individuellen Bedarfe der Arbeitgeber:innen berücksichtigt werden. Für Arbeitgeber:innen, die zuvor einen Außenarbeitsplatz bereitgestellt haben, aber auch für die Budgetnehmer:innen selbst ist es häufig attraktiv, wenn eine Begleitung durch bereits bekannte Personen aus dem WfbM-Kontext stattfinden kann. Ein befragter Experte ist bspw. „angestellt als Jobcoach im Rahmen der [WfbM]“ und hat „einen separaten Arbeitsvertrag für die Betreuung der Budgetnehmer vom Träger“ (EXP_13: 64) bekommen. So war er sowohl dem Arbeitgeber als auch dem Budgetnehmer durch die Betreuung der Außenarbeitsplätze bekannt und konnte das Betreuungsverhältnis übergangslos fortsetzen.

4 Diskussion und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Studie konnten umfassende Hinweise für Arbeitgeber:innen für die verschiedenen Phasen des Prozesses der Beschäftigung eines Menschen mit Behinderung auf Basis der Inanspruchnahme des BfA ausgearbeitet werden. Dies geschah durch die Untersuchung von Förderfaktoren und Barrieren bei der Inanspruchnahme des BfA sowie den in den Interviews generierten Erfahrungsberichten und Lösungsvorschlägen. Es werden also Arbeitgeber:innen angesprochen, die bereits Interesse an der Einstellung von Menschen mit Behinderung in ihrem Unternehmen haben und sich weiterführend über Möglichkeiten und Grenzen informieren möchten. Gleichzeitig haben sich auch Themen ergeben, die außerhalb einer Beratung für Arbeitgeber:innen ansetzen und Veränderungen auf bspw. sozialrechtlicher Ebene und ein Ansetzen bei weiteren Akteur:innen notwendig machen. Als Beispiel ist der Ausschluss von Budgetnehmer:innen aus der Arbeitslosenversicherung zu nennen. Dieser hat zur Folge, dass Budgetnehmer:innen bei Beendigung des bestehenden Arbeitsverhältnisses entweder direkt einen neuen Arbeitsplatz im BfA-Verhältnis vorweisen müssen oder ein alternativloses Rückkehrrecht, also einen „Zwang zur Rückkehr“ (Schmidt 2021, S. 7) haben. Um Partizipation am allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen, sollten auch reguläre Leistungen und Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen, um einen neuen Arbeitsplatz finden zu können. Es wird sich also dafür ausgesprochen, die geförderten Beschäftigungsverhältnisse mit einer Pflicht, in die Arbeitslosenversicherung einzuzahlen, zu versehen. Ein zweiter Punkt findet sich in der ambivalenten Funktion des Außenarbeitsplatzes. Dieser kann, wie beschrieben, ein wichtiges Sprungbrett im Übergang in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis durch Inanspruchnahme des BfA einnehmen. Gleichzeitig zeigt sich, dass genau an diesem Punkt auch eine Stagnation eintreten kann, da die Rahmenbedingungen des Außenarbeitsplatzes sowohl für Arbeitgeber:innen, Beschäftigte als

auch für WfbM durchaus attraktiv sind. Dieser Prozess und die Rolle der WfbM im Hinblick auf diese Stagnation ist kritisch zu beleuchten. Es muss im Einzelfall geprüft werden, ob der Mehrwert des Außenarbeitsplatzes im Vergleich zum BfA insbesondere auch auf Ebene der Beschäftigten gegeben ist oder ob Außenarbeitsplätze „in reguläre Arbeitsverhältnisse – ggf. auf Grundlage des [BfA] – umgewandelt werden können“ (Mattern 2020, S. 3).

Vor aller Beratung der Arbeitgeber:innen bleibt die Notwendigkeit bestehen, diese anzusprechen und ihr Interesse an einer Beschäftigung von Menschen mit Behinderung unter Inanspruchnahme des BfA zu wecken. Hier ist es wichtig, konkrete Bedarfe im Unternehmen zu identifizieren und daran anzusetzen. Beispiele hierfür können Schwierigkeiten bei der Besetzung von Stellen, Überlastung der aktuellen Mitarbeiter:innenschaft und eine daraus resultierende Notwendigkeit von mehr Mitarbeiter:innen oder eine Neuausrichtung der Unternehmenskultur sein.

Literatur

- Adam, A. (2015). Die Bedeutung von Menschen mit Behinderungen für einen Betrieb: Kommentar aus Sicht einer Schwerbehindertenvertretung. In U. Becker, E. Wacker & M. Banafsche (Hg.), *Homo faber disabilis? Teilhabe am Erwerbsleben*, Band 63, S. 185–188. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. doi: <https://doi.org/10.5771/9783845269962-185>.
- Aumann, M., Moser, J. & Raffel, F. (2021). DisAbility mit großem A: Strategisches Management zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen – Die Wirtschaft als Treiberin gesellschaftlicher Veränderung. In A. Sihn-Weber (Hg.), *CSR und Inklusion, Management-Reihe Corporate Social Responsibility*, S. 197–216. Berlin; Heidelberg: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-662-62114-1_13.
- BAGüS: Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (2017). *Orientierungshilfe zu den (neuen) Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben ab 01.01.2018*. Verfügbar unter https://www.lwl.org/spur-download/bag/22_2017an.pdf (Zugriff am: 17.11.2023).
- BAGüS: Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (2023). *BA-GüS-Kennzahlenvergleich Eingliederungshilfe 2023*. Verfügbar unter https://www.lwl.org/spur-download/bag/Bericht_2023_final.pdf (Zugriff am: 17.11.2023).
- Bourke, J. & Titus, A. (2020). *The key to inclusive leadership*. Verfügbar unter <https://hbr.org/2020/03/the-key-to-inclusive-leadership> (Zugriff am: 18.11.2023).
- Coudenhove-Kalergi, B., Eckl-Kerber, M. & Raith, J. (2021). Standortfaktor Diversität. In A. Sihn-Weber (Hg.), *CSR und Inklusion, Management-Reihe Corporate Social Responsibility*, S. 381–395. Berlin; Heidelberg: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-662-62114-1_24.
- Eikötter, M. & Reinersmann, A. (2023). Wirkung und Wirksamkeit am Beispiel des LWL-Budgets für Arbeit. Qualitative und quantitative Daten. Teil 1. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins*, 103(4), 156–165.

- Engels, D. (2016). *Chancen und Risiken der Digitalisierung der Arbeitswelt für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung*. (Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales, FB467). Köln: Bundesministerium für Arbeit und Soziales; ISG-Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH.
- Jansen, A., Metzler, C., Risius, P., Schopen, A., Vollmer, T., Werner, D., Greskamp, D. & Theisen, M. (2019). *Wegweiser: Inklusion im Betrieb. Arbeitsmaterialien zum Thema Rekrutierung, Ausbildung und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter https://www.kofa.de/media/Publikationen/Sonstige/AM-KOFA_Wegweiser-Inklusion-im-Betrieb.pdf (Zugriff am: 17.11.2023).
- Kocman, A., Fischer, L. & Weber, G. (2018). The employers' perspective on barriers and facilitators to employment of people with intellectual disability: A differential mixed-method approach. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 120–131. doi: <https://doi.org/10.1111/jar.12375>.
- Kubin, T. & Tratt, B. (2023). *Aktuelle Ausbildungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung im Handwerk: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Verfügbar unter <https://lfi-muenchen.de/wp-content/uploads/2023/02/Aktuelle-Ausbildungs-und-Beschaeftigungssituation-von-MiB-im-HW.pdf> (Zugriff am: 17.11.2023).
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>.
- Laakmann, J. (2020). Wie Unternehmen durch das Beschäftigen von behinderten Menschen die Zukunft der Wirtschaft gestalten können – ein Erfahrungsbericht aus unternehmerischer Perspektive. In K. Vollmer, J. Laakmann, C. Metzler, H. Schlieck & M. Weiser (Hg.), *Wissenschaftliche Diskussionspapiere: Heft 215. Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen: Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse*, S. 18–23. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Mattern, L. (2020). *Das Budget für Arbeit – Diskussionsstand und offene Fragen. Teil 3: Rolle der WfbM, Außenarbeitsplätze, Kooperation und Öffentlichkeitsarbeit*. Verfügbar unter https://www.reha-recht.de/fileadmin/user_upload/RehaRecht/Diskussionsforen/Forum_D/2020/D7-2020__Diskussionsstand_und_offene_Fragen_Teil_III.pdf (Zugriff am: 20.11.2023).
- Mattern, L., Rambausek-Haß, T., Wansing, G. & Peters, U. (2022). *Das Budget für Arbeit. Eine explorative Studie zur Umsetzung von § 61 SGB IX in Berlin*. Berlin: Humboldt-Universität. doi: <https://doi.org/10.18452/25039>.
- Melzer, A. (2015). Kommentar aus Sicht eines Unternehmens. In U. Becker, E. Wacker & M. Banafsche (Hg.), *Homo faber disabilis? Teilhabe am Erwerbsleben, Band 63*, S. 139–152. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. doi: <https://doi.org/10.5771/9783845269962-139>.
- Metzler, C. & Seyda, S. (2016). Erwartete und tatsächliche Hemmnisse und Lösungen für und in der Ausbildung von Menschen mit Behinderung aus Unternehmenssicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, (30), 1–27. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe30/metzler_seyda_bwpat30.pdf (Zugriff am: 17.11.2023).

- Mirbach, T., Triebel, K., Gillner, P., Bode, D., Enss, C. & Benning, C. (2014). *Externe Evaluation des Modellvorhabens „Hamburger Budget für Arbeit“*. Im Auftrag der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration/ Amt für Soziales – Integrationsamt. Verfügbar unter https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/2dfbfa463a4d7f71be425968cfed6a22203482/hh_budget_studie_lawaetz_stiftung_18-12-2014.pdf (Zugriff am: 17.11.2023).
- Mühl, N. & Piana, G. (2022). *Zwischenbericht: HePAS-Projekt. Budget für Arbeit in Hessen. Bestandsaufnahme, Information, Evaluation*. Verfügbar unter https://www.lag-wfbm-hessen.de/fileadmin/user_upload/Zwischenbericht_Projekt_BfA_28.10.2022.pdf (Zugriff am: 17.11.2023).
- Østerud, K. L. (2023). Disability discrimination: Employer considerations of disabled job-seekers in light of the ideal worker. *Work, Employment and Society*, 37(3), 740–756. doi: <https://doi.org/10.1177/09500170211041303>.
- Pfänder, P. & Urmann, H. (2017). *Job Carving: Entwicklung von angepassten Arbeitsplätzen für Menschen mit Behinderungen in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes*. Münster: LWL-Integrationsamt Westfalen.
- REHADAT (2018). *Lexikon zur beruflichen Teilhabe: Integrationsfachdienst (IFD)*. Verfügbar unter <https://www.rehadat.de/lexikon/Lex-Integrationsfachdienst-IFD/> (Zugriff am: 20.11.2023).
- Schmidt, A. (2021). *Mit dem Budget für Arbeit zum inklusiven Arbeitsmarkt? Teil 2: Kritik an der sozialversicherungsrechtlichen Ausgestaltung des Budgets für Arbeit*. Verfügbar unter https://www.reha-recht.de/fileadmin/user_upload/RehaRecht/Diskussionsforen/Forum_D/2021/D5-2021_Budget_f%C3%BCr_Arbeit_Sozialrechtliche_Ausgestaltung.pdf (Zugriff am: 20.11.2023).
- Weißmann, R., Schmid, R. F., Köse, B. I., Bartosch, C. & Thomas, J. (2023). *Job Carving als Instrument zur Konzeption und Einrichtung von Arbeits- und Praktikumsplätzen für Menschen mit Behinderung. Konzeptentwicklung und Erprobung in zwei Unternehmen*. Verfügbar unter https://fordoc.ku.de/id/eprint/3142/207/AP%204b%20Jobcarving_final.pdf (Zugriff am: 20.11.2023).
- Weißmann, R. (2024). *FAQ zum Budget für Arbeit für Arbeitgeber*innen. Ein interaktives Beratungskonzept*. Verfügbar unter <https://www.thinglink.com/scene/1800603757189267942> (Zugriff am: 28.03.2024).

Autor:inneninfos

Dr. Regina Weißmann war von 01.09.2020 bis 31.08.2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „BfA-Gelingt“. Aktuell ist sie Projektmitarbeiterin an der Professur für psychologische Diagnostik und Intervention an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt sowie bei der OrBiS GmbH für Organisation, Bildung und Sozialforschung. regina.weissmann@web.de

Burcu Ilkay Köse, M. A., war von 01.09.2020 bis 31.08.2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „BfA-Gelingt“. Aktuell promoviert sie im Fachgebiet Psychologie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

burcuilkay.koese@stud.ku.de

Dr. Regina Schmid war von 01.09.2020 bis 31.08.2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „BfA-Gelingt“. Aktuell ist sie als Akademische Rätin a. Z. an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt tätig.

regina.schmid@ku.de

Christiane Bartosch, M. A., war von 01.09.2020 bis 31.08.2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „BfA-Gelingt“.

christiane.bartosch@gmx.de

Alexander Michele, B. Sc., ist Student im ersten Semester M. Sc. Psychologie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Er ist studentische Hilfskraft an der Professur für psychologische Diagnostik und Intervention sowie am Lehrstuhl für klinische und biologische Psychologie.

alexander.michele@stud.ku.de

Prof. i. R. Dr. Joachim Thomas war bis 2022 Inhaber der Professur für psychologische Diagnostik und Intervention an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Er war vom 01.09.2023 bis 31.08.2023 wissenschaftliche Projektleitung im Projekt „BfA-Gelingt“ und ist aktuell Inhaber der OrBiS GmbH für Organisation, Bildung und Sozialforschung.

joachim.thomas@ku.de

Fokusebene 4: Berufsbildungspersonal

Aus der Praxis:

Einschätzungen des Bundesverbands der Träger der beruflichen Bildung zu beruflichen Bildungsperspektiven für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen: Die Rolle der beruflichen Bildungsträger

THIEMO FOJKAR & MARINA SLIWINSKI

Abstract

Menschen mit Beeinträchtigung in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren ist in Zeiten des Fachkräftemangels als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Verpflichtung zu betrachten. Der BBB als großer Verband der Träger der beruflichen Bildung unterstützt durch eine Vielzahl an arbeitsmarktpolitischen Angeboten die Zielgruppen bei der Integration ins Arbeitsleben: durch die berufliche Erstqualifizierung oder Angebote der beruflichen Wiedereingliederung. Die gesetzlichen Möglichkeiten zur Arbeitsmarktintegration sind vielfältig und wurden in den vergangenen Jahren stetig ausdifferenziert, z. B. durch das Bundesteilhabegesetz. Die Realitäten bezüglich einer zielgruppenadäquaten und gleichzeitig für die Träger wirtschaftlich auskömmlichen Förderung sind leider oftmals anders, was in diesem Artikel anhand von Praxiserfahrungen der Träger des BBB mit einzelnen Instrumenten und Angeboten dargestellt wird. Um der Inklusion für Menschen mit Beeinträchtigungen näher zu kommen, ist die Integration in den Arbeitsmarkt ein elementarer Baustein dessen. Neben der aktiven Arbeit mit den Zielgruppen setzt sich der BBB politisch und gemeinsam mit anderen Verbänden dafür ein, dem Ziel der Inklusion im Sinne seiner Zielgruppen näher zu kommen.

Schlagworte: Inklusion, Bildungsträger, Arbeitsmarktpolitik, Berufliche Rehabilitation, Teilqualifizierung

In times of shortage of skilled workers, integrating people with disabilities into the primary labor market must be viewed as a task and obligation for society as a whole. The BBB, as a large association of vocational training providers, supports the target groups in their integration into working life through a variety of labor market policy offers, be it through initial vocational qualifications or offers of professional reintegration. The legal options for labor market integration are diverse and have been steadily differenti-

ated in recent years, for example through the Federal Participation Act. Unfortunately, the realities regarding funding that is appropriate for the target group and at the same time economically viable for the sponsors are often different, which is presented in this article based on the practical experiences of the BBB sponsors with individual instruments and offers. In order to get closer to inclusion for people with disabilities, integration into the labor market is a fundamental component. In addition to active work with the target groups, the BBB is committed politically and together with other associations to getting closer to the goal of inclusion in the interests of its target groups.

Keywords: Inclusion, educational institutions, labor market policy, vocational rehabilitation, partial qualification

1 Einleitung

Der vorliegende Artikel basiert auf den gesammelten Praxiserfahrungen von Trägern der beruflichen Bildung, organisiert im Bundesverband der Träger der beruflichen Bildung (BBB), in der Arbeit mit Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Die Rolle der Bildungsträger in dieser Arbeit umfasst weitestgehend die berufliche Qualifizierung, aber auch oftmals Aspekte der sozialpädagogischen Begleitung oder auch psychologische Unterstützung, um die Übergänge in Ausbildung und Arbeit für diese Menschen zu erleichtern. Die Zielgruppen umfassen sowohl junge Menschen in ihrer beruflichen Erstorientierung bzw. Integration in den Arbeitsmarkt als auch erwachsene Menschen, die eine Perspektive zum Verbleib im ersten Arbeitsmarkt oder zur beruflichen Neuorientierung suchen. Der Artikel beginnt im ersten Teil mit einer Einführung in die Begrifflichkeit „Berufliche Rehabilitation“, unter die alle diese Angebote und die unterschiedlichen Beteiligten (Betroffene, Bildungsträger) zu subsumieren sind. Im weiteren Verlauf fokussiert sich der Artikel auf die Möglichkeiten und Herausforderungen der beruflichen Ersteingliederung und stellt die Kernfragen, die im Artikel sukzessive beleuchtet werden. Im Folgenden beschreibt der Text den Diszens zwischen dem eklatanten Fachkräftemangel und dem dennoch sehr selektiven Arbeitsmarkt, der aus Sicht der Bildungsträger immer noch zu wenig aufnahmefähig ist für die Zielgruppe der Menschen mit Beeinträchtigungen. Danach thematisiert er die Möglichkeit der Ausbildung von Fachpraktiker:innen, die eine wichtige Säule darstellt, um junge Menschen mit Lerneinschränkungen und psychischen Beeinträchtigungen in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Dazu korrespondierend geht der Artikel darauffolgend auf die Anforderungen für das eingesetzte Personal in der Arbeit mit den Zielgruppen ein.

Darüber hinaus bieten sich auch Möglichkeiten und Chancen durch neue Gesetzgebungen, welche die Rolle der Bildungsträger und deren Arbeit in den vergangenen Jahren und perspektivisch beeinflussen können. Hierzu bietet der Artikel eine Würdigung, aber auch eine kritische Beleuchtung der Gesetzgebung im Ganzen (exemplarisch anhand des Wunsch- und Wahlrechts), aber auch einzelner Angebote (andere

Leistungsanbieter, Budget für Arbeit und Ausbildung), abgeleitet aus den bundesweiten Erfahrungs- und Meinungsbildern der Träger der BBB.

In der Qualifizierung erwachsener Menschen mit Beeinträchtigung eignet sich das Modell der Teilqualifizierung mit dem vom BBB-kreierten Label „MyTQ“ aus Sicht der Bildungsträger als wirksames und nachhaltiges Instrument zur Arbeitsmarktintegration. Diese wird ebenfalls im Artikel beschrieben, eng angebunden und darauffolgend mit einer Darstellung der Notwendigkeit und den gleichzeitigen Herausforderungen der Digitalisierung, sowohl für die Zielgruppen als auch für die Bildungsträger.

Der Artikel schließt mit einer grundsätzlichen Problemdarstellung und einer Darstellung der Schere zwischen den Bedürfnissen und Fördererfordernissen der Zielgruppen und den Möglichkeiten der staatlichen Förderung. Beides steht durch Bürokratie oder leere Haushaltskassen oft nicht im Einklang miteinander. Darauf aufbauend besteht das Fazit des Artikels aus einer Darstellung, welche Kriterien aus Sicht der Bildungsträger erfüllt sein müssen, um eine gelingende Arbeitsmarktintegration der für die Bewältigung des Fachkräftemangels zwingend benötigten Menschen mit Beeinträchtigung zu erzielen.

2 Teilhabedimensionen

„Berufliche Rehabilitation“ ist der Überbegriff für eine Vielzahl arbeitsmarktpolitischer Angebote zur Integration von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Sie ist elementarer Bestandteil der Portfolios von Trägern der beruflichen Bildung. Letztere sind im ausdifferenzierten System der Eingliederungshilfe, welche sich allen Formen der Teilhabe für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen widmet, ein wichtiger Faktor. Sie unterstützen die Zielgruppe beim Einstieg oder der Rückkehr in den ersten Arbeitsmarkt. Der Begriff „Teilhabe“ ist Basis des Behinderungskonzepts der Weltgesundheitsorganisation, dem die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) aus dem Jahr 2001 zugrunde liegt. Teilhabe definiert sich darin z. B. nach Zugang zu verschiedenen Lebensbereichen, der individuellen Daseinsentfaltung, dem selbstbestimmten Leben (Wie möchte ich leben? Wo möchte ich leben?), aber auch nach individuellen Bedürfnissen der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. IW 2023).

Die Teilhabe am Arbeitsleben ist für alle Menschen ein wesentlicher Grundpfeiler des Lebens und der sozialen Teilhabe. Arbeit ist sinnstiftend, gibt dem Alltag eine Struktur, fördert das Selbstwertgefühl, befriedigt menschliche Grundbedürfnisse und ermöglicht die Entwicklung von Kompetenzen und Autonomie aufgrund von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Sie definiert somit für viele Menschen den Platz im gesellschaftlichen Leben. Durch Arbeit, also über die Erzielung von Einkommen, wird Menschen erst der Zugang zu vielen Lebensbereichen eröffnet, die unverzichtbar für eine ganzheitliche soziale Teilhabe sind. Menschen, die aus verschiedenen Gründen (bspw. aufgrund von Beeinträchtigungen) keinen Zugang zum Arbeitsmarkt finden, sind oft auf staatliche Leistungen wie Bürgergeld oder Arbeitslosengeld I angewiesen. Diese Leistungen sichern zwar das sogenannte Existenzminimum, bieten jedoch darüber hi-

naus nur begrenzte Möglichkeiten einer individuellen und selbstbestimmten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Dies kann zu sozialer Exklusion führen.

Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, egal ob körperlich, seelisch oder psychisch, stehen vor multiplen Barrieren in Bezug auf ihre Arbeitsmarktintegration und somit auf die Teilhabe am Arbeitsleben. Nach den Praxiserfahrungen der Träger des BBB können sie diese Barrieren – systemisch betrachtet – gar nicht oder nur marginal aktiv beeinflussen.

Träger der beruflichen Bildung unterstützen im Rahmen der vorhandenen und institutionell zur Verfügung gestellten Fördermöglichkeiten diese Menschen dabei, eine Perspektive zur Arbeitsmarktintegration zu entwickeln oder Barrieren abzubauen, damit die Integration nachhaltig gelingt. Darüber hinaus setzen sie sich durch aktive Lobbyarbeit dafür ein, dass sich die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Zielgruppen verbessern und somit mehr Optionen zur Partizipation geschaffen werden. Zudem haben die Erfahrungen aus der Praxis für eine vorausschauende Gesetzgebung einen enormen Stellenwert.

3 Spektrum der beruflichen Rehabilitation – Die berufliche Ersteingliederung

Durch den vorhandenen Rechtsanspruch auf Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, sogenannte Pflichtleistungen, ist die berufliche Rehabilitation ein vergleichsweise stabiles Arbeitsfeld im Portfolio der Träger beruflicher Bildung. Im System der beruflichen Rehabilitation unterscheidet man in der Förderung zwischen den Angeboten der beruflichen *Ersteingliederung* und der beruflichen *Wiedereingliederung*.

In der beruflichen Ersteingliederung werden junge, berufsunerfahrene Menschen mit Beeinträchtigung beim Einstieg in den Arbeitsmarkt durch berufsorientierende oder qualifizierende Angebote unterstützt (z. B. berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, theoriereduzierte Ausbildungen zu Fachpraktikerinnen und Fachpraktikern oder durch ausbildungsunterstützende Angebote). Die berufliche Wiedereingliederung (bspw. Weiterbildung, Umschulung, Coaching, Clearing, Bewerbungstraining) richtet sich an Personen, die entweder eine abgeschlossene Berufsausbildung oder mindestens eine dreijährige Berufserfahrung haben. Kostenträger ist vorrangig die Bundesagentur für Arbeit, die im Jahr 2021 insgesamt 2,59 Milliarden Euro für beide Bereiche der Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben investierte. Aber auch die Deutsche Rentenversicherung sowie die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung sind als Kostenträger zuständig (vgl. Reims, Rauch & Nivorozhkin 2023).

Trotz der im Vergleich zu anderen Bereichen der Arbeitsmarktförderung stabilen Förderungssituation spiegeln sich die Auswirkungen des demografischen Wandels sowie Arbeitsmarkt- oder Konjunkturschwankungen zeitverzögert auch in der beruflichen Rehabilitation wider, etwa durch geringere Zuweisungen, die in den letzten Jahren in der Branche deutlich spürbar sind.

Exemplarisch erläutert anhand des Bereichs der beruflichen Ersteingliederung: Wie Reims, Rauch und Nivorozhkin (2023) analysieren, sind die Zahlen der Zugänge in der beruflichen Ersteingliederung seit 2009 rückläufig.

Wurden im Jahr 2009 noch 49.104 junge Menschen in die Angebote zugewiesen, waren es im Jahr 2020 nur noch 34.175. Auch die Arten der Beeinträchtigungen der jungen Menschen haben sich gewandelt. In den Jahren 2009 (58 %) bis 2013 waren mehr als die Hälfte der jungen Menschen in der beruflichen Ersteingliederung von Lernbehinderungen betroffen. Danach ist ein sukzessiver Rückgang auf 40 % im Jahr 2020 zu verzeichnen. Der Begriff „Lernbehinderung“ ist zwar offiziell durch die ICD als Behinderungsform anerkannt, jedoch nicht klar definiert. Junge Menschen mit Lernbehinderung weichen in ihrer Schullaufbahn in ihrem Lern- und Leistungsvermögen deutlich von der Altersnorm ab und benötigen zusätzlichen Förderbedarf – oftmals in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. Reims, Rauch & Nivorozhkin 2023).

Dem signifikanten Rückgang von Zuweisungen junger Menschen mit Lernbehinderung steht ein Anstieg von jungen Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen (von 15 auf 27) im Zeitraum 2009 bis 2020 entgegen (Reims, Rauch & Nivorozhkin 2023). Die Arten der psychischen Beeinträchtigungen sind weitreichend: von Borderline-Syndrom, Depressionen, Angststörungen, bipolaren Störungen zu Formen von Asperger-Autismus. Die übrigen Beeinträchtigungsformen (Stütz- und Bewegungsapparat, geistige Behinderung) sind im Erhebungszeitraum auf gleichbleibendem Niveau. Nach Praxiserfahrungen des BBB liegt dies zum einen an einer besseren Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes, insbesondere bei jungen Menschen, die eine Beeinträchtigung des Stütz- und Bewegungsapparats haben. Zum anderen daran, dass insbesondere junge Menschen mit geistiger Behinderung weniger in arbeitsmarktintegrierende Instrumente der Bundesagentur für Arbeit einmünden, sondern oftmals direkt in die Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) vermittelt werden.

Hier stellen sich folgende Fragen:

- Warum werden grundsätzlich weniger Menschen Angeboten der beruflichen Rehabilitation zugewiesen?
- Was sind die Gründe und Auswirkungen des immensen Anstiegs bzw. der Verschiebung von jungen Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen in die Angebote der Träger:innen beruflicher Bildung?
- Welche Anforderungen leiten sich daraus für das eingesetzte Personal ab?
- Welche Möglichkeiten hat diese Zielgruppe für eine gute und nachhaltige Arbeitsmarktintegration?
- Was ist die Funktion von Trägern beruflicher Bildung in einem System an der Schnittstelle zwischen den Zielgruppen und dem ersten Arbeitsmarkt?

4 Fachkräftemangel vs. selektives System

Der Fachkräfte- und Arbeitskräftemangel steigt bereits seit Jahren kontinuierlich. Der Trend ist mittlerweile branchenübergreifend stabil. Verbunden mit dem digitalen, technologischen, demografischen und ökologischen Wandel wird sich die Lage auch in den kommenden Jahren weiter deutlich verschärfen. Schneemann, Zenk und Zika u. a. (2023) zeigen, dass die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (15–75 Jahre) von 62,36 Millionen Personen (im Jahr 2021) um rund 2,9 Millionen Personen auf 59,46 Millionen Personen (2040) sinken wird. Bereits heute dauerhaft vorhandene Engpässe in einigen Branchen (Gesundheits- und Sozialberufe, Mechatronik, Energie- und Elektroberufe) können auch perspektivisch nicht durch den Wegfall von Arbeitsplätzen in anderen Branchen (Dienstleistungen, Büroberufe, Verwaltung) kompensiert werden (vgl. Schneemann, Zenk & Zika u. a. 2023).

Vor diesem Hintergrund hat sich ein sehr aufnahmefähiger Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entwickelt. Allerdings gilt dies nicht für alle Zielgruppen gleichermaßen, da die Exklusionsrisiken von jungen Menschen eng an den besuchten Schultyp, den erworbenen Schulabschluss oder auch die Form der Beeinträchtigung gekoppelt sind. So existiert auch auf dem Ausbildungsmarkt eine soziale Selektivität, die im Fachjargon „Creaming-Effekt“ genannt wird. Trotz des fast alle Branchen übergreifenden Fachkräftemangels werden erfahrungsgemäß weiterhin sinngemäß die Besten („Cream“), Bewerber:innen mit den subjektiv vermeintlich geringeren Beeinträchtigungen, bevorzugt. Die anderen fallen weiterhin aus dem System oder werden ins Übergangssystem überführt und verbleiben dort (der sogenannte „Verschiebebahnhof“).

Dennoch haben Menschen mit schlechten Schulabschlüssen oder auch diagnostizierten Lernbeeinträchtigungen wie Dyskalkulie oder Legasthenie in der heutigen Zeit um ein Vielfaches bessere Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz als noch im Jahr 2009. Diese Zielgruppe kann nun auf dem Ausbildungsmarkt leichter in ungeforderte betriebliche Ausbildung einmünden – ohne den „Umweg“ des Übergangssystems und die geförderte Ausbildung bei einem Träger.

Dies ist insoweit erfreulich, als eine stärkere Bindung zwischen den Betrieben und den Jugendlichen erzielt wird und eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration, trotz des möglichen Förderbedarfs der Jugendlichen, realistisch erscheint. Gleichzeitig können zusätzliche Förderbedarfe wie das intensive Auf- und Nacharbeiten des in der Berufsschule Gelernten sowie eine sozialpädagogische Begleitung nicht oder nicht ausreichend durch die Betriebe aufgefangen werden. Dies kann zu schlechten Erlebnissen und Versagensängsten in der Schule/der Ausbildung führen und sich mit Prägungen und Erfahrungen vermischen, welche die Jugendlichen oft bereits aus der Schullaufbahn kennen. Ohne professionelle pädagogische Begleitung, die durch fachlich versiertes Personal bei Trägern erfolgen kann, kann durch die Wiederholung bestimmter Misserfolgserlebnisse (schlechte Noten in der Schule, psychische Dysbalancen, Schulvermeidungstendenzen) ein Ausbildungsabbruch drohen. Eine Involvierung von Trägern in die Begleitung der betrieblichen Ausbildung, welche seit Jahrzehnten junge Menschen mit Beeinträchtigungen mit ihren individuellen Bedarfen begleiten, er-

scheint somit sinnvoll. Durch ein abgestimmtes Hand-in-Hand von betrieblicher Ausbildung und ergänzenden Unterstützungsleistungen von Trägern, um präventiv Abbrüchen oder Krisen vorzubeugen, wird eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration einer Zielgruppe, die früher ganzheitlich außerbetrieblich betreut worden wäre, proaktiv befördert.

5 Ausbildung von Fachpraktiker:innen – theoriereduzierter und zielgruppenadäquater Start ins Berufsleben

Für junge Menschen mit diagnostizierter Lernbehinderung, denen nach offizieller Definition aufgrund der „Art und Schwere ihrer Behinderung keine Regelausbildung möglich ist“, besteht die Option zur Ausbildung von Fachpraktiker:innen. Die Ausbildungsinhalte sind theoriereduziert. Sie ermöglichen aber (mit Ausnahme weniger Berufe aufgrund indifferenter regionaler Kammerfestlegungen) aufgrund der Anlehnung an den Vollberuf die Durchlässigkeit in diesen. Die Ausbildung kann integrativ durchgeführt werden, sodass die Fachpraxis durch den Träger in Werkstätten umgesetzt wird. Alternativ ist dies auch kooperativ möglich, sodass die Jugendlichen die Fachpraxis in Unternehmen absolvieren. In allen Fällen erfolgt eine Unterstützung durch den Träger mit Stütz- und Förderunterricht zum Nachholen von Lerninhalten, sozialpädagogische Begleitung sowie meist psychologische Unterstützung. Ziel ist die Integration in den ersten Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt, welche durch Praktika in Betrieben (bei der integrativen Form) mit Übernahmechance („Klebeffekt“ durch Bindung an den Betrieb) erreicht werden soll. Von der Fachöffentlichkeit teilweise als Einbahnstraße ohne Anschlussperspektive verschrien, ist diese Ausbildung aus Sicht der Bildungsträger ein wichtiges Instrument, schwächeren Jugendlichen mit bspw. Förderschulabgangszeugnis eine Ausbildung zu ermöglichen. Die Übernahmechancen nach der Ausbildung sind bei vielen theoriereduzierten Berufen, insbesondere durch die Schwerpunkte im handwerklichen oder Dienstleistungsbereich (Hauswirtschaft, Küche, Garten- und Landschaftsbau) durch den Fachkräftemangel stark verbessert. So werden nach Erfahrungen der Träger viele Jugendliche bereits während der Ausbildung nach Praktika in betriebliche Ausbildung übernommen.

Durch das höhere Arbeitsmarktintegrationspotenzial von vermeintlich ausbildungsreiferen Jugendlichen mit „nur“ einer Lernbeeinträchtigung in den ersten Ausbildungsmarkt münden somit häufiger junge Menschen in geförderte Angebote ein, die intensivere Förderbedarfe mit sich bringen: die Zielgruppe der jungen Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen. Unter Berücksichtigung, dass dennoch weiterhin junge Menschen mit Lernbeeinträchtigung durch die Kostenträger zugewiesen werden, ergibt sich aus Praxisfeedback des BBB in den Maßnahmen eine große Heterogenität an verschiedensten Förderbedarfen. Damit gehen eine unterschiedliche Intensität der Betreuung sowie eine notwendige angepasste Binnendifferenzierung in der Unterweisung und pädagogischen Begleitung einher.

6 Personalan- und -herausforderungen

Mit größerer Heterogenität im Gruppengefüge steigen die Anforderungen an das pädagogische und qualifizierende Personal. Heterogenität ist sicher als grundsätzlicher gesamtgesellschaftlicher Mehrwert zu betrachten. Sie verlangt dem Personal aber auch eine noch größere Flexibilität und Belastbarkeit ab. Einerseits müssen individuelle Bedürfnisse der Teilnehmenden erfüllt werden. Andererseits ist ein größeres Know-how über die einzelnen Störungsbilder und deren Ausprägungen sowie die potenziellen Auswirkungen auf das Gruppengefüge nötig. Als Folge dessen sind fortlaufende Weiterbildungen im rehabilitations- und sonderpädagogischen Bereich somit professionsübergreifend notwendig, um zielgruppenadäquat arbeiten zu können.

Damit einher geht die Herausforderung, dass die vorgegebenen Personalschlüssel trotz der gestiegenen Anforderungen und Belastungen durch Vorgaben der Kostenträger weiterhin auf gleichbleibendem Niveau sind oder zurückgefahren werden. In manchen Angeboten werden notwendige Psycholog:innen durch den Kostenträger wohl aus Gründen der Kostenersparnis nicht mehr vorgesehen. Demnach existiert eine Dysbalance zwischen den real vorhandenen intensiveren Förderbedarfen, die für eine perspektivische Arbeitsmarktintegration adäquat begleitet werden müssten, und der institutionellen Einsparpolitik der Kostenträger durch bundespolitische Sparkonventionen. Zusammenfassend zeichnen sich trägerübergreifend Entwicklungen ab, die vollkommen konträr zu den anspruchsvolleren Bedarfen der Zielgruppen laufen, die oftmals eine intensivere Betreuung benötigen, um die Ausbildung oder Qualifizierung erfolgreich zu durchlaufen.

7 Neue Gesetzgebungen – der Schlüssel zu mehr Teilhabe?

Trotz der vorhandenen Einsparpolitik existiert zumindest per Gesetz eine breite Angebotsportfoliovielfalt für Menschen mit Beeinträchtigungen, welche sich durch das Inkrafttreten des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) noch variabler aufstellt. Das BTHG, das seit 2017 sukzessive in vier Reformstufen umgesetzt wird, überführte die Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention, welche Deutschland im Jahr 2009 ratifizierte, in geltendes Recht.

Durch die Gesetzesnovellierung wurde die Eingliederungshilfe aus dem SGB XII herausgelöst und in das SGB IX, das neue Bundesteilhabegesetz, überführt. Dies führte grundsätzlich zu guten Ansätzen und zu einem Abbau von dem vorher durch die Branche und die Zielgruppen bemängelten Zuständigkeitsgerangel oder Zuordnungsschwierigkeiten, vor allem in Bezug auf die personenzentrierte individuelle Teilhabeplanung, die auch den Bereich Teilhabe am Arbeitsleben einschließt.

Intention des Bundesteilhabegesetzes ist ein inklusives Gesellschaftsbild, welches zumindest in den Vorhaben der UN gleichberechtigtes Lernen und Arbeiten von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Personen fördern soll. Aufgabe einer inklusi-

ven Gesellschaft sollte es sein, Menschen mit Beeinträchtigung einen gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Das gleiche Recht auf Arbeit und berufliche Rehabilitation wird demgemäß nur dann Lebenswirklichkeit für Menschen mit Beeinträchtigung, wenn sie ebenso wie Menschen ohne Behinderung ihren Beruf und ihren Arbeitsplatz frei wählen und annehmen können.

Unter der grundsätzlichen Zielrichtung der Stärkung des sogenannten Wunsch- und Wahlrechts der Zielgruppen wurden Angebote geschaffen, welche für die Zielgruppe der Menschen mit Beeinträchtigungen einerseits und für die Unternehmen andererseits die Integration in den Arbeitsmarkt erleichtern sollten. Das in Fachliteratur und Gesetz häufig genannte Wunsch- und Wahlrecht bedeutet konkret das Recht, sich Arbeit und Arbeitsstätte, Wohnung und Wohnort, Freizeit und Hobbys frei und selbstbestimmt wählen zu können, wie jeder andere Mensch auch.

Im theoretischen Konstrukt des Gesetzes handelt es sich hierbei um eine Selbstverpflichtung der Kostenträger, alles Mögliche dafür zu tun, um dieses für die Zielgruppe auch zu verwirklichen.

Bezogen auf die Integration in den Arbeitsmarkt ist dies z. B. die freie Wahl des Bildungsträgers, der etwa ein berufsorientierendes oder berufsbildendes Angebot umsetzt und nicht (wie oftmals früher geschehen) die automatische Einmündung in eine Werkstatt für behinderte Menschen. Dies bedeutet für viele Menschen eine Entscheidung für den Verbleib bzw. die Gestaltung ihres restlichen Arbeitslebens, sofern keine anderen Optionen unterbreitet werden.

8 Andere Leistungsanbieter – neue Möglichkeiten stehen bürokratischen Hürden und Ressentiments gegenüber

Eine wählbare Option stellt das neue Konstrukt „Andere Leistungsanbieter“, geschaffen durch das BTHG, dar. Es ermöglicht Menschen, die grundsätzlich durch die Kostenträger als werkstattfähig eingestuft wurden, die Entscheidung darüber, ob sie in eine Werkstatt für die Absolvierung des Eingangs- und Berufsbildungsverfahrens und später auch möglicherweise den Arbeitsbereich einmünden möchten. Alternativ können sie das Verfahren bei einem zugelassenen Träger der beruflichen Bildung (anderer Leistungsanbieter) durchführen – analog dem Wunsch- und Wahlrecht. Dies geschieht mit dem nachfolgenden Ziel der Integration in den ersten Arbeitsmarkt und nicht dem Verbleib im Arbeitsbereich oder auf einem Außenarbeitsplatz mit einer Vergütung unterhalb des Mindestlohns.

In der Theorie ist das ein sinnvolles neues Instrument. In der Umsetzung und den bisherigen Erfahrungen der Träger der beruflichen Bildung scheitert es jedoch daran, dass die Beantragungsverfahren zur Zulassung bei den Kostenträgern Bundesagentur für Arbeit (Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich) und den überörtlichen Trägern der Eingliederungshilfe (Arbeitsbereich) sehr komplex, überbürokratisch und restriktiv gehandhabt werden. Zudem zeigt sich eine geringe Bereitschaft in der Akzeptanz inklusiver Umsetzungsstrategien.

Dazu haben sich einige Bundesländer entschieden, keine „Anderen Leistungsanbieter“ zuzulassen, da das Angebot als „Werkstatt light“ angesehen wird, was es aber oft nicht ist. Die Konzeptionierungen der Träger des BBB sehen häufig inklusivere Ansätze vor, welche das starre System der Exklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen durch getrennte Qualifizierung von nicht Beeinträchtigten aufheben sollen. Durch ein konsequentes Ausschließen des Angebots in manchen Bundesländern (wie bspw. NRW) leiden somit alle Beteiligten. Einerseits die betroffenen Menschen mit Beeinträchtigungen, welche in der Ausübung ihres Wunsch- und Wahlrechts gehindert werden und teilweise durch fehlende Alternativen in eine Art Einbahnstraßensystem WfbM gedrängt werden, indem der Bezug der Grundsicherung oder die Erwerbsminderungsrente vorprogrammiert ist.

Andererseits leiden auch die Träger. Sie werden durch Bürokratie und Ressentiments seitens der Politik und der bewilligenden Institutionen daran gehindert, Trägerpluralität zu gewährleisten, das vorhandene Portfolio zu erweitern und Menschen andere Optionen zur Integration in den Arbeitsmarkt zu bieten – ohne Zwang, die leistungsfähigsten Menschen im Werkstattdesystem zu halten, um wirtschaftlich arbeiten zu können. Laut einer aktuellen Studie, vorgestellt durch den Staatssekretär des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, Dr. Rolf Schmachtenberg, ist die Übergangsquote von Werkstätten in den allgemeinen Arbeitsmarkt zwischen 2015 und 2019 lediglich von 0,26 und auf 0,35 Prozent gestiegen. Das ist ein Wert, der für das übergeordnete Ziel und die proklamierte Selbstverpflichtung der Werkstätten (hin zur Entwicklung zu einem inklusiven Arbeitsmarkt und der Öffnung zu diesem) sehr viel Steigerungspotenzial bietet (vgl. Engels, Deremetz & Schütz u. a. 2023).

Das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention, dass Menschen mit Beeinträchtigungen von Anfang an mitten in die Gesellschaft gehören (vgl. BMB 2023) (und dazu gehört auch die selbstbestimmte Wahl der Teilhabe am Arbeitsleben), wird durch den Unwillen der Kostenträger, einer nicht unwesentlichen Lobby und die Marktstärke der Werkstätten für Menschen mit Behinderung sowie übermäßig bürokratische und starre Strukturen unterminiert.

9 Das Wunsch- und Wahlrecht – ideelle Ansprüche und die Realität

Die Gewährleistung der Trägerpluralität zur Realisierung des Wunsch- und Wahlrechts ist nochmals als wichtiger Punkt hervorzuheben. Würde man das Wunsch- und Wahlrecht optimal berücksichtigen und den Prozess der Inklusion ganzheitlich ernst nehmen, müssten für die Zielgruppe alle möglichen Systeme und Angebote zur Arbeitsmarktintegration zur Verfügung stehen. Ein Beispiel: Es gibt viele Menschen, die sich eine Alternative zu einer Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen wünschen. Gleichzeitig fühlen sich dort sehr viele sehr gut verortet, arbeiten dort gerne und scheuen möglicherweise auch einen Wechsel des sozialen Umfelds. Für beide Bedarfe müssten in der Ausdeklination des Wunsch- und Wahlrechts An-

gebote zur Verfügung gestellt werden, mit einer Gewährleistung, diese in Anspruch zu nehmen. Auch müssen sich Menschen mit Beeinträchtigung im jeweils anderen System ausprobieren können, um zu überprüfen, was für sie geeignet und richtig ist. Denn das BTHG eröffnet, dass Menschen, die sich außerhalb einer WfbM auf dem ersten Arbeitsmarkt erproben wollen, dies ohne Verlust ihrer erworbenen Rentenansprüche und mit einem Rückkehrrecht in die WfbM tun können. Leider wissen viele Zielgruppen gar nichts von diesen Optionen, da sie über ihre Rechte nicht vollumfänglich in Kenntnis gesetzt werden bzw. in manchen Fällen auch der Verbleib in der WfbM durch schlechtere Rentenansprüche auf dem ersten Arbeitsmarkt sinnvoller erscheint. Die individuellen Vorteile einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt könnten aber bei einer Vielzahl von Beschäftigten überwiegen, insbesondere bei jüngeren Zielgruppen. Und die Vorteile sind laut aktueller Studie des BMAS zur Entgeltsituation in WfbMs nicht unwesentlich, wenn auch eher emotionaler Natur: eine Entstigmatisierung der Beschäftigungsart, eine Erhöhung des Selbstwertgefühls sowie die gesellschaftliche Anerkennung, am allgemeinen Arbeitsmarkt teilzunehmen (vgl. Engels, Deremetz & Schütz u. a. 2023).

10 Budget für Arbeit und Ausbildung

Weiterhin sieht das BTHG für junge Menschen mit Behinderung, die einen Anspruch auf Leistungen einer WfbM haben und ein sozialversicherungspflichtiges Ausbildungsverhältnis in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder Ausbildungsgang beginnen (möchten), das Budget für Ausbildung vor.

Durch den Kostenträger Bundesagentur für Arbeit soll die gesamte berufliche Erstausbildung in Ausnahmefällen auch eine Zweitausbildung gefördert werden. Attraktiv für Arbeitgeber:innen ist die Erstattung der Ausbildungsvergütung einschließlich des Anteils der Arbeitgeberin bzw. des Arbeitsgebers am Gesamtsozialversicherungsbeitrag und der Unfallversicherung. Die Zielgruppen erhalten (bei Bedarf) eine Anleitung/Begleitung am Ausbildungsplatz sowie in der Berufsschule (entweder durch Träger oder Personal des Betriebs, das fachlich geeignet ist) und die Erstattung von aufkommenden Fahrtkosten.

Nach Absolvierung einer Erstausbildung oder bei Ansprüchen auf eine Werkstatttätigkeit kann durch das Budget für Arbeit eine nachhaltige Integration auf dem ersten Arbeitsmarkt durch Lohnkostenzuschüsse und Begleitung am Arbeitsplatz sichergestellt werden.

Die Träger der beruflichen Bildung fungieren in diesen Instrumenten als Begleitende am Arbeitsplatz sowie als mögliche Kriseninterventionsstellen. Dies kann insbesondere bei Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen notwendig sein, wenn präventive pädagogische Interventionen notwendig sind, um die Beschäftigungsfähigkeit sicherzustellen und bspw. Klinikaufenthalte zu vermeiden.

Leider werden beide arbeitsmarktintegrationsfördernden Instrumente nach Praxiserfahrungen des BBB durch die Kostenträger wenig bis gar nicht genutzt, obwohl

damit eine betriebsnahe Qualifizierung und Integration von Beginn an gewährleistet werden könnte. Darüber hinaus besteht keine Verpflichtung der Kostenträger (Ermessensleistung), die Instrumente zu ermöglichen. Das liegt daran, dass keine Garantie für die Vermittlung eines Ausbildungsbetriebs oder Arbeitsplatzes gegeben werden kann, der zur Ausbildung oder zur Integration von Budgetnehmenden bereit ist. Somit werden berufliche Bildungsperspektiven durch institutionelle Hürden, die Intransparenz der Fördermöglichkeiten oder durch mangelnde Beratung der Betroffenen blockiert.

11 Teilqualifizierung – modulares niedrigschwelliges Lernen für die berufliche Neuorientierung

Ein weiteres arbeitsmarktpolitisches Instrument zur Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen kann die Teilqualifizierung (TQ) sein. Bei einer Teilqualifizierung erfolgt eine Aufsplittung eines Ausbildungsberufs analog dem gültigen Ausbildungsrahmenplan auf verschiedene Module. Dies geschieht anhand von vorgegebenen Konstruktionsprinzipien, die vom BBB mit dem eigenen Label „MyTQ“ versehen sind, bei dem eine Vielzahl von Berufen als TQ durch die Mitgliedsunternehmen unter einheitlichen Qualitätsstandards angeboten werden können. Menschen mit Beeinträchtigungen können entweder einzelne Module mit abschließender Kompetenzfeststellung oder je nach individuellem Leistungsvermögen auch alle Module absolvieren, die dann mit Zustimmung und Freigabe der Kammern und der Durchführung der Externenprüfung zu einem anerkannten Berufsabschluss führen können. Die Umsetzung der Module kann zeitlich variieren. So können bspw. ein bis zwei Module eines Berufs vermittelt werden – inklusive darauffolgender Arbeitsmarktintegration im Bereich von Helfer:innen – und die noch verbleibenden mit zeitlichem Abstand (sofern gewünscht) nachgeholt werden.

Die Teilqualifizierung ist aus Sicht des BBB somit ein niedrigschwelliges Instrument, das Menschen mit Beeinträchtigung helfen kann, sich auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren, mit der Perspektive zum Erwerb eines Berufsabschlusses in einem anerkannten Vollberuf. Für Unternehmen bietet sie den Vorteil, dass sie keine komplett ungelernten Kräfte einstellen, sondern mit Teilexpertise in den jeweiligen Ausbildungsberufen. In Zeiten des Fachkräftemangels kann somit eine frühzeitige Bindung von Mitarbeiter:innen an das Unternehmen erfolgen, da ein gegenseitiges Kennenlernen auch bereits während der Teilqualifizierung durch Praxisanteile gewährleistet werden kann. Darüber hinaus kann die Weiterqualifizierung auch begleitend zum Beruf und gefördert durch das Unternehmen erfolgen. Leider gibt es auch hier noch Herausforderungen in der Nutzung dieses sinnvollen Instruments. Praxiserfahrungen des BBB zeigen, dass insbesondere die Handwerkskammern und einige Industrie- und Handelskammern eine „Aushöhlung des dualen Systems“ durch die Teilqualifizierung fürchten. Dies allerdings ohne zu berücksichtigen, dass es viele Menschen gibt, die aufgrund individueller Herausforderungen (Langzeitarbeitslose, Menschen mit

Beeinträchtigungen, Alleinerziehende) zumindest temporär nicht in der Lage sind, eine Vollausbildung zu absolvieren. Erschwerend kommt hinzu, dass Kostenträger auch aufgrund von Sparzwängen und möglicherweise auch Vorurteilen weiterhin sehr zögerlich in der Finanzierung von Teilqualifizierungen sind. Hier besteht dringender Informations- und Aufklärungsbedarf seitens der Träger der beruflichen Bildung, um diesen Vorurteilen entgegenzuwirken.

Ein weiteres sinnvolles und bedarfsorientiertes Angebot neben der Modularisierung von Ausbildungsgängen wäre die häufigere Nutzung von Teilzeitausbildungen. Diese sind gesetzlich offiziell für alle Zielgruppen geöffnet. Eine weitere Möglichkeit ist die unterstützte Form der Ausbildung über fünf bis sieben Jahre (anzubieten), um sich an die individuellen Lern tempi von Zielgruppen anzupassen.

12 Digitalisiertes Lernen – Chance für alle?!

In allen genannten Angeboten wird die Digitalisierung im Kontext von Methodik und Didaktik der Unterweisung mittlerweile berücksichtigt bzw. im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten und unter Berücksichtigung der individuellen Förderbedarfe erprobt. Insbesondere in Bezug auf die Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Beeinträchtigung ist die Digitalisierung ein sehr komplexes und vielschichtiges Thema und wird in der Fachwelt und der Wissenschaft intensiv diskutiert. Digitale Technologien bieten zum einen viele Möglichkeiten für die Verbesserung von Teilhabechancen und die Überwindung von Barrieren. Darüber hinaus sind digitale Grundkompetenzen, so auch durch das neue Bürgergeldgesetz für alle Zielgruppen unabhängig einer berufsabschlussbezogenen Weiterbildung gefördert, fundamental für ein nachhaltiges Einmünden auf dem ersten Arbeitsmarkt.

Digitalisierung kann zusammenführen, denn viele Barrieren spielen im digitalen Raum keine Rolle. Aufgrund der Vielfältigkeit digitaler Technologien erleben Menschen mit Behinderung Digitalisierung als Mittel, das Teilhabe und Begegnung ermöglicht und ergänzt. Chancen existieren vor allem in der Kompensation bzw. im Ausgleich von Beeinträchtigungen und in neuen Zugängen über digitale Medien und Plattformen. Durch neue Technologien lassen sich Lernmaterialien individualisieren und ermöglichen so glücklicherweise eine Anpassung an persönliche Lernstile.

Gleichzeitig haben viele Menschen mit Beeinträchtigung, vor allem diejenigen im SGB-II-Leistungsbezug, nicht die finanziellen Möglichkeiten für eine gute technische Ausstattung. Weitere Risiken umfassen mangelnde digitale Kompetenzen sowie Implementierungsprobleme. Diese sogenannte „digital gap“ gilt es zu verhindern bzw. abzubauen.

Eine weitere Barriere, die im Umgang mit digitalen Medien oft besteht, ist die geschriebene Sprache. Das liegt daran, dass Menschen nicht gut lesen und schreiben können oder die Sprache zu komplex ist (fehlende leichte Sprache). Darüber hinaus gibt es derzeit bei Angeboten der Aus- und Weiterbildung keine ausreichende Barrierefreiheit. Dies betrifft nicht nur die räumliche, sondern auch die digitale Barrierefreiheit

und das Wissen darum, dass die Lernbedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigung vielfältig sind und nicht jeder affin oder in der Lage ist, digital zu lernen.

13 Bildungsträger und die digitale Infrastruktur

Für Bildungsträger gestaltet sich die Optimierung der digitalen Infrastruktur sehr schwierig, da die Anschaffung durch die Kostenträger in den arbeitsmarktpolitischen Angeboten nicht gesondert vergütet oder eingepreist werden kann. Gleichzeitig steigen die Erwartungshaltungen an digitale Lehre, da sich Berufe durch die Fortschreitung der Digitalisierung verändern oder sich neue Berufe entwickeln und somit auch die Anforderungen der Betriebe an potenzielle Fachkräfte wachsen. Um weiteren Exklusions- oder Separationsrisiken von vulnerablen Zielgruppen vorzubeugen, sollte hier aus Sicht des BBB politisch mit Gesetzen und Förderungen interveniert werden, um Menschen in geförderten Angeboten für die Bedarfe der digitalisierten Arbeitswelt qualifizieren zu können.

14 Ein Kampf gegen Windmühlen?! – Der Anspruch an adäquate Förderung steht staatlichen und betrieblichen Realitäten gegenüber

Nach Einschätzung des BBB ist die Rolle der Träger der beruflichen Bildung im System der Arbeitsmarktintegration leider grundsätzlich durch den Willen (oder Unwillen) von Unternehmen und Institutionen begrenzt, Menschen mit Beeinträchtigungen auszubilden oder als qualifizierte Fachkräfte einzustellen. Auch der Gesetzgeber nimmt hier weiterhin eine verhaltene Bereitschaft von Unternehmen wahr, weshalb im Jahr 2023 durch das „Gesetz zur Förderung eines inklusiven Arbeitsmarktes“ mit vielfältigen Maßnahmen nachgesteuert wurde (vgl. BMAS 2022).

Die Maßnahmen dieses Gesetzes zielen darauf ab:

- mehr Menschen mit Behinderungen in reguläre Arbeit zu bringen
- mehr Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in Arbeit zu halten
- zielgenauere Unterstützung für Menschen mit Schwerbehinderung zu ermöglichen

So wird u. a. die vierte Staffel der Ausgleichsabgabe eingeführt, welche eine Antriebsfunktion für Unternehmen haben soll, die trotz bereits vorhandener Ausgleichsabgabe keinen Menschen mit Schwerbehinderung eingestellt haben. Denn rund 45.000 Arbeitgeber:innen in Deutschland beschäftigen keinen einzigen schwerbehinderten Menschen, obwohl sie hierzu gesetzlich verpflichtet sind. Daneben regelt das Gesetz u. a. höhere Lohnkostenzuschüsse für das Budget für Arbeit.

Aus Sicht der Bildungsträger ist es unverständlich, dass **vierzehn Jahre** nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland noch eine Notwendigkeit für stark repressive Gesetze vorhanden ist, die Unternehmen zwingen müssen, sich für einen inklusiven Arbeitsmarkt zu „engagieren“. Statt Menschen mit Beeinträchtigung einzustellen, zahlen viele Firmen weiterhin lieber die Ausgleichsabgabe. Diese Ausweichstrategie ist indiskutabel, wenn man ernsthaft Inklusion erreichen möchte.

Ein „Freikaufen“ aus einer Verpflichtung, die eigentlich selbstverständlich sein sollte, dürfte es aus Sicht des BBB in einer inklusiven Gesellschaft nicht geben. Gleichwohl lahmte die Inklusion in den Arbeitsmarkt aufgrund der Intransparenz der Fördermöglichkeiten, die sich vielen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern nicht erschließt. Vielen Unternehmen ist nicht bekannt, wie viel Unterstützung sie erhalten können, wenn sie einen Menschen mit Beeinträchtigung einstellen. Ein wichtiger Baustein ist die berufliche Qualifizierung, der sich die Bildungsträger vor der Arbeitsmarktintegration gerne annehmen. Jene wird aber zum „zahnlosen Tiger“, wenn Unternehmen im Nachgang nicht dazu bereit sind, Menschen mit Beeinträchtigung einzustellen. Egal, ob dies aus Unkenntnis oder Unwillen passiert, letztlich führt es zum gleichen Ergebnis: der Exklusion von Menschen mit Beeinträchtigung.

Darüber hinaus ist das Einstellen von Menschen mit Beeinträchtigung bei vielen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern weiterhin mit vielen Vorurteilen, Befürchtungen und Vorbehalten verbunden. Hier muss bei allen Akteurinnen und Akteuren – politisch wie gesellschaftlich – ein Bewusstseinswandel erfolgen, um die Inklusionsfähigkeit des ersten Arbeitsmarktes zu fördern. Dies passiert durch vermehrte Aufklärung und Informationen für Unternehmen sowie auch Kostenträger. Dessen nehmen sich die Bildungsträger sowie die vielfältig vorhandenen Beratungsstrukturen, wie Integrationsämter, Integrationsfachdienste sowie die ergänzende unabhängige Teilhabeberatung von und für Menschen mit Beeinträchtigung gerne an, um den notwendigen Bewusstseinswandel und eine Öffnung für die Zielgruppe zu ermöglichen.

15 Fazit und Zusammenfassung

Abschließend kann festgehalten werden, dass Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen aus Sicht des BBB die folgenden Kriterien erfüllen muss, um eine Teilhabe am Arbeitsleben oder eine Perspektive zur Teilhabe zu ermöglichen:

- Die Angebote müssen so flexibel sein und so zur Verfügung stehen, dass sie die individuellen Bedarfe der Zielgruppen berücksichtigen (modular, Teilzeit, Teilqualifizierung, Anpassung von Personalschlüsseln bei sich verändernden Bedarfen). Es bedarf einer gemeinsamen Planung aller am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure für den Abgleich der Bedarfe mit den vorhandenen För-

dermöglichkeiten. Das übergeordnete Ziel der Inklusion sollte hierbei immer vorrangig sein, Sparauflagen nachrangig.

- Bei betrieblicher Integration sollte eine partielle Begleitung in Krisensituationen oder eine präventive Begleitung durch pädagogisches Personal übergreifend und nachhaltig sichergestellt werden, um die individuelle Leistungsfähigkeit zu bewahren. Dies gilt insbesondere bei Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen.
- Digitale Lernsettings und Angebote, welche die „digital gap“ verkleinern, müssen an die individuellen Bedürfnisse angepasst sein. Digitales Lernen kann teilhabefördernd sein, muss es aber nicht. Es bedarf einer Finanzierung von digitaler Infrastruktur für Träger der beruflichen Bildung, um die Zielgruppen für die Bedarfe des sich wandelnden Arbeitsmarktes vorzubereiten.
- Ganzheitlich strukturierte bewusstseinsbildende Beratungs- und Verweisstrukturen für Unternehmen, wie Menschen mit Beeinträchtigungen nachhaltig in die Betriebe integriert werden können und welche Fördermöglichkeiten hierfür zur Verfügung stehen.
- Im Bereich der Arbeitsmarktförderung ist das starre Vergabewesen ein grundsätzliches Problem bei der Sicherstellung von zielgruppenadäquater und vor allem bedarfsorientierter Förderung. Wichtig ist hier der Vorrang der individuellen Einzelförderung vor standardisierter Ausschreibung für große heterogene Gruppen. Die umfassende Berücksichtigung des Wunsch- und Wahlrechts für Menschen mit Beeinträchtigungen und bessere Beratungsstrukturen über die vielfältigen Angebote der Beruflichen Rehabilitation, losgelöst von institutionellen Sparzwängen und übermäßiger Bürokratie durch komplexe hochschwellige Antragsverfahren.

Menschen mit Beeinträchtigung stellen aus Sicht der Träger des BBB ein bislang viel zu wenig genutztes Potenzial für den Arbeitsmarkt dar. Der sich verstärkende Fachkräftemangel wird perspektivisch den Druck für den Abbau der bestehenden sozialen Selektivität des Systems intensivieren. Bis dahin bedarf es der intensiven und bedarfsgerechten Nutzung aller vorhandenen Förderinstrumente zur Beförderung der Arbeitsmarktintegration dieser Zielgruppe. Denn aufgrund des massiven Fachkräftebedarfs in der deutschen Wirtschaft und öffentlichen Verwaltung ist es zwingend notwendig, dass alle Beschäftigungspotenziale auch mit verschiedenen Förder- und Integrationsbedarfen erschlossen werden müssen, um die betrieblichen Wertschöpfungsprozesse aufrechtzuerhalten. Hier sind auch besonders die Unternehmen und ihre Verbände gefragt, damit die volkswirtschaftliche Prosperität im Allgemeinen und die betriebliche Existenzsicherung im Speziellen auch und gerade für Menschen mit Beeinträchtigung sichergestellt bleiben. Hier sind vor allem die Unternehmen neben der öffentlichen Verwaltung gefordert – und nicht nur Großkonzerne, die i. d. R. auch sogenannte Nischenarbeitsplätze zur Verfügung stellen können, sondern gerade kleinere und mittelständische Unternehmen, bei denen der Beschäftigendruck besonders hoch ist. Die Vorurteile dürfen nicht dazu führen, dass sie trotz begleitender Unter-

stützungsprozesse immer noch von vor allem betrieblichen Wertschöpfungsprozessen weitestgehend ausgeschlossen bleiben. Hier ist unbedingt Aufklärung bei den Unternehmen erforderlich, was diese Menschen zu leisten im Stande sind und welche begleitenden Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen. Hier sind auch die Wirtschaftsverbände gefordert, um ihre Mitgliedsunternehmen die Vorteile einer Einbindung von Menschen mit Beeinträchtigung aufklärerisch darstellen zu können. Aus diesem Grund besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen dem BBB, stellvertretend für seine Mitglieder, und dem Deutschen Mittelstandsverband „Der Mittelstand“. In verschiedenen Kommissionen wie „Arbeit und Soziales“ sowie „Bildung“ ist das Thema Fach- und Arbeitskräftegewinnung ein Schwerpunktthema, mittlerweile auch im Gesamtverband. Es kommt darauf an, verschiedene Möglichkeiten der Gewinnung dieser Arbeitskräfte mit verschiedenen Instrumenten im Dialog zwischen Unternehmen und Bildungsträgern mit allen rechtlichen Rahmenbedingungen aufzuzeigen. Es kann so ein Bewusstsein der Unternehmer:innen geschaffen werden, um Vorurteile, aber auch Distanzängste abzubauen.

Dazu werden u. a. Kampagnen durchgeführt, die erste Erfolge zeigen. Es gibt Wege, die gegangen werden können. Man muss nur den Mut und Willen aufbringen, diese zu beschreiten. Neben der pädagogischen Arbeit mit den Zielgruppen setzen sich die beiden deutschen Spitzenverbände der Beruflichen Bildung sowie des Mittelstandes in einer tiefgreifenden strategischen Kooperation in entscheidenden Funktionsstellen auf bundes- und landespolitischer Ebene für die Verbesserung von Teilhabechancen ihrer Zielgruppen ein.

Denn letztlich ist es so: Anders als häufig angenommen, betrifft Inklusion nicht ausschließlich Menschen mit Beeinträchtigung, sondern berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse und Lebenssituation jeder und jedes Einzelnen. Nicht nur Unternehmen leben von der Vielfalt ihrer Mitarbeiter:innen, sondern eine ganze Gesellschaft wächst an einer offenen und positiven Haltung zu Heterogenität. Dies geschieht durch den Abbau von Barrieren auf institutioneller Ebene, der sozialen Dimension, auf kommunikativer Ebene und natürlich auch durch die Reduktion räumlicher oder sächlicher Barrieren. Rahmenbedingungen und Kategorisierung müssen kontinuierlich auf den Prüfstand gestellt werden. Vielfalt und eine positive Haltung zu dieser sorgen für neue Ideen und gesellschaftliche Weiterentwicklung. Frauen, Männer oder diverse Personen, Jung und Alt, Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen, Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte bringen ihre jeweils eigene Lebenswelt in die Gesellschaft und ihre Arbeit mit ein. Inklusion für alle Menschen wird nie zu 100 % erreicht sein, da sie als fortlaufender Prozess zu sehen ist. In diesen sollten sich alle Akteur:innen und Akteure mit ihren jeweiligen Stärken und Schwerpunkten aktiv einbringen, um das bestmögliche inklusive Miteinander für alle zu realisieren.

Literatur

- BMAS: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2022). *Entwurf eines Gesetzes zur Förderung eines inklusiven Arbeitsmarkts*. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Gesetze/Referentenentwuerfe/ref-gesetz-zur-foerderung-eines-inklusive-arbeitsmarktes.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am: 20.09.2023).
- BMAS: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2023). *Gesetz zur Förderung eines inklusiven Arbeitsmarktes*. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/gesetz-zur-foerderung-eines-inklusive-arbeitsmarktes.html> (Zugriff am: 20.09.2023).
- BMB: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung (2023). *UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html> (Zugriff am: 20.09.2023).
- Engels, D., Deremetz, A., Schütz, H. & Eibelshäuser, S. (2023). *Studie zu einem transparenten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entgeltsystem für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Perspektiven auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS).
- IW: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (2023). *Lexikon zur beruflichen Teilhabe: Teilhabe*. Verfügbar unter <https://www.rehadat.de/lexikon/Lex-Teilhabe/> (Zugriff am: 16.09.2023).
- Reims, N., Rauch, A. & Nivorozhkin, A. (2023). *Ersteingliederung in der beruflichen Rehabilitation: Nach einer Reha findet ein höherer Anteil junger Menschen mit Behinderungen Arbeit*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). <https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2311>.
- Schneemann, C., Zenk, J., Zika, G., Kalinowski, M., Krebs, B., Maier, T., Bernardt, F., Krinitz, J., Mönnig, A., Parton, F., Ulrich, P. & Wolter, A. I. (2023). *Langfristprojektion des Fachkräftebedarfs in Deutschland, 2021–2040, Szenario „Fortschrittliche Arbeitswelt“ (Annahmensetzung nach dem Koalitionsvertrag von 2021)*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS).

Autor:innen

Thiemo Fojkar ist seit 2009 Mitglied des Vorstandes des Internationalen Bundes und seit dem 1. Januar 2013 dessen Vorsitzender. Der Diplom-Pädagoge war u. a. Bildungsreferent beim Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg (Südwestmetall) und Geschäftsführer der BBQ Berufliche Bildung gGmbH und der Apon-tis GmbH Gesellschaft für Personalentwicklung und Personale Dienste. Außerdem war er Geschäftsführer des Bildungswerkes der Baden-Württembergischen Wirtschaft.

Marina Sliwinski ist Leiterin der Abteilung Bildung und Arbeitswelt in der Zentralen Geschäftsführung des Internationalen Bundes in Frankfurt am Main und seit 20 Jahren im IB beschäftigt. Die fachliche Zuständigkeit ihrer Abteilung erstreckt sich über alle Geschäftsbereiche der beruflichen Bildung, der sprachlichen Bildung sowie der IB-Schulen und die Querschnittsthemen Inklusion und Gesundheitsförderung. In ihrer Funktion berät und begleitet sie die operativen Einheiten der IB-Gruppe bei der Portfolioentwicklung, unterstützt und begleitet den Vorstand und die Verbände durch fachliche Expertise bei der politischen Lobbyarbeit und begleitet aktiv den Wandel des Unternehmens zum Erschließen neuer Kundengruppen für die Bildung und die Soziale Arbeit.

Aus der Praxis

Fachkräftesicherung in der Beruflichen Rehabilitation – Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen

MARTIN HOLLER & MANFRED WEISER

Abstract

Der Beitrag erläutert die Bedeutung der Fachkräftesicherung in der Beruflichen Rehabilitation. Dabei wird das diesem Beitrag zugrunde liegende Konzept der sozial-emotionalen Intelligenz dargestellt und die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen im Zusammenhang der Fachkräftesicherung in der Beruflichen Rehabilitation erörtert. Auf der Basis eines salutogenetisch orientierten Führungsverständnisses werden Möglichkeiten zur Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen vorgestellt. Neben prinzipiellen Überlegungen wird dabei auch auf konkrete Instrumente eingegangen. Der Beitrag beruht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und aus praktischer Arbeit gewonnenen Erfahrungen.

Schlagworte: Berufliche Rehabilitation, Salutogenese, sozial-emotionale Intelligenz, Fachkräftesicherung, Berufsbildungswerk

The article explains the importance of securing skilled workers in vocational rehabilitation. The concept of social-emotional intelligence, on which this article is based, is presented and the importance of social-emotional competencies in the context of securing skilled workers in vocational rehabilitation is discussed. On the basis of a salutogenetically oriented understanding of leadership, possibilities for strengthening social-emotional competencies are presented. In addition to considerations of principle, concrete instruments are also discussed. The article is based on scientific findings and experiences gained from practical work.

Keywords: Vocational rehabilitation, salutogenesis, social-emotional intelligence, securing skilled workers, vocational training center

1 Einleitung

Der Fach- und Arbeitskräftemangel schlägt in der Bundesrepublik Deutschland in nahezu allen Branchen durch. Zwischen Juli 2021 und Juli 2022 konnten bspw. durchschnittlich für über 20.000 Stellen keine sozialpädagogisch qualifizierten Fachkräfte

gewonnen werden (vgl. Hickmann & Koneberg 2022, S. 1). Fakt ist, dass die Fachkräftesicherung auch für die Berufliche Rehabilitation eine der zentralen Herausforderungen darstellt. Unbesetzte Stellen führen u. a. zu einer Überlastung des vorhandenen Personals, betriebswirtschaftlichen Unwägbarkeiten, Schwierigkeiten bei der Aufrechterhaltung der jeweiligen Angebote, gestiegenen Krankheitsquoten und etlichen Fragestellungen für Führungskräfte. Zu konstatieren ist, dass die Herausforderungen massiv sind. Um eigene Erfolge sowie das eigene Bestehen zu sichern, professionalisiert eine Vielzahl der Akteurinnen und Akteure in der Beruflichen Rehabilitation gerade ihre Tätigkeiten im Rahmen der Fachkräftesicherung. Die in diesem Zusammenhang ausgeführten Aktivitäten lassen erkennen, dass die Fachkräftesicherung selten als Doppelaufgabe erkannt wird. Denn während im Zuge der Personalgewinnung vor allem Menschen, die von außen in ein Unternehmen kommen, fokussiert werden, wird der Blick weniger auf jene gerichtet, die bereits Teil eines Unternehmens sind. Fachkräftesicherung wird so einseitig und damit unzureichend gedacht und bearbeitet. Dabei ist es elementar, dass auch das bestehende Personal, die bereits in der jeweiligen Organisation tätigen Mitarbeitenden, jeden Tag aufs Neue gewonnen und gesichert werden. Hierfür gibt es unterschiedliche Strategien; vor dem Hintergrund der gesundheitlichen Gefährdungslagen, die auch durch Stress erzeugt werden, wollen wir einen besonderen Fokus auf die systematische Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Mitarbeitenden legen, um deren Resilienz zu stärken und damit einen Beitrag gegen den stärker werdenden Fachkräftemangel zu leisten.

Der Beitrag beruht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und den aus unserer praktischen Arbeit gewonnenen Erfahrungen. Bevor wir in die inhaltliche Entwicklung unserer Argumentation starten, wollen wir festhalten, dass nach unserer Überzeugung die Frage der Gesundheitsfürsorge

- eine persönliche, von jeder und jedem Mitarbeitenden individuell zu bearbeitende Aufgabe,
- eine Aufgabe der Gesamtorganisation und
- eine Führungsaufgabe ist.

Die Aufgabe gelingt umso eher, wenn die Arbeit im Unternehmen von gemeinsamen Wertorientierungen im professionellen Handeln getragen wird; diese können in einem Leitbild zum Ausdruck kommen, können sich aber auch in der Entwicklung gemeinsamer Konzepte und deren Umsetzungen zeigen.

Zu unserem Hintergrund: Unsere Erfahrungen beziehen sich auf den Bereich der Beruflichen Rehabilitation mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Rehabilitation findet dabei z. B. in Berufsbildungswerken (vgl. Weiser & Holler 2024, S. 13–17; Kranert & Stein 2024, S. 20–44) statt. Berufsbildungswerke bieten Ausbildungen im dualen System, Berufsvorbereitungen und Assessmentverfahren an. Während bis 2014 junge Menschen mit Lernbehinderungen den prozentual größten Teil in den Berufsbildungswerken stellten, sind es seit 2014 junge Menschen mit psychischen Behinderungen (Kranert & Stein 2024, S. 28 f.). Diese stellen an die Mitarbeitenden in den Berufsbildungswerken besondere Anforderungen: So belasten psychische Instabilitäten, suizidale Tendenzen, Depressionen die Mitarbeitenden und verlangen von diesen ih-

rerseits entsprechende Maßnahmen der Emotionsregulation und der Distanzierung – bei gleichzeitig erforderlicher Empathie und notwendigem Verstehen. Die Aufgabe ist umso herausfordernder, da gleichzeitig die Anforderungen der Ausbildungspläne und die damit verbundenen Prüfungsanforderungen zu erfüllen sind. Es drohen Überforderungen und Konflikte, eine reduzierte Leistungsfähigkeit kann Einzug halten, die Unzufriedenheit fördert; die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns wird hinterfragt und Kündigungen drohen. Echtes Führungsdenken und -handeln bedeutet, die Ursachen der Probleme wahrzunehmen und anzugehen, statt die eben angesprochenen Symptome zu bedauern oder zu ignorieren. Vor diesem Hintergrund sehen wir einen Organisations- und Führungsauftrag, der die in diesem Beitrag angesprochene Art der Fachkräftesicherung in den Mittelpunkt rückt.

2 Zur Bedeutung der Fachkräftesicherung in der Beruflichen Rehabilitation

Bereits die einleitenden Worte verdeutlichen, dass die Sicherung von Fachkräften in der Beruflichen Rehabilitation als Doppelaufgabe zu verstehen ist und sowohl einen Blick auf potenzielle als auch bestehende Mitarbeitende erfordert. Im Folgenden wird die Fachkräftesicherung im Zusammenhang mit dem vorhandenen Personal fokussiert. Zunächst ist festzuhalten, was im Rahmen dieses Beitrages mit Blick auf das bestehende Personal als „gesicherte“ Fachkraft verstanden wird. Hierzu zählen alle Mitarbeitenden, welche in der Lage sind, die mit der jeweiligen Stelle verbundenen Tätigkeiten im dazugehörigen Kontext auszuüben. Idealerweise geschieht dies langfristig und nachhaltig, während die einsatzfähige, mitarbeitende Person ein hohes Maß an Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit verspürt. Im Umkehrschluss ist festzuhalten, dass dauerhaft oder regelmäßig nicht einsatzfähiges Personal nicht oder nur unzureichend gesichert ist.

An dieser Stelle rücken Ereignisse in den Fokus, die dazu führen, dass Mitarbeitende nicht einsatzfähig sind. Vordergründig sind dies krankheitsbedingte Ausfälle, die für Organisationen eine doppelte Herausforderung darstellen. Bei krankheitsbedingten Ausfällen fehlt einerseits die Leistung einer Arbeitskraft, andererseits verteilen sich die Aufgaben der ausfallenden Person oftmals ganz oder in Teilen auf die (noch) einsatzfähigen Kolleginnen und Kollegen. In der Bundesrepublik Deutschland haben sich Arbeitnehmer:innen im Jahr 2022 im Durchschnitt für 15 Arbeitstage krankgemeldet (vgl. Destatis 2023). Da die Krankheitstage je nach Beruf voneinander abweichen, lohnt ein genauerer Blick auf die Beschäftigungen in der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik, zu denen auch die Berufliche Rehabilitation zählt. Im Jahr 2021 lag die Krankenstandsquote für diese Berufe bei 5,2 %, wobei die Quote in ihrem Kontext (Covid-19-Pandemie) zu betrachten ist (vgl. Statista 2023). Der Anteil der arbeitsunfähig kranken GKV-Pflichtmitglieder an allen Mitgliedern der gesetzlichen Krankenversicherung (mit Anspruch auf Krankengeld) betrug im gleichen Zeitraum 4,34 % (vgl. bpb 2022). Gleichwohl sind die Ursachen für krankheitsbedingte Ausfälle vielfältig.

Auffällig ist, dass in der Sozialen Arbeit sowie in der Beruflichen Rehabilitation Tätige einem hohen berufsspezifischen Risiko für die Entwicklung bestimmter Krankheiten, etwa psychischem Disstress oder Burnout, ausgesetzt sind und etwa 40 % der Mitarbeitenden dieser Branche innerhalb von 12 Monaten häufig eine emotionale Erschöpfung erfahren haben (vgl. Holleder 2023, S. 236). Die emotionalen Anforderungen in der Arbeit sowie die Arbeitsintensität in der Sozialen Arbeit gelten dabei als die stärksten Prädiktorvariablen für Erschöpfungen in diesem Bereich (vgl. ebd., S. 237).

Hilfreich für Führungskräfte ist in diesem Zusammenhang die Kenntnis und Beachtung des Prinzips der Salutogenese von Aaron Antonovsky (1997), welches u. a. beschreibt, inwieweit Mitarbeitende trotz bestehender (Arbeits-)Risiken – und das ist wie eben verdeutlicht gerade im Rahmen der Sozialen Arbeit und damit auch Beruflichen Rehabilitation zentral – ihre (psychische) Gesundheit erhalten können. Darüber hinaus verfolgt der salutogenetische Ansatz das Ziel, die Gesundheit von Menschen praktisch zu fördern (vgl. Mittelmark & Bauer 2022, S. 11 f.). Dabei wird davon ausgegangen, dass Personen mit einem ausgeprägten Gefühl der Kohärenz (Sense of Coherence) eher in der Lage sind, belastende und (negativ) stressige Situationen zu bewältigen, da es ihnen besser gelingt, Widerstandsressourcen aufzubauen. Das angesprochene Kohärenzgefühl entsteht, wenn Mitarbeitende handhabbare Tätigkeiten mit einem ausgewogenen Maß an Über- und Unterforderung ausüben und darüber hinaus den Sinn und die Bedeutung ihres Handelns erkennen und verstehen (vgl. Lorenz 2016, S. 51). Es braucht in einem an der Salutogenese orientierten Führungsansatz ein Gespür dafür, dass Mitarbeitende für ihre jeweiligen Tätigkeiten ständige Erfahrungen der Verstehbarkeit (Sense of Comprehensibility), Handhabbarkeit (Sense of Manageability) und Bedeutsamkeit (Sense of Meaningfulness) machen müssen, um psychischen Belastungen und Erkrankungen vorzugreifen (vgl. Reinshagen 2008, S. 149). Für Führungskräfte in der Beruflichen Rehabilitation ist dieser Aspekt besonders interessant, da er dazu anregt, über Faktoren nachzudenken, welche dabei helfen, Mitarbeitende gesund – gesichert – zu halten, und sie darin stärkt, Aufgaben langfristig und nachhaltig, adäquat und lösungsorientiert anzugehen. Es geht im Prinzip auch um die Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Mitarbeitenden; dieser Prozess setzt wiederum die sozial-emotionalen Kompetenzen der Führungskräfte voraus. Wir verwenden den Begriff sozial-emotionale Kompetenzen (vgl. Holler; Weiser & Denker 2024, S. 99–101), da hier der Zusammenhang emotionaler und sozialer Kompetenzen, die im Alltagshandeln eine Einheit bilden, zum Tragen kommt. Unter sozialen Kompetenzen verstehen wir, wenn wir den Begriff analytisch trennen, mit Thorndike (1920) die Fähigkeit, andere zu verstehen und klug im Umgang mit ihnen zu handeln (vgl. Goleman 2008, 20 f.). Den Begriff der emotionalen Intelligenz erläutern wir im nächsten Kapitel.

Der gerade skizzierte Ansatz sollte deutlich machen, dass das Vorkommen psychischer Erkrankungen und emotionaler Belastungen in der Beruflichen Rehabilitation nicht einfach hingenommen werden muss, sondern auf Grundlage konzeptioneller und theoretischer Überlegungen aktiv angegangen werden kann. Eine Strategie, um den angesprochenen Sense of Coherence bei Mitarbeitenden der Beruflichen Re-

habilitation zu fördern und sie so wahrscheinlicher zu sichern, sind die Einbeziehung des Konzepts der sozial-emotionalen Intelligenz und die gezielte Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen.

3 Sozial-emotionale Intelligenz

Bevor die im vorherigen Kapitel angesprochenen sozial-emotionalen Kompetenzen vertieft werden, wollen wir einige Grundlagen darstellen. Zunächst ist anzumerken, dass im Rahmen dieses Beitrages der Theorie der multiplen Intelligenz gefolgt wird (vgl. Gardner 1998). Sie besagt, dass es nicht nur die eine (kognitive) Intelligenz gibt, sondern unterschiedliche Bereiche, in denen Menschen intelligent sein können. Hierzu zählen bspw. die interpersonale sowie die intrapersonale Intelligenz, welche mit der Fähigkeit, Gefühle, Stimmungen und Intentionen bei sich selbst und anderen zu erkennen und zu verstehen, in Verbindung gebracht wird (vgl. Davis, Christodoulou, Seider u. a. 2011, S. 488). Dies führt unmittelbar zu den beiden Konstrukten emotionale und soziale Intelligenz. Letztere ist als komplex und schwer definierbar zu bezeichnen, wobei allgemein eine soziale Sensibilität, ein Erkennen impliziter Regelungen, das konkrete Wissen um die Normierung sozialer Situationen und ein daraufhin abgestimmtes Verhalten als Elemente der sozialen Intelligenz verstanden werden (vgl. Kang, Day & Meara, 2006, S. 93). Wir vertreten die Auffassung, dass soziale Intelligenz – ebenso wie die emotionale Intelligenz – zunächst einen instrumentellen Charakter hat; es ist zu wünschen, dass sich soziale Intelligenz in prosozialen Ausprägungen zeigt. Wir setzen aber prosoziales Verhalten und soziale Intelligenz nicht gleich. Soziale Intelligenz ist eine formale Potenz¹; ihre konkrete Ausgestaltung im Sinne prosozialer Orientierungen ist wünschenswert, kann aber nicht fraglos vorausgesetzt werden.

Zur emotionalen Intelligenz gehören die Aspekte Wahrnehmung, Assimilation (Förderung des Denkens durch Emotionen), Verständnis (Anwendung emotionalen Wissens) und Management (Steuerung und Regulation) von Emotionen – bei sich selbst sowie bei anderen (vgl. ebd., S. 97). Da beide Intelligenzarten Gemeinsamkeiten aufzeigen und aufeinander angewiesen sind, wird im Rahmen dieses Beitrages von sozial-emotionaler Intelligenz gesprochen.

Dass die angesprochenen Intelligenzformen für die Arbeitswelt Bedeutung erlangt haben und tatsächlich bedeutsam sind, zeigen nicht zuletzt populärwissenschaftliche Veröffentlichungen (Neuhaus 2010; Goleman, Boyatzis & McKee 2012; Goleman 2013). Sie verdeutlichen, dass mit Emotionen im Arbeitsalltag, da sie ohnehin dessen integraler Bestandteil sind, bewusst umzugehen ist. Dass dies gerade für emotional aufgeladene Branchen wie die Berufliche Rehabilitation gelten muss, ist für uns ein-

¹ Der Begriff „formale Potenz“ der sozialen Intelligenz meint, dass diejenigen, die über diese Potenz verfügen, soziale Zusammenhänge und Beziehungsgeflechte schnell und sicher erfassen können. Ob sie diese Informationen und Erkenntnisse im Sinne eines prosozialen Handelns oder im Sinne anti-sozialen Handelns für z. B. Manipulationen und Betrügereien nutzen ist eine Frage der Werteorientierung (vgl. Dutton 2012). Häufig wird soziale Intelligenz mit prosozialem Handeln gleichgesetzt.

deutig. Führungskräfte sind in diesem Kontext verpflichtet, Emotionen im Arbeitsalltag anzuerkennen. Versuchen sie, die emotionale Seite der Tätigkeiten zu ignorieren, holt sie dieses Versäumnis sehr schnell ein: Teamkonflikte, Beschwerden über mangelnde Wertschätzung und Ähnliches sind dann zu bearbeiten. Die Bedeutung von Emotionen auch in beruflichen Tätigkeitszusammenhängen anzuerkennen, sie zuzulassen und im Umgang mit dieser Unterstützung anzubieten, geschieht im Rahmen der arbeitsbezogenen Aufgabenstellungen. Wir plädieren in diesem Zusammenhang für ein stimmiges Verhältnis von beruflichen Anforderungen, situativen Gegebenheiten und individuellen Befindlichkeiten (vgl. Weiser 2022, S. 201–207). Dies ist als Herausforderung für alle Beteiligten zu sehen. Mithin geht es damit um die Regulierung der eigenen Emotionen, um die Berücksichtigung des sozialen Kontextes und der mit dem Beruf verbundenen Aufgaben.

Auch vor dem Hintergrund des vorgestellten salutogenetischen Ansatzes ist diese Haltung als sinnvoll zu bezeichnen. Schließlich kann ein intelligenter Umgang mit Emotionen und sozialen Situation dazu führen, dass Fachkräfte gerade nicht überfordert sind, krank werden oder gar kündigen. Fachkräftesicherung schließt konsequenterweise eine gezielte Förderung der sozial-emotionalen Intelligenz bzw. sozial-emotionaler Kompetenzen der in der Beruflichen Rehabilitation Tätigen zwingend mit ein.

4 Die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen für die Fachkräftesicherung in der Beruflichen Rehabilitation

Die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen, des Klimas und der Umgangskultur in den Einrichtungen der Beruflichen Rehabilitation kann bezüglich der Fachkräftesicherung und hinsichtlich der Abbruchprävention von Teilnehmenden gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Dabei spielen verschiedene Dimensionen und Aspekte eine Rolle.

Zunächst wollen wir hervorheben, dass die sozial-emotionalen Kompetenzen aller am Rehabilitationsprozess Beteiligten spezifische Bedeutungen haben:

Die sozial-emotionalen Kompetenzen der Fachkräfte sind zentral für die rehabilitationspädagogischen Prozesse. Es gilt nicht nur für schulisches Lernen, sondern unserer Erfahrung nach auch für Lernen generell, dass die Beziehungsgestaltung und die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden herausragende Bedeutung für den Erfolg des Lernens haben. Die Erkenntnis, die Felten (2010) mit dem Buchtitel „Auf die Lehrer kommt es an“ formuliert hat, gilt auch für die rehabilitationspädagogischen Lehr-/Lernprozesse. Die Frage der Beziehungsgestaltung ist aber wesentlich von den sozial-emotionalen Kompetenzen der Beteiligten abhängig. Die Frage, ob es gelingt, in beruflichen Lehr-/Lernprozessen Impulse zu geben, die die Auszubildenden aufgreifen, ob die Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen gelingt, ob die Auszubildenden die Anregungen zur Persönlichkeitsentwicklung

annehmen und damit „Welt anverwandeln“² – wie Hartmut Rosa (2019, S. 53 und 100 f.) dies ausdrückt –, ist in hohem Maße von den sozial-emotionalen Kompetenzen der pädagogischen Mitarbeitenden abhängig. In der Ausarbeitung der Resonanztheorie hat Rosa als einen Gelingensfaktor pädagogischen Handelns die Fähigkeit identifiziert, „erste und zweite Stimmgabel“ (ebd., S. 415 f.) zu sein. Damit meint er, dass Lehrkräfte bzw. Pädagoginnen und Pädagogen die Fähigkeit haben sollten, Anregungen zu geben, die – in unserem Falle – die Auszubildenden anregen; gleichzeitig sollten die Lehrkräfte aber auch offen sein für die Anregungen und Impulse der Auszubildenden und sich von diesen „anrühren“ lassen. Die Implikationen eines solchen Verständnisses (vgl. Rosa 2013, 2016, 2018, 2019) können hier nicht in der notwendigen Ausführlichkeit dargestellt werden. Es sollte aber deutlich geworden sein, dass das Gelingen pädagogischer Prozesse sehr eng mit den sozial-emotionalen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen verknüpft ist.

Die Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenzen für einen gelingenden Rehabilitationsprozess beschränkt sich nicht nur auf die Kompetenzen der professionell Tätigen. Sozial-emotional kompetente Auszubildende, die ihre Fähigkeiten im pro-sozialen Sinne entwickelt haben und einsetzen, positiv auf positive Ansprache reagieren und ihre Kommunikation auf angenehme und konstruktive Weise gestalten, sind wichtiger Teil eines Klimas, in dem Fachkräfte die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit leichter erkennen und gesichert bleiben.

Damit sehen wir die Aufgabe der Gesunderhaltung und im weiteren Sinne der Sicherheit als eine Aufgabe, die sich allen Mitarbeitenden stellt. Sie können nicht von der Eigenverantwortung für das eigene Wohl, für die eigene Gesundheit entbunden werden. Der Umgang mit sich selbst – im Sinne einer vernünftigen Emotionsregulation (vgl. Barnow, Reinelt & Sauer 2016; vgl. Lammers 2015; vgl. Eismann & Lammers 2017), der Selbstsorge und der Achtsamkeit – stellt dabei einen wichtigen Baustein dar. Der Umgang mit den Auszubildenden, im Bewusstsein der asymmetrisch – symmetrischen Beziehungsstruktur (Thiel & Weiser 2023, S. 130), auf der Grundlage einer wertschätzend-ressourcenorientierten Haltung und im Hinblick auf resonante Ansprache ist ein weiterer Aspekt, der darüber entscheidet, ob Fachkräfte gesichert sind oder nicht. Auch der kollegiale Umgang und das Verhältnis zu den Vorgesetzten dürfen in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden.

Mit diesen Hinweisen wollen wir die Verantwortung nicht einfach den Mitarbeitenden zuschieben. Die Gesamtorganisation, sowohl hinsichtlich der Aufbau- als auch hinsichtlich der Ablauforganisation, trägt zur Sicherheit von Fachkräften und ihrer sozial-emotionalen Stabilität bei.

Die Fragen, ob es einen klaren Organisationsaufbau gibt, dessen Sinnhaftigkeit sich den Mitarbeitenden erschließt oder der den Mitarbeitenden nachvollziehbar dargestellt wird, ob mit den verschiedenen Funktionen Tätigkeitsbeschreibungen verbunden sind, die nicht nur der tariflichen Eingruppierung dienen, sondern auch Klarheit

2 Rosa betont „die Differenz zwischen einer aneignenden und einer anverwandeln Weltbeziehung“ (2019, S. 100). In dem Prozess „der Weltverwandlung reproduziert und verwandelt sich auch das Subjekt“ (ebd.). Im Zusammenhang der Rehabilitationspädagogik wird damit zum einen die Bedeutung der Eigenaktivität der Lernenden betont; zum anderen wird auch deutlich, dass dieser Prozess weit über die für die Berufstätigkeit notwendigen Kompetenzen hinausgeht.

und Handlungssicherheit für die Mitarbeitenden geben, fallen in den Verantwortungsbereich der Führungskräfte. Die angemessene Klärung dieser Fragen schafft Gewissheit und Klarheit in den Zuständigkeiten und den damit verbundenen Aufgaben und erhöht die Chance auf Entwicklung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und stärkt damit die für gesundes Arbeiten notwendige Selbstwirksamkeitserwartungen: Ich weiß, was von mir erwartet wird, und ich kann mit meinen Kompetenzen, die ich selbstverständlich in Weiter- und Fortbildungen auch erweitern und entwickeln kann, diese Aufgaben erfüllen.

Damit ist auch die Führungsebene angesprochen. Führungskräfte sollten um die Fähigkeiten ihrer Mitarbeitenden wissen und sie entsprechend den konkreten Fähigkeiten einsetzen können. Führungskräfte brauchen die sozial-emotionalen Kompetenzen, um ihre Mitarbeitenden konkret wahrzunehmen; Wahrnehmung ist die Voraussetzung zur Anerkennung. Sie haben die sich wandelnden Aufgabenstellungen zu erklären, damit die Mitarbeitenden vor den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft nicht zurückschrecken. Sie vermitteln Sicherheit und die Überzeugung, dass sie die Mitarbeitenden bei den notwendigen Weiterentwicklungen unterstützen. Sie können die durch die Veränderungen der Klientel notwendigen konzeptionellen Arbeiten initiieren als auch die damit erforderlichen Kompetenzentwicklungen bei den Mitarbeitenden unterstützen. Sie organisieren die nötigen Ressourcen, stellen aber auch die entsprechenden Anforderungen, damit die Rehabilitationsprozesse möglichst gelingen.

5 Möglichkeiten zur Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen des Personals in der Beruflichen Rehabilitation

Im Folgenden wollen wir Möglichkeiten benennen, mit denen Mitarbeitende, Organisationen und Führungskräfte die sozial-emotionalen Kompetenzen stärken können.

Wir haben im vorherigen Abschnitt darauf hingewiesen, dass es nicht nur um die sozial-emotionalen Kompetenzen der professionell Tätigen geht, sondern auch um die Entwicklung dieser Kompetenzen bei den Auszubildenden. Das BBW Mosbach-Heidelberg hat maßgeblich im EU-Projekt SEC4VET (Social-emotional competencies for vocational education and training) mitgewirkt. Ausgangspunkt dieses Projektes war die Feststellung, dass es zwar eine Lehr-/Lernsystematik hinsichtlich der fachlichen Qualifizierung von Auszubildenden gibt, der Bereich des sozial-emotionalen Lernens aber in verschiedener Weise eher von Zufälligkeiten abhängt. Angesichts der Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenzen und deren Entwicklung für den Erfolg von Ausbildung und ihre Bedeutung für die Teilhabe sollte mit dem Projekt ein zielgerichtetes und strukturiertes Vorgehen entwickelt werden. Daher wurden in diesem Projekt Verfahren zum Assessment dieser Kompetenzen, Instrumente zur Förderung und ne-

ben einem erklärenden Manual auch Fortbildungen für Mitarbeitende entwickelt.³ Das BBW Mosbach-Heidelberg war dabei Ideengeber und Mitentwickler der Förderinstrumente; zudem wurden die entwickelten Tools pilotmäßig erprobt.

Wir haben dargelegt, dass wir das Thema der Gesunderhaltung der Mitarbeitenden auch als Führungsthema sehen. Dabei geht es uns zunächst um die Menschen, ihre Perspektiven und die Wertschätzung jeder und jedes Einzelnen, die sich auch in der Sorge um die Gesunderhaltung zeigt. Der Blick richtet sich somit nicht nur auf die Mitarbeitenden als Arbeitskräfte, sondern auch als Menschen. Salutogenetisch orientierte Führung zeigt sich in vielen Kleinigkeiten. Die Wahrnehmung und die Anerkennung der Mitarbeitenden zeigt sich im BBW Mosbach-Heidelberg z. B. an Geburtstagskarten der Geschäftsführung an alle Mitarbeitenden, wobei die Tatsache, dass die Geburtstagskarte „old-fashioned“ mit der Hand und mit einem persönlichen Glückwunsch geschrieben wird, von vielen Mitarbeitenden als hohe Form der Wertschätzung empfunden wird. Die entsprechenden Dankschreiben und Danksagungen belegen dies. Neben dieser und anderen Formen der Anerkennung, der Beachtung und Wahrnehmung gibt es spezifische Möglichkeiten, dem Thema Gesundheit und Gesundheitserhaltung entsprechenden Raum zu geben.

Die verbindliche Durchführung der Kollegialen Fallberatungen im BBW Mosbach-Heidelberg stärkt die Mitarbeitenden in ihrer Handlungssicherheit. Die Kollegialen Fallberatungen finden in regelmäßigen Abständen statt. Die Form orientiert sich an einem von Mutzek (2013) entwickelten Modell. Dieses beachtet im Beratungsprozess die emotionalen Befindlichkeiten; durch entsprechende von der Struktur eingeforderte Rückmeldungen beraten sich die Beteiligten nicht nur; sie gleichen auch die emotionalen Einschätzungen immer wieder ab und können so besser aus der Perspektive des/der Ratsuchenden Lösungsvorschläge entwickeln (vgl. auch Weiser 2020, S. 47f.). Neben den Kollegialen Fallberatungen finden in verschiedenen Bereichen Team-Supervisionen statt. Während die Kollegiale Beratung durch Kolleginnen und Kollegen geleitet werden kann, die in Gesprächsführung geschult werden, erfordert die Supervision die Moderation durch eine psychotherapeutisch geschulte Fachkraft. Insbesondere in der Jugendhilfe führen wir regelmäßig Fall-Supervisionen durch, in denen unter psychiatrischer Anleitung und Beratung, die Problemlagen von Jugendlichen und Maßnahmen der Unterstützung besprochen werden. Auch die Beauftragung externer Mediator:innen bei Teamkonflikten wird in besonderen Situationen vorgenommen. Sie sollen dazu beitragen, dass Teamkonflikte so geklärt werden, dass sich niemand als Verlierer:in fühlen muss. Die genannten Maßnahmen erfordern Arbeitszeit und Geld; sie müssen daher in die Budgets eingeplant werden. Auch dadurch zeichnet sich salutogenetisch orientiertes Führungshandeln aus. Im Sinne der Selbstsorge sollen sich die Führungskräfte nicht selbst vergessen. Auch sie sind gefordert, ihre sozial-emotionalen (wie auch die anderen) Kompetenzen stets weiterzuentwi-

3 Die Materialien aus dem Projekt können kostenfrei genutzt werden. Es liegen verschiedene Beschreibungen des Projekts und der zugrunde liegenden Gedanken vor. Daher wird an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen (Bergmann, Künemund, Schütz u. a. 2018, S. 297–308; Weiser 2017, S. 231–234; Weiser 2021, S. 14–17).

ckeln. Die Meinung „Ich bin mit meiner Entwicklung fertig, ich habe die Arbeit an und mit mir selbst nicht nötig“ zeigt höchstens ein erschreckendes Maß an Borniertheit.

Wir wollen, bevor wir mit dem Fazit den Aufsatz beschließen, noch einige Maßnahmen und Instrumente nennen, die zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen beitragen können, die damit die Mitarbeitenden sicher machen und das Fachkräfteproblem zwar nicht beheben, aber vielleicht etwas verkleinern können. Wir haben diese Maßnahmen konkret eingesetzt; nach unserer subjektiven Einschätzung – und nach den Rückmeldungen der Mitarbeitenden – haben sie sich als sinnvoll und wirksam erwiesen. Neben den unsystematischen Rückmeldungen der Mitarbeitenden und den Feedbacks in den Mitarbeitendengesprächen sehen wir in den Ergebnissen der Mitarbeitendenbefragung im Rahmen von „Great-place-to-work“ eine Bestätigung der positiven Wirkungen der im Anschluss beschriebenen Maßnahmen.

6 Instrumente, die sich im BBW Mosbach-Heidelberg als sinnvoll erwiesen haben

- Kommunikation der Alleinstellungsmerkmale: Das BBW Mosbach-Heidelberg steht für die Aspekte Personenzentrierung, Sozialraumorientierung und Wirkungsorientierung. Es hat u. a. folgende Alleinstellungsmerkmale – USP (= unique selling points).
- Kooperation mit einer psychiatrischen Diakonie-Klinik, mit der das BBW einen gemeinsamen Campus hat. Angesichts der Zunahme von Auszubildenden mit der Erstdiagnose „psychische Behinderung“ ist dies ein unschätzbarer Vorteil.
- Doppelter Sozialraumbezug: Das BBW wird im Sozialraum gesehen und verankert; das BBW wird intern als Sozialraum gestaltet (vgl. Holler & Weiser 2022, S. 34–43).
- Das Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses (vgl. Weiser 2020, S. 45–47).
- Die internationalen Vernetzungen und die Möglichkeit der Auslandspraktika.
- Die Innovationsorientierung, die sich in Projekten mit internationalen Partnern, in der Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen und in der steten Weiterentwicklung des Angebots des BBW zeigt.

Die interne Kommunikation dieser Alleinstellungsmerkmale kann den Mitarbeitenden Möglichkeiten der Partizipation in verschiedenen Bereichen der Alleinstellungsmerkmale bieten. Sie können sich mit diesen identifizieren und entwickeln einen gewissen Stolz auf das eigene Unternehmen. Das trägt zur Gesundheit bei.

- Verpflichtend: Mitarbeitendengespräche
Die Führungskräfte führen jährlich ein Mitarbeitendengespräch, das im Sinne des 360-Grad-Feedbacks der gegenseitigen Rückmeldung dient. Ein zweiter Aspekt ist die Vereinbarung von Jahreszielen, wobei die Mitarbeitenden auch ihre individuellen Fortbildungswünsche äußern können. Das regelmäßige Mitarbeitendengespräch soll nicht als Konkurrenz oder als Ersatz der informellen Gesprä-

che, der wertschätzenden Rückmeldungen im Verlauf des Jahres und der Regelsprache gesehen werden.

- Coffee to talk / Wie läuft's?

Die beiden Formate sind zwanglose Treffen zwischen Geschäftsführung und Mitarbeitenteams, die in diesem Format mindestens einmal im Jahr stattfinden. In ihnen haben die Mitarbeitenden die Möglichkeit, ihre Themen an die Geschäftsführung in einem zwanglosen Rahmen heranzutragen oder Themen, die sie interessieren, mit der Geschäftsführung zu diskutieren. Dieses Format führt zu einer größeren Offenheit, sodass Themen nicht untergehen, weil es keine Möglichkeit / keinen Ort gibt, an dem sie platziert werden können.

- Kollegiale Fallberatungen – siehe oben.
- Fall-Supervision – siehe oben.

- Innovation (Ideenwerkstatt)

Die Möglichkeit, auf verschiedenen Ebenen das Geschehen und die Entwicklung des Unternehmens mitzugestalten und mitzubestimmen, ist unserer Erfahrung nach ein wichtiger Aspekt für die Identifikation der Mitarbeitenden mit dem Unternehmen. In den regelmäßig stattfindenden Ideenwerkstätten tragen ein Team von 10–12 Mitarbeitenden, die durch Ausschreibung gefunden wurden, ihre Ideen zur Weiterentwicklung zusammen. Wir halten es für bedeutsam, dass im Vorfeld oder zu Beginn der Ideenwerkstatt geklärt wird, wie mit dem Strauß an Ideen umgegangen wird, damit in der weiteren Bearbeitung kein Frust entsteht. Bei den Ideenwerkstätten entsteht i. d. R. ein Überschuss an Ideen, die nicht alle umgesetzt werden können. Daher ist zu klären, in welchem Gremium und wann über die weitere Bearbeitung der Ideen entschieden wird. Die Umsetzung dieser Vorgehensweise erfolgt mit hoher Verbindlichkeit. Die Beteiligten werden in einem transparenten Verfahren auf dem Laufenden gehalten. Partizipation und Mitgestaltung stärken die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Mitarbeitenden und tragen so zu ihrer Stärkung bei.

Mittelbar wirkt sich diese Erkenntnis auch auf nicht-beteiligte Mitarbeitende aus. Sie wissen, dass die Mitwirkung von den Führungskräften gewollt wird und sie sich prinzipiell an diesen Entwicklungen beteiligen können.

- Achtsamkeitsfortbildung

Ein Thema, das die letzten Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, ist die „Achtsamkeit“. Achtsamkeit sich selbst, seinen Entwicklungen, seinen Erfahrungen, seinen Bedürfnissen und Bedarfen gegenüber. Achtsamkeit aber auch den kleinen Dingen des Alltags gegenüber, den Kolleginnen und Kollegen und anderen Menschen generell. Die Achtsamkeitsfortbildungen stärken die damit verbundenen Sensibilitäten, stärken die nicht-egoistische Selbstsorge und erhöhen die Resilienz. Die Achtsamkeitsfortbildungen sind somit ein weiteres Puzzleteil, um Mitarbeitende zu sichern.

- Fortbildungen (Psychische Störungsbilder, Arbeitsbündnisse, Emotionsregulation ...)

Die kompetenzorientierten Fortbildungen sehen wir ebenfalls als Beitrag zur Stärkung der Mitarbeitenden. Sei es, dass sie sich mit pädagogischen Konzepten auseinandersetzen und reflektieren, wie sie diese konkret ausgestalten können. Sei es, dass sie ihre kommunikativen Kompetenzen unter dem Aspekt „schwierige Gespräche führen“ stärken. Es geht dabei darum, sich mit rehabilitationspädagogischen Fragestellungen auseinanderzusetzen und sich selbst als zentrale Ressource im pädagogischen Prozess zu reflektieren.

Die Fortbildungen zu psychischen Störungsbildern, die Ärztinnen und Ärzte aus der psychiatrischen Diakonie-Klinik durchführen, haben unserer Einschätzung nach zwei Effekte: Zum einen eignen sich die Mitarbeitenden auf der Basis konkreter Fallanalysen ein Basiswissen zu psychischen Störungen an. Sie wissen, was sie in konkreten Situationen tun können, sie wissen aber auch, was sie nicht tun sollten, da sie keine Therapeutinnen und Therapeuten sind. Zum anderen stärken die Fortbildungen und die Anwesenheit der Ärztinnen und Ärzte im BBW das Bewusstsein, dass die Ausbilder:innen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Lehrkräfte mit herausfordernden Situationen nicht alleine sind. Auch dieses Wissen stärkt (vgl. Rudolf 2024, S. 164 f.).

„Die Emotionen beherrschen, statt sich von Emotionen beherrschen lassen“ – ist eine Idee, die durch die Auseinandersetzung mit grundlegenden Zusammenhängen der Emotionalität und Übungen zur Emotionsregulation in die Praxis umgesetzt werden kann. Es geht dabei mitnichten darum, Emotionalität zu vertreiben oder aus Mitarbeitenden „emotionslose Roboter“ zu machen. Es geht vielmehr darum, möglichst gesundheitsfördernde Formen der Emotionalität und des Umgangs mit den eigenen Emotionen zu lernen.

7 Fazit und Ausblick

Sozial-emotionale Kompetenzen wurden lange Zeit in ihrer Bedeutung nicht beachtet: „Sei professionell. Lass die Emotionen“ war der damit verbundene Leitspruch. Der Wind hat sich auch hier gedreht: „Sei professionell. Lass die Emotionen zu“, heißt es inzwischen. Wir wissen um den Zusammenhang sozial-emotionaler Kompetenzen und sollten diesen Zusammenhang in der Gestaltung betrieblicher Abläufe, der Kommunikation und der Gestaltung der Betriebskultur beachten.

Unseres Erachtens kann die Frage der Fachkräftesicherung nur angemessen angegangen werden, wenn wir die Gesunderhaltung der aktuell Mitarbeitenden mit in den Fokus nehmen. Dabei ist für uns ein ressourcenorientierter, salutogenetischer Blick auf die Mitarbeitenden und uns selbst unabdingbar. In der kollegialen Kooperation, der Ermöglichung individueller wie kollegialer Reflexionen sehen wir zentrale Ansatzpunkte zur Stärkung der Mitarbeitenden.

Die Aufgabe der Führungskräfte ist es, die entsprechenden Möglichkeitsräume zu schaffen, sie verbindlich zu organisieren und somit die Mitarbeitenden zu stärken. Organisatorische Abläufe sind im Sinne des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses

immer wieder unter dem Aspekt der Sinnhaftigkeit, der Stärkung und der Entlastung der Mitarbeitenden zu evaluieren.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Barnow, S., Reinelt, E. & Sauer, C. (2016). *Emotionsregulation*. Berlin; Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47774-8>.
- Bergmann, A., Künemund, M., Schütz, A., Weiser, M. & Ziegler, M. (2018). Sozial-emotionale Kompetenzen in der beruflichen Bildung bei jungen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen: Diagnostik und Förderung – Ein Beitrag zu einem EU-Innovationsprojekt. *Die berufliche Rehabilitation. Die Zeitschrift zur beruflichen und sozialen Teilhabe*, 32(4), 297–308.
- Bpb: Bundeszentrale für politische Bildung (2022). *Krankenstand*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61810/krankenstand/> (Zugriff am: 21.03.2024).
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, J. & Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Hg.), *Cambridge Handbook of Intelligence*, S. 485–503. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.025>.
- Destatis: Statistisches Bundesamt (2023). *Qualität der Arbeit – Krankenstand*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-2/krankenstand.html> (Zugriff am: 20.09.2023).
- Dutton, K. (2012). *Gehirnflüsterer*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Eismann, G. & Lammers, C.-H. (2017). *Therapie-Tools Emotionsregulation*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Felten, M. (2010). *Auf die Lehrer kommt es an*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Gardner, H. (1998). *Abschied vom IQ*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goleman, D. (2008). *Soziale Intelligenz*. München: Knaur.
- Goleman, D. (2013). *Emotionale Intelligenz*. München: dtv.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2012). *Emotionale Führung*. Berlin: Ullstein.
- Hickmann, H. & Koneberg, F. (2022). Die Berufe mit den aktuell größten Fachkräftelücken. *IW Kurzbericht*, 67/2022, 1–3.
- Hollederer, A. (2023). Wer leidet in der Sozialen Arbeit an Erschöpfung? Ergebnisse einer Repräsentativerhebung. *Soziale Passagen*, 15/2023, 233–250. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00463-7>.
- Holler, M. & Weiser, M. (2022). Berufsbildungswerke als und im Sozialraum. Die berufliche Rehabilitation. *Die Zeitschrift zur beruflichen und sozialen Teilhabe*, 36(2), 34–43.
- Holler, M., Weiser, M. & Denker, T. (2024). Leadership in Berufsbildungswerken. In M. Weiser & M. Holler (Hg.), *Berufsbildungswerke*, S. 95–110. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- Kang, S., Day, J. D. & Meara, N. M. (2006). Soziale und emotionale Intelligenz: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hg.), *Emotionale Intelligenz: Ein internationales Handbuch*, S. 101–115. Göttingen: Hogrefe.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2024). Berufsbildungswerke als Orte der beruflichen Rehabilitation – historische Einordnung und aktuelle Konstitution. In M. Weiser & M. Holler (Hg.), *Berufsbildungswerke*, S. 20–44. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Lammers, C.-H. (2015). *Emotionsfokussierte Methoden*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Lorenz, R.-F. (2016). *Salutogenese: Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler*. München: Ernst Reinhardt.
- Mittelmark, M. B. & Bauer, G. F. (2022). Salutogenesis as a Theory, as an Orientation and as the Sense of Coherence. In M. B. Mittelmark, G. F. Bauer, L. Vaandrager, J. M. Pelikan, S. Sagy, M. Eriksson, B. Lindström & C. Meier Magistretti (Hg.), *The Handbook of Salutogenesis*, S. 11–19. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79515-3_3.
- Mutzek, W. (2013). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Neuhaus, H. (2010). *Emotionale Intelligenz im Führungsalltag*. Zürich: Praxium.
- Reinshagen, R. (2008). Antonovsky – Theorie und Praxis der Salutogenese. *Pflege & Gesellschaft*, 13(2), 142–158.
- Rosa, H. (2013). *Unverfügbarkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Rosa, H. (2018). *Resonanzpädagogik und Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Rudolf, K. (2024). Kooperation zwischen Psychiatrie und Berufsbildungswerk. In M. Weiser & M. Holler (Hg.), *Berufsbildungswerke*, S. 156–170. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Statista (2023). *Entwicklung des Krankenstands ausgewählter Gesundheitsberufe in Deutschland im Jahr 2021*. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/491004/umfrage/krankenstand-ausgewaehlter-gesundheitsberufe-in-deutschland/> (Zugriff am: 20.09.2023).
- Thiel, D. & Weiser, M. (2023). Dialog- und partizipationsorientierte Bildung und Erziehung. Ein Beitrag zur Wertevermittlung und zum sokratischen Dialog. *HeiEDUCATION Journal*, 12/2023, 125–144. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24911>.
- Weiser, M. (2017). Sozial-emotionale Kompetenzen fördern. In M. Ziegler (Hg.), *Lernbehinderung braucht inklusives Denken und Handeln*, S. 231–234. Stuttgart: Knödler.
- Weiser, M. (2020). Professionalisierung. Professionalität. Professionalisierung. In K. Vollmer, J. Laakmann, Chr. Metzler, H. Schlieck & M. Weiser (Hg.), *Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen. Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse*, S. 42–50. Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- Weiser, M. (2021). Zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der Berufsbildung von jungen Menschen mit Behinderungen. *Lernen Fördern*, 41(3), 14–17.

- Weiser, M. (2022). Emotionale Intelligenz als Basis der Unternehmensführung: Bedeutungsvariablen für wirksames Führen und Managen in der Sozialen Arbeit. In J. Grothe (Hg.), *Leitung, Führung und Management in der Sozialen Arbeit*, S. 199–213, Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Weiser, M. & Holler, M. (2024). Einleitung. In M. Weiser & M. Holler (Hg.), *Berufsbildungswerke*, S. 13–17. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Autorenangaben

Dr. Martin Holler, Leiter Berufsbildungswerk Mosbach-Heidelberg. Stellvertretender Direktor des Anna-Wolf-Instituts Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Führungstheorie, Wirkungsanalysen, Sozialraumkonzepte, Innovationsstrategien. Dozent an mehreren Hochschulen und Universitäten.

martin.holler@johannes-diakonie.de

Dipl.-Päd. Manfred Weiser, Schulleiter a. D., Geschäftsführer a. D., Direktor des Anna-Wolf-Instituts Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: E-Learning, Sozial-emotionale Kompetenzen, Führungstheorien, Pädagogische Arbeitsbündnisse, Pädagogische Professionalität, Business- und Personal Coaching; Dozent an verschiedenen Hochschulen und Universitäten.

manfred-weiser@web.de

Die Fachpraktiker:innenausbildung als Brücke zur Inklusion: Eine kritische Analyse

MARIE ROOS & CHRISTIAN SCHMIDT

Abstract

Der vorliegende Artikel widmet sich der Analyse der Ausbildung von Fachpraktiker:innen gemäß § 66 BBiG/§ 42r HwO vor dem Hintergrund der Ansprüche einer inklusiven beruflichen Bildung. Die Fachpraktiker:innenausbildung im Kontext von Inklusion ist hier zunehmend relevant, da Inklusion in Bildung und Arbeit ein zentrales Ziel für eine inklusive Gesellschaft darstellt. Gerade in Zeiten des Fachkräftemangels erscheint die Teilhabe am Arbeitsmarkt für alle Menschen als gesellschaftspolitisch hoch bedeutsam und somit auch die Frage, ob die Fachpraktiker:innenausbildung zur Förderung der inklusiven Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Arbeitsmarkt beiträgt oder ob sie Segregation verstärkt. Die Analyse erfolgt auf der Basis pädagogischer Zugänge zum Inklusionsbegriff wie auch einer soziologischen Perspektive auf Exklusion und Inklusion am Arbeitsmarkt. Sie bezieht Ordnungsmittel, Evaluationsstudien, Fachveröffentlichungen sowie Statistiken ein. Die Ergebnisse der Analyse bieten Einblicke in das Spannungsfeld zwischen Inklusion und Segregation innerhalb der Fachpraktiker:innenausbildung und tragen zur Diskussion darüber bei, wie die Ausbildungspolitik und -praxis optimiert werden können, um eine inklusive Bildung und einen inklusiven Arbeitsmarkt zu fördern.

Schlagworte: Fachpraktiker:innenausbildung, Berufliche Bildung, Inklusion, Menschen mit Behinderung, Teilhabe

This article is dedicated to analysing the “Fachpraktiker:innenausbildung” in Germany in accordance with § 66 BBiG/§ 42r HwO against the background of the demands of inclusive vocational education and training. Particularly in times of a shortage of skilled workers, participation in the labour market for all people appears to be of great socio-political importance and thus also the question of whether the “Fachpraktiker:innenausbildung” contributes to promoting the inclusive participation of people with disabilities in the labour market or whether it reinforces segregation. The analysis is based on pedagogical approaches to the concept of inclusion as well as a sociological perspective on exclusion and inclusion in the labour market. It draws on regulatory resources, evaluation studies, specialist publications and statistics. The results of the analysis offer insights into the balance between inclusion and segregation within specialist practitioner training and contribute to the discussion on how training policy and practice can be optimised to promote inclusive education and an inclusive labour market.

Keywords: Inclusion, participation, vocational education and training, disabled people

1 Einleitung

Die Debatte um Inklusion in der beruflichen Bildung vollzieht sich vor dem Hintergrund von Spezifika, die sich strukturell deutlich vom allgemeinbildenden Schulsystem unterscheiden. So adressiert der Anspruch auf gleichberechtigten Zugang zu Bildung für unterschiedliche Gruppen und zur gemeinsamen Beschulung derselben einen Teil des Bildungssystems, der in sich stark segregierend wirkt. Neben der vollqualifizierenden beruflichen Ausbildung in dualer oder vollschulischer Form existiert im Übergangssystem eine Vielzahl von Bildungsgängen berufsvorbereitender Art (vgl. Schmidt 2011, S. 67 ff.).

Besonders ausdifferenziert und unübersichtlich zeigen sich die Anschlussoptionen für Abgänger:innen der Förderschulen im Bereich beruflicher Bildung. Euler und Severing systematisierten hierzu die Vielzahl von berufsvorbereitenden, aber auch berufsqualifizierenden Optionen sowohl der berufsbildenden Schulen als auch der von der Bundesagentur für Arbeit finanzierten Bildungsträger, die entweder Bezüge zum Berufsbildungssystem aufweisen oder hingegen eher losgelöst von demselben eine arbeitsorientierte Qualifikation ermöglichen, aus bundeslandübergreifender Perspektive, auch weil die Maßnahmenoptionen der Bundesagentur für Arbeit strukturell bundesweit geregelt sind (vgl. Euler & Severing 2014, S. 11 ff.). Die Übergänge innerhalb der Maßnahmenvielfalt können hier nur näherungsweise aufgezeigt werden, nicht zuletzt, weil die Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsstatistik keine Übergangsverläufe ausweist und Teilhabe am Erwerbsleben von Menschen mit Behinderung nur lückenhaft und cursorisch statistisch erfasst wird (vgl. Rauch 2017, S. 124).

Der Analyse der Datenbestände von Euler und Severing nach gelingt den wenigsten Abgängerinnen und Abgängern der Förderschule der direkte Einstieg in eine reguläre Ausbildung oder Erwerbstätigkeit am ersten Arbeitsmarkt, während andererseits Übergänge in berufsvorbereitende Maßnahmen wie das Berufsvorbereitungsjahr, in von Bildungsträgern getragene Formen der Ausbildung oder auch in Werkstätten für Menschen mit Behinderung stattfinden (vgl. Euler & Severing 2014, S. 11 ff.).

Im folgenden Beitrag wird eine spezifische Anschlussoption dahingehend analysiert, ob sie als inklusives Angebot verstanden werden kann. Die Ausbildungsberufe zum/zur Fachpraktiker:in nach § 66 BBiG/§ 42r HwO stellen insofern ein besonderes Angebot für Abgänger:innen der Förderschule dar, als dass diese einen arbeitsmarktrelevanten Abschluss vermitteln und sich an Ordnungsmitteln und Inhalten bestehender Ausbildungsberufe orientieren. Sie zeichnen sich somit formell durch einen engen Arbeitsmarktbezug aus und sind als Angebotsform für die Zielgruppe des § 2 SGB IX etabliert.

2 Inklusive Ausbildung im Kontext beruflicher Bildung

Das Thema Inklusion und die mit dem Inklusionsbegriff verbundenen Ansprüche an Bildung können als Resultat der Behindertenbewegung seit den 1960er-Jahren und der Disability Studies in Großbritannien und den USA verstanden werden. Die Behinder-

tenbewegung bemühte und bemüht sich bis zum heutigen Tage um gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabechancen von Menschen mit Behinderung (vgl. Hirschberg & Köbsell 2017). Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Barrieren und Einschränkungen, denen Menschen mit Behinderung gegenüberstehen, wurden im Kontext gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Auseinandersetzung durch die Disability Studies nach und nach ein lediglich medizinisches Verständnis von Behinderung infrage gestellt und die gesellschaftlichen sowie kulturellen Bedingungen von Behinderung hinterfragt (vgl. Waldschmidt 2005, S. 9 ff.). Ausgehend von der Kritik Michel Foucaults am „klinischen Blick“ auf gesellschaftliche Gruppen wurde die Frage nach den Behinderungen, welche die Gesellschaft körperlich oder geistig eingeschränkten Menschen entgegenstellt, aufgeworfen und führte am Ende zur Frage des Zugangs zu Bildung (vgl. Waldschmidt 2005, S. 9 ff.). Daher wird rund um den Inklusionsbegriff im Kontext des allgemeinbildenden Schulsystems die Rolle der Förderschulen kritisch hinterfragt. Als Zielvorstellung erscheint vielmehr ein Bildungssystem, welches die Bedarfe der Subjekte in ihrer Unterschiedlichkeit adressiert und eine gemeinsame Beschulung (im Gegensatz zur Praxis der Sonderbeschulung) vorsieht. So diskutiert z. B. Enggruber, inwiefern eine Förderung oder Ausbildung von Menschen mit Behinderung in segregierenden Einrichtungen zulässig sei. Vor dem Hintergrund der Auffassung, dass Inklusion das „gemeinsame Lernen in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen in entsprechend institutionell gestalteten Regelangeboten“ (Enggruber 2019, S. 31) ist, erscheint dies problematisch.

Diese Problemlage erstreckt sich ebenfalls auf den Kontext der Fachpraktiker:innenausbildung. Die Debatte über die Vorzüge und Nachteile separater Ausbildungen versus inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung ist vielschichtig. So kann für separate Formen sprechen, dass diese eine gezieltere und individualisierte Förderung ermöglichen, welche den spezifischen Bedürfnissen der Lernenden besser gerecht wird. Zudem werden in solchen Maßnahmen spezialisierte Ausbilder:innen eingesetzt, die über vertiefte Kenntnisse in der Betreuung von Menschen mit Behinderung verfügen (vgl. Herder 2020, 7 ff.). Andererseits gilt es gemäß UN-Behindertenrechtskonvention eine inklusive Bildung zu gewährleisten, um die soziale Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu fördern.

Beim Übergang in die berufliche Bildung verschränkt sich außerdem der Bildungsanspruch mit dem Anspruch der Inklusion in den Arbeitsmarkt. So regelt § 4 (1) SGB IX Leistungen, „um unabhängig der Ursache der Behinderung [...] die Teilhabe am Arbeitsleben entsprechend den Neigungen und Fähigkeiten dauerhaft zu sichern“ (SGB IX § 4 (1)). Gerade weil in Deutschland soziale Sicherung, soziales Ansehen und Qualifikationschancen eng mit dem Besitz eines Arbeitsplatzes verbunden sind (vgl. Bonß 2006, S. 56), wird mit der erfolgreichen Integration in den Arbeitsmarkt auch die erfolgreiche gesellschaftliche Integration verbunden und im § 1 des BBiG ist der Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz als Zielkategorie der beruflichen Bildung niedergelegt.

Tritt aber in der beruflichen Bildung zur pädagogischen Inklusion als gemeinsame Beschulung der Anspruch der Inklusion in den Arbeitsmarkt hinzu, sind Maß-

nahmetypen und Schulformen im Angebotsdschungel mit zwei Ansprüchen an eine inklusive Gestaltung der an Ausbildung und Arbeit orientierten Förderung konfrontiert: Angebote sind inklusiv, wenn Jugendliche mit Problemen beim Übergang in Ausbildung und Arbeit mit und ohne Behinderung gemeinsam gefördert werden. Hinzu tritt der Anspruch, in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt durch eine daran orientierte Förderung zu inkludieren.

In der Gesamtheit der Angebotsformen könnte man also vollqualifizierende Angebote beruflicher Ausbildung für Menschen mit Behinderung ebenso hinterfragen wie ein Berufsvorbereitungsjahr, in dem Abgänger:innen der Förderschulen gemeinsam mit Abgängerinnen und Abgängern anderer allgemeinbildender Schulformen mit dem Ziel der Berufsvorbereitung unterrichtet werden, wenn dort Übergänge in eine vollqualifizierende Ausbildung lediglich auf niedrigem Niveau stattfinden.

Vor dem Hintergrund der Anforderung an berufliche Bildung, einen möglichst bruchlosen Übergang in Beruf und Erwerbstätigkeit zu ermöglichen, erscheint es legitim, die Inklusion in berufliche Arbeit als gleichwertiges Kriterium neben die Inklusion als gemeinsames Beschulen der verschiedenen Individuen und die Anpassungsfähigkeit des Bildungssystems an die Erfordernisse derselben zu stellen. Demnach bewegen sich Schulformen und Maßnahmen der beruflichen Bildung in einem Kontinuum zwischen pädagogischer Inklusion und Arbeits- und Ausbildungsmarktinklusion (Abb. 1).

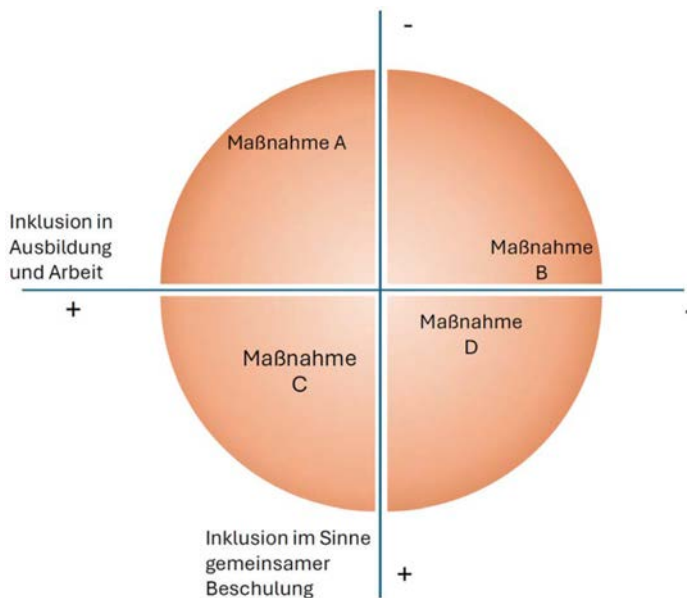


Abbildung 1: Verortung von Maßnahmen im Kontinuum zwischen Inklusion in den Arbeitsmarkt und gemeinsamer Beschulung

Im Gegensatz dazu sind Maßnahmen, die kaum Bezug zum Arbeitsmarkt und eine spezifische Förderung für Menschen mit Behinderung aufweisen, nicht als inklusiv zu betrachten, da dadurch die berufliche Teilhabe erschwert wird. Genau so gilt dies für Maßnahmen, die in der Ausbildung zwar durch eine Förderung von Menschen mit und ohne Behinderung inklusiv ausgerichtet sind, bei der jedoch kein Bezug zum allgemeinen Arbeitsmarkt besteht.

Die Frage nach dem Inklusionspotenzial für spezifische Zielgruppen hinsichtlich des ersten Arbeitsmarkts führt dabei die Brüche in den institutionell zugeschriebenen Kategorien vor Augen, da Jugendliche, die von den Förderschulen abgehen, nicht zwingend dem Behindertenstatus nach SGB IX zuzuordnen sind (vgl. Galiläer 2011, S. 1 f.). Während in der Förderschule aufgrund des zugewiesenen Förderstatus den betroffenen Schülern und Schülerinnen eine entsprechende Förderung zusteht, ändert sich der Status nach Beenden der Schule. Zum Teil firmieren betroffene Schüler:innen fortan als schwerbehinderte Menschen oder Rehabilitandinnen und Rehabilitanden und haben aufgrund dessen Zugang zu speziellen Leistungen und beruflichen Förderangeboten. Problematisch ist, dass insbesondere Schüler:innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in den Schwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung, die die größte Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf darstellen, nach Beenden der Schule keinen Förderstatus mehr besitzen und oftmals nicht in den Behindertenstatus eingestuft werden. Dadurch besteht die Gefahr, dass für viele die Förderung, die sie benötigen, nach Beenden der Schulzeit wegfällt (vgl. Euler & Severing 2014, S. 6 f.).

3 Die Fachpraktiker:innenberufe als Angebot für Abgänger:innen aus Förderschulen

Fachpraktiker:innenberufe stellen ein etabliertes Angebot der beruflichen Ausbildung für Menschen dar, die aufgrund von Benachteiligungen oder Behinderungen den Anforderungen einer regulären dualen Ausbildung nicht entsprechen können. Menschen mit einer Behinderung sollten grundsätzlich die Möglichkeit haben, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren. Für Menschen, für die aufgrund der Art und Schwere der Behinderung eine solche Ausbildung auch unter Anwendung eines Nachteilsausgleichs nicht möglich ist, greifen die Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42r HwO (vgl. BIBB 2023, S. 53).

Berechtigt, eine Fachpraktiker:innenausbildung zu absolvieren, sind nur Menschen mit einer festgestellten Behinderung oder Beeinträchtigung, die beim berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit durch eine Einzelfallprüfung ggf. festgestellt wird. Zu erwähnen ist hier, dass sich der Behinderungsbegriff des BBiG und der HwO von dem Begriff der Schwerbehinderung gemäß Sozialgesetzbuch unterscheidet (vgl. Vollmer 2020, S. 37). Erst wenn eine fehlende Eignung für die reguläre Ausbildung festgestellt wurde, kann eine Fachpraktiker:innenausbildung begonnen werden. Diese Überprüfung soll verhindern, dass Menschen, bei denen das Poten-

zial besteht, dass sie die reguläre Ausbildung absolvieren könnten, eine Fachpraktiker:innenausbildung beginnen (vgl. Beer 2022, S. 5).

Die Ordnungsmittel sind hier an fachlich entsprechenden regulären dualen Ausbildungsordnungen orientiert. Dies wird durch reduzierte theoretische Inhalte sowie durch bessere Möglichkeiten der Anpassung des Ausbildungsablaufs an die Einschränkungen im Kontext einer Behinderung erreicht. Ganz überwiegend erfolgt die Ausbildung in außerbetrieblichen Bildungsträgern wie Berufsbildungswerken (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 172; Schmidt 2017, S. 100 ff.).

Die Erfassung von Daten im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung von Menschen mit Behinderung gestaltet sich generell als problematisch. Dies liegt daran, dass die Kategorie „Behinderung“ in der offiziellen Berufsbildungsstatistik nicht erfasst wird. Im Kontext des heutigen Verständnisses von Behinderung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung wird Behinderung nicht als individuelles Merkmal einer Person betrachtet, sondern als etwas angesehen, das in der Interaktion zwischen der betroffenen Person, ihrer Umwelt und der Gesellschaft entsteht (vgl. BIBB 2023, S. 67).

Statistische Daten finden sich lediglich für neu abgeschlossene Verträge für die Fachpraktiker:innenausbildungen (vgl. BIBB 2023, S. 65 f.). Für die BIBB-Erhebung 2022 waren dies insgesamt 6.171, was einem Anteil von 1,3 % an der gesamten Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge entspricht. In den drei Jahren zuvor (2019, 2020, 2021) lag der Anteil bei 1,5 %. Es ist daher ein leichter Rückgang festzustellen. Erfasst sind Ausbildungsverträge für die Bereiche Industrie und Handel, Handwerk, Hauswirtschaft und Landwirtschaft (vgl. BIBB 2023, S. 53). Die aufgeschlüsselten Zahlen zeigen, dass die meisten dieser Verträge im Bereich Industrie und Handel (2.604 Verträge) abgeschlossen wurden, gefolgt von Hauswirtschaft (978 Verträge) und Landwirtschaft (954 Verträge). Im Handwerk wurden 1.635 Verträge gemäß § 42r HwO registriert. Es gab keine Neuabschlüsse in den Zuständigkeitsbereichen Öffentlicher Dienst, Freie Berufe und Seeschifffahrt (vgl. BIBB 2023, S. 53). Der Anteil in Industrie und Handel entspricht dem Anteil am Ausbildungsstellenmarkt in den Regelberufen, während der hohe Anteil im Bereich Ernährung & Hauswirtschaft sowie Landwirtschaft auffällig ist, da er den Anteil in den Regelberufen weit überschreitet (vgl. BIBB 2023, S. 131).

Das Ziel der Fachpraktiker:innenausbildung ist die berufliche Handlungsfähigkeit. Es ist vorgeschrieben, dass betriebliche Phasen während der Ausbildung stattfinden sollen, um eine hohe Praxisnähe zu gewährleisten. Zudem muss ein individueller Förderplan für jede:n Auszubildende:n erarbeitet und fortgeschrieben werden, dies unterstützt die Auszubildenden dabei, ihre persönlichen und beruflichen Ziele zu erreichen. Der individuelle Förderplan berücksichtigt die Stärken und Schwächen der Auszubildenden, ermöglicht eine gezielte Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten und fördert ihre berufliche Entwicklung.

In Bezug auf die Ausbilder:innen in der Fachpraktiker:innenausbildung ist festzuhalten, dass diese eine rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation erworben haben oder mehrjährige Erfahrung in der Ausbildung von Menschen mit Behinde-

rung vorweisen können, um sicherzustellen, dass die Ausbilder:innen über das notwendige Fachwissen und die pädagogischen Fähigkeiten verfügen, um effektiv auf die Bedürfnisse von Auszubildenden mit Behinderungen einzugehen. Die rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation ermöglicht es den Ausbilder:innen, individuelle Lernpläne zu erstellen, angemessene Unterstützung bereitzustellen und inklusive Lernumgebungen zu schaffen. Dadurch wird die Qualität der Ausbildung für Menschen mit Behinderung verbessert. Während der Ausbildung soll auch ein angemessener Ausbilder:innenschlüssel bestehen, um eine individuelle Förderung der Auszubildenden sicherzustellen (vgl. Vollmer 2022, S. 76 f.).

4 Forschungserträge zu Fachpraktiker:innenberufen im Kontext von Inklusion

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 dargelegten grundlegenden Kriterien zur Inklusion berufsbildender Maßnahmen und Schulformen für Abgänger:innen von Förderschulen wird im Folgenden anhand der Fachliteratur geprüft, inwieweit die Fachpraktiker:innenausbildung vor dem Hintergrund des Anspruches auf gemeinsame Förderung von Menschen mit und ohne Behinderung sowie des Anspruches auf Inklusion in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt als inklusiv bezeichnet werden kann. Dabei spielt eine Rolle, inwieweit eine gemeinsame Ausbildung von Menschen mit und ohne Behinderung sowie inwieweit hier eine arbeitsmarktnahe Ausbildung mit entsprechenden Übergängen in Erwerbsarbeit stattfinden. Hierzu wurden einschlägige Fachartikel aus dem Bereich der Fachzeitschriften der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Förderpädagogik sowie veröffentlichte Fallstudien und Projektdarstellungen recherchiert und gezielt ausgewertet hinsichtlich der Aspekte gemeinsame versus separate Beschulung sowie Inklusivität in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

4.1 Pädagogische Inklusivität: Gemeinsame Beschulung vs. separate Förderung

Die Tatsache, dass bei der Fachpraktiker:innenausbildung meist keine gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung stattfindet, geht mit dem Organisationsprinzip einher, dass die Fachpraktiker:innenauszubildenden i. d. R. bei Bildungsträgern, Berufsbildungswerken oder Berufsförderungswerken unterrichtet werden und selten an Berufsschulen mit anderen Auszubildenden. Eine Studie der Reihe „wissenschaftliche Diskussionspapiere“ des BIBB beinhaltet eine ausdifferenzierte statistische Darstellung zum Aspekt gemeinsame Beschulung vs. separate Förderung innerhalb der Fachpraktiker:innenausbildung sowohl für den Lernort Betrieb als auch die Berufsschule (vgl. Zöller, Srbeny & Jörgens 2016, S. 33 ff.). Danach liegt der Anteil der Ausbildungsverhältnisse, welche den betrieblichen Teil in einem Ausbildungsbetrieb verorten, lediglich bei 9,8 %. Ganz überwiegend findet dieser also bei nicht betrieblichen Ausbildungsträgern statt (vgl. Zöller, Srbeny & Jörgens 2016, S. 33).

Hinsichtlich des schulischen Teils der Ausbildung zeigt sich hier ein heterogenes Bild: Je nach Ausbildungsberuf kann der Anteil der Beschulung an einer Berufsschule zwischen 25 % und 53,5 % liegen (vgl. Zöllner, Srbeny & Jörgens 2016, S. 35). Durchschnittlich über alle Berufe findet eine Beschulung „nur in der Berufsschule“ in 40 % der Fälle statt, lediglich in knapp 10 % der Fälle in den Förderberufsschulen und bezüglich der restlichen 50 % entweder lediglich in der Ausbildungseinrichtung (Bildungsträger) oder gemeinsam in der Berufsschule und der Ausbildungseinrichtung bzw. in der Förderberufsschule und der Ausbildungseinrichtung (vgl. Zöllner, Srbeny & Jörgens 2016, S. 35). Zur Frage, ob innerhalb dieser heterogenen Gemengelage innerhalb der Berufsschulen gemeinsamer Unterricht mit anderen Auszubildenden stattfindet oder hier Sonderklassen gebildet werden, resümiert der Bericht: „Je nach Klassenstärke erfolgt die Organisation des Unterrichts in eigenen Fachpraktiker:innenklassen oder der Unterricht erfolgt berufs- oder jahrgangsübergreifend, zum Teil aber auch mit Auszubildenden der entsprechenden Vollberufe“ (Zöllner, Srbeny & Jörgens 2016, S. 35). Insgesamt zeigt sich ein Bild, in dem die gemeinsame Beschulung eher die Ausnahme darstellt, auch wenn dies empirisch nicht exakt bestimmt werden kann (vgl. Zöllner, Srbeny & Jörgens 2016, S. 34 ff.).

Dieser Aspekt der überwiegend getrennten Ausbildung ist zunächst als nicht inklusiv einzuordnen. Gleichzeitig verweisen Berichte auf die positiv einzuordnende individuelle bzw. der Zielgruppe angepasste Unterstützung an den Berufsbildungswerken (vgl. Herder 2020, S. 30).

4.2 Soziale Inklusivität: Arbeitsmarktnähe der Ausbildung und Übergänge in Erwerbstätigkeit

Mit der Fachpraktiker:innenausbildung wurde der Anspruch verbunden, ein in den Arbeitsmarkt inkludierendes Angebot zu schaffen, das kein „Sondersystem“ ist bzw. eine „Sackgasse“ (Vollmer 2018, S. 197) darstellt, sondern die Möglichkeit bietet, in eine reguläre Ausbildungsform überzugehen, da so ein höherer Arbeitsmarktbezug hergestellt wird.

Bei der Fachpraktiker:innenausbildung muss laut Rahmenregelung eine kontinuierliche Überprüfung eines möglichen Übergangs zu einem regulären Ausbildungsberuf gewährleistet werden (vgl. Zöllner, Srbeny & Jörgens 2016, S. 35). Die Inhalte der Fachpraktiker:innenausbildung werden nahe an den Inhalten der anerkannten Ausbildungsberufe entwickelt, um Anerkennungen von Ausbildungsinhalten und Wechsel in die reguläre Ausbildung zu gewährleisten, nicht zuletzt, um eine hohe Durchlässigkeit zu ermöglichen (vgl. Kalina 2019, S. 151). Auch besteht die Möglichkeit der Anrechnung der Fachpraktiker:innenausbildung auf den Vollberuf, womit ein Anschluss an die Regelausbildung gegeben wäre (vgl. Vollmer 2018, S. 197).

In Bezug auf die Frage, inwiefern diese Übergänge und Anrechnungen tatsächlich in größerer Zahl vorkommen, besteht große Unsicherheit. Gemäß Zöllner, Srbeny und Jörgens (2016, S. 111) gibt es keine belastbaren Daten zu Übergängen von der Fachpraktiker:innenausbildung in die Regelausbildung, da diese nicht erfasst werden. Problematisch ist der Umstand, dass das Merkmal „Behinderung“ nicht in der Berufs-

bildungsstatistik erfasst wird und daher keine Zahlen dazu existieren, wie viele Menschen mit Behinderung nach der Fachpraktiker:innenausbildung in den erlernten Beruf übergehen und eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung aufnehmen (vgl. Beer 2022, S. 4f.). Auch existieren keine statistischen Daten dazu, wie viele Menschen mit Behinderung von den Ausbildungsbetrieben übernommen werden oder eine Regelausbildung beginnen (vgl. Herder 2020, S. 26). Tatsächlich unterscheiden Untersuchungen der Fachpraktiker:innenausbildung meist nicht zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen Formen der Ausbildung, daher ist es sehr schwierig, belastbare Daten zu Übergängen zu erhalten (vgl. Beer 2022, S. 6), womit Aussagen über die Anschlussfähigkeit der Fachpraktiker:innenausbildung schwer zu treffen sind. Lediglich für außerbetriebliche Maßnahmen im Allgemeinen liegen Daten vor. Hier lagen die Eingliederungsquoten 2011 zwischen 39,9 % und 40 % (vgl. Galiläer & Ufholz 2016, S. 100). Da, wie oben dargestellt, die Ausbildung in den Fachpraktiker:innenberufen ganz überwiegend außerbetrieblich stattfindet, können diese Quoten als erste grobe Orientierung herangezogen werden.

Auch sind keine einheitlichen Bewertungsmuster bekannt, die darüber entscheiden, ob der Wechsel in einen anerkannten Ausbildungsberuf möglich bzw. sinnvoll ist. Es existieren keine zeitlichen Vorgaben, in welchen Intervallen die Prüfung auf einen Übergang stattfinden sollte. Vielmehr entscheiden die jeweiligen Akteurinnen und Akteure darüber, ob ein Wechsel stattfindet oder nicht (vgl. Euler 2016, S. 35). Erschwerend kommt hinzu, dass für 62 % der Fachpraktiker:innenausbildungen nicht klar geregelt ist, wie und in welchem Umfang bereits erworbene Lerninhalte angerechnet werden können (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2008, S. 25).

Positiv festzustellen ist, dass viele Betriebe der freien Wirtschaft als Kooperationsbetriebe an der Ausbildung von Fachpraktiker:innen involviert sind. Dies bedeutet, dass die Betriebe für die fachpraktische Ausbildung am Lernort Betrieb zuständig sind, wodurch eine hohe Praxisnähe gewährleistet wird (vgl. Beer 2022, S. 11).

Eine Studie von Jörgens, Srbeny und Zöller (2017) zeigt, dass bisherige Erfahrungen in der Ausbildung von Menschen mit Behinderung die Einstellungsbereitschaft von Unternehmen gegenüber Fachpraktiker:innenausbildungsgängen positiv beeinflussen. Dies spiegelt sich insbesondere in den Beschäftigungschancen in sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnissen wider. Mehr als jeder fünfte Betrieb, der Erfahrungen in der Ausbildung von Menschen mit Behinderung hat, hat bereits Absolventinnen und Absolventen aus Fachpraktiker:innenausbildungen in sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnissen beschäftigt (21,1 %), während es bei Betrieben ohne entsprechende Erfahrung lediglich 4,8 % sind. Fast ein Drittel der Betriebe ohne Erfahrung gibt an, eher nicht dazu bereit zu sein, Fachpraktiker:innen in sozialversicherungspflichtige Arbeitsverhältnisse aufzunehmen, während nur 1,6 % der Betriebe mit entsprechender Erfahrung dies ablehnen. Ziel sollte daher sein, positive Erfahrungen mit der Ausbildung von Menschen mit Behinderung in den Betrieben zu stärken (vgl. Jörgens u. a. 2017, S. 55). Innerhalb der genannten Studie wurde auch eine Absolvent:innenbefragung der Fachpraktiker:innenausbildungen durchgeführt. Demnach hatte fast die Hälfte derselben eine Vollzeittätigkeit, weitere rund 14 % hatten eine

Teilzeitbeschäftigung und etwa 2 % arbeiteten in einem Minijob, weitere 12 % der befragten Absolvent:innen befanden sich in einer weiteren Ausbildung. Demgegenüber war ein Drittel der Befragten nicht erwerbstätig und nicht in Ausbildung (vgl. Zöller, Srbeny & Jörgens 2016, S. 5). Je nach Ausbildungsberuf unterscheiden sich hier die Verbleibsquoten in Erwerbstätigkeit beträchtlich: Während sie in den Berufsfeldern Verkauf und Bürokommunikation eher gering ausfielen, waren bei den Fachpraktikern und Fachpraktikerinnen für Metallbau fast zwei Drittel in einem Arbeitsverhältnis. In den Ausbildungsberufen Hauswirtschaft und Beikoch/-köchin, welche zusammen genommen den höchsten Anteil von Auszubildenden auf sich vereinen, waren gerundet 37 % in Vollzeit und 13 % in Teilzeit (Beikoch/-köchin) bzw. 17 % in Vollzeit und 30 % in Teilzeit beschäftigt (vgl. Zöller, Srbeny & Jörgens 2016, S. 63).

4.3 Beurteilung der genannten strukturellen Aspekte

Wenn auch der exklusive Zugang für Menschen mit Behindertenstatus und die fehlende Datenlage zu tatsächlichen Übergängen in reguläre Ausbildung und Erwerbstätigkeit große Fragezeichen hinsichtlich der Inklusivität der Fachpraktiker:innenausbildung aufwerfen und die geringen Übergangsquoten der außerbetrieblichen Ausbildung insgesamt keine gegenteilige Beurteilung nahelegen, so stellen die curriculare Nähe bzw. Anlehnung an bestehende reguläre Ausbildungsgänge und die Verortung im BBIG mitsamt der Verrechtlichung der Möglichkeit des Übergangs in reguläre Ausbildung zunächst durchaus ein Setting dar, welches theoretisch zum einen speziellen Zielgruppen gerecht werden kann und zum anderen gleichzeitig die Inklusion in Arbeit und Beruf fördert. Die dargestellten Ergebnisse von Zöller, Srbeny und Jörgens zum beruflichen Verbleib legen nahe, dass in spezifischen Berufen ein Anschluss an den Arbeitsmarkt gelingen kann.

Jedoch zeigt die Praxis auch problematische Tendenzen. So kann es passieren, dass Personen eine Fachpraktiker:innenausbildung absolvieren, die auch eine Regelausbildung mit Nachteilsausgleich meistern würden. Generell ist die Zuweisung zur Fachpraktiker:innenausbildung innerhalb der vielfältigen berufsvorbereitenden Anschlussoptionen nach dem Verlassen der Förderschulen nicht gänzlich transparent gestaltet (vgl. Herder 2020, S. 29).

Zur Erhöhung der Inklusivität wäre eine Stärkung des Einbezugs des Lernorts Berufsschule wünschenswert, da dort auch gemeinsame Erfahrungsräume mit Menschen ohne Behinderung möglich wären. Die Tatsache, dass Fachpraktiker:innenberufe an wenigen Berufsschulen angeboten werden, stellt für Menschen mit Behinderung, die oft nicht örtlich flexibel sind, ein Problem dar. Eine Lösung wäre eine dezentrale Versorgung, sodass in jedem Landkreis Fachpraktiker:innenausbildungen parallel zur herkömmlichen Ausbildung angeboten werden. Jedoch ist die Einrichtung eigener Berufsschulklassen aufgrund von Personalmangel und fehlenden Räumlichkeiten oft schwierig und Mindestklassengrößen sind schwer zu erreichen (vgl. Herder 2020, S. 30).

Aufgrund der Sonderbeschulung bei Bildungsträgern in Lerngruppen exklusiv für Menschen mit Behinderung schlägt Enggruber vor, die Fachpraktiker:innenausbil-

derung weiterzuentwickeln und das dort eingesetzte Personal mit seiner Expertise „in heterogen zusammengesetzte[n] Ausbildungsgruppen in Regelangeboten einzubringen“ (Enggruber 2019, S. 31). Die Alternative, Fachpraktiker:innenauszubildende in regulären Klassen zu unterrichten, hat sich laut eines Projektberichts von Herder (2020) allerdings als nicht zielführend erwiesen (vgl. S. 30). An dieser Stelle wäre es sinnvoll, weitere Untersuchungen durchzuführen, um hier Möglichkeiten und Hemmnisse vertiefend zu ergründen.

Im Gegensatz zur betrieblichen Ausbildung sind überbetriebliche Ausbildungsformen, die von Berufsbildungswerken angeboten werden, i. d. R. besser auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung zugeschnitten und bieten individuelle Förderung an (vgl. Beer 2022, S. 15). Auch hat die überwiegende Zahl der Betriebe (92,6 %) keine Ausbilder:innen mit einer rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikation (ReZA) (vgl. Zöller, Srbeny & Jörgens 2016, S. 95) und nur Betriebe, die über Auszubildende mit dieser Weiterbildung verfügen, dürfen angehende Fachpraktiker:innen einstellen und ausbilden. Die ReZA-Weiterbildung umfasst 320 Stunden zu Inhalten aus den Bereichen Psychologie, Pädagogik, Didaktik etc. Durch die ReZA-Qualifikation soll gewährleistet werden, dass die Qualifikation und Professionalisierung der Auszubildenden gesichert sind (vgl. Beer 2022, S. 6).

5 Fazit

Die Fachpraktiker:innenausbildung stellt letztendlich eine Maßnahme dar, die noch nicht als gänzlich inklusiv zu bezeichnen ist, jedoch eine gute Möglichkeit für Menschen mit Behinderung bietet, um eine Ausbildung zu absolvieren und die Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu verbessern. Hier existiert jedoch auch ein Forschungsdesiderat hinsichtlich des quantitativen Übergangs von Menschen mit Behinderung aus der Maßnahme auf den Arbeitsmarkt. Insgesamt sind jedoch vielfältige Potenziale für ein sowohl in pädagogischer als auch in sozialer Hinsicht inklusives Angebot vorhanden. Wenn auch kaum verlässliche Zahlen zu Übergängen in Erwerbsarbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorliegen und somit zentrale Indikatoren zur Inklusivität fehlen, lassen sich dennoch Gelingensbedingungen für eine möglichst inklusiv orientierte Ausbildung formulieren.

So ist es von Vorteil, wenn die Fachpraktiker:innenausbildung in einem Betrieb stattfindet und nicht oder nur ergänzend an Berufsbildungswerken. Auszubildende erhalten in einem Betrieb einen unmittelbaren Einblick in die tägliche Arbeit und lernen in einem realen beruflichen Umfeld. Außerdem ermöglicht die betriebliche Ausbildung eine engere Verbindung zu potenziellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern und die Chancen auf eine Übernahme nach Beenden der Ausbildung werden erhöht. Damit wird wiederum der Übergang zum allgemeinen Arbeitsmarkt gefördert. Auch bietet die betriebliche Ausbildung die Möglichkeit, in das bestehende Team im Betrieb integriert zu werden und so auch die sozialen Kompetenzen zu fördern. Zudem finden

die Ausbildung und Förderung nicht in einer segregierenden Maßnahme, die nur für Menschen mit Behinderung geschaffen wurde, statt (vgl. Herder 2020, S. 7).

Es ist jedoch ein Informationsdefizit bezüglich der Fachpraktiker:innenausbildung festzustellen (vgl. Herder 2020, S. 2). Betriebe müssen hier besser informiert werden, damit zukünftig mehr Fachpraktiker:innenausbildungen direkt im Betrieb stattfinden, aber auch Lehrkräfte an Schulen sollten besser über die Anschlussmöglichkeiten für Schüler:innen insbesondere nach der Förderschule informiert sein. Es sollten Wege gefunden werden, die Fachpraktiker:innenausbildung näher am allgemeinen System der beruflichen Ausbildung anzusiedeln, damit mehr Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt erreicht werden können (vgl. Vollmer 2022, S. 80).

Darüber hinaus sind weitere offene Fragestellungen und Forschungsdesiderate zu identifizieren. Neben dem genannten Desiderat von Übergangsdaten in den erlernten Beruf bzw. eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung (vgl. Beer 2022, S. 4f.; Herder 2020, S. 26) und Übergangsdaten in eine reguläre Ausbildung wäre zu untersuchen, wie sich die gemeinsame Ausbildung von Menschen mit und ohne Behinderung auf die Lernerfolge aller auswirkt. So lässt sich in Untersuchungen zur gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung oder mit sonderpädagogischem Förderstatus und ohne einen solchen feststellen, dass beide Gruppen von einem gemeinsamen Unterricht profitieren (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm 2020, S. 16 ff.).

Abschließend lässt sich am Beispiel der Fachpraktiker:innenausbildung illustrieren, dass im Übergangssystem innerhalb der beruflichen Bildung die Zielvorstellung der Inklusion in Arbeit und Beruf zur Zielvorstellung einer pädagogisch inklusiven Gestaltung von Bildungsinstitutionen im Sinne einer gemeinsamen Beschulung hinzutritt. Der institutionellen Ausgestaltung der Fachpraktiker:innenausbildung, wie sie im vorliegenden Beitrag skizziert wurde, liegt augenscheinlich durchaus das Bemühen zugrunde, duale Ausbildungsformen an die spezifischen Belange der Zielgruppe von jungen Menschen mit Behinderung anzupassen und gleichzeitig eine strukturelle Anbindung an die duale Standardausbildung und den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Dabei stellt sie jedoch auch eine Sondermaßnahme dar, die zunächst segregierend wirkt und häufig nicht den Bezug zu den Lernorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb herstellen kann.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beer, M. (2022). Berufsausbildungen für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO – Status quo und Entwicklungen. In K. Büchter, H.-Hugo Kremer, M. Eckelt & F. Kaiser (Hg.), *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 42, S. 1–24. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe42/beer_bwpat42.pdf (Zugriff am: 20.10.2023).

- BBiG. Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020 (BGBl. I S. 920), Änderung durch Artikel 10a des Gesetzes vom 16. August 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 217). Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/ (Zugriff am: 15.11.2023).
- BIBB (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich
- Bonß, W. (2006). Beschäftigt – Arbeitslos. In S. Lessenich & F. Nullmeier (Hg.), *Deutschland – eine gesplante Gesellschaft*, S. 53–72. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Enggruber, R. (2019). Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*, S. 29–44. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Euler, D. (2016). Inklusion in der Berufsausbildung. Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, S. 27–42. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi: <https://doi.org/10.11586/2017019>.
- Galiläer, L. (2011) Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. In R. Stein & M. Stach (Hg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 05, S. 1–14. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/galilaer_ft05-ht2011.pdf (Zugriff am: 17.10.2023).
- Galiläer, L. & Ufholz, B. (2016). Ausbildung besonders förderbedürftiger Jugendlicher in und mit Betrieben. Erfahrungen aus dem Projekt TrialNet. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, S. 99–122. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Herder, L. (2020) *Projektbericht. Ist-Analyse der Fachpraktikerausbildung im Rheinland sowie Entwicklung von Empfehlungen zur Ausweitung und Optimierung des Ausbildungsangebotes für Menschen mit Behinderung gemäß § 66 BBiG / § 42 r HwO*. Verfügbar unter https://www.lvr.de/de/nav_main/soziales_1/inklusionsamt/uebergang_schule_beruf_1/fachpraktikerausbildung/fachpraktikerausbildung.jsp (Zugriff am: 13.10.2023).
- Hirschberger, M. & Köbsell, S. (2017). Behindertenbewegung/en, Menschenrechte und die UN-Behindertenrechtskonvention. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 1, 4–15.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildungen zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi: <https://doi.org/10.11586/2020035>.
- Jörgens, J., Srbeny, C. & Zöller, M. (2017). Fachpraktiker-Ausbildungen in der Praxis. Erste Erkenntnisse zu Bekanntheit und Erfahrungen aus Sicht der Betriebe. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46(5), S. 53–55.

- Kalina, D. (2019). *Betriebliche Realisierung beruflicher Ausbildung behinderter Menschen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. doi: <https://doi.org/10.5771/9783845296555>.
- Rauch, A. (2017). Menschen mit Behinderung und ihre Teilhabe am Erwerbsleben. Ein offenes Forschungsfeld? In F. Welti & A. Herfert (Hg.), *Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen: Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung*, S. 124–146. Kassel: kassel university press. doi: <https://doi.org/10.19211/KUP97837376002679>.
- Schmidt, C. (2011). *Krisensymptom Übergangssystem – Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. doi: <https://doi.org/10.3278/6004242w>.
- Schmidt, C. (2017). Inklusion in berufliche Bildung im Anschluss an die Förderschule. In F. Welti & A. Herfert (Hg.), *Übergänge im Lebenslauf mit Behinderungen: Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung*, S. 88–107. Kassel: kassel university press. doi: <https://doi.org/10.19211/KUP97837376002679>.
- SGB IX: Neuntes Buch Sozialgesetzbuch vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I S. 3234), Änderung durch Artikel 2 des Gesetzes vom 6. Juni 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 146). Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/SGB_IX.pdf (Zugriff am: 15.11.2023).
- Vollmer, K. (2018). Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Lösung, akademischen und gesellschaftlichen Diskursen und Berufsbildungspraxis. In S. Hechler, A. S. Kampmeier, S. Kraehmer, K. Michels & G. Teschke (Hg.), *Exklusiv inklusiv – Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter Praxis*, S. 193–201. Neubrandenburg: Hochschule Neubrandenburg.
- Vollmer, K. (2020). Inklusion kontrovers – Schlaglichter auf Diskussionspunkte in der Beruflichen Bildung. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*, Bd. 17, S. 25–45. Berlin: Frank & Timme.
- Vollmer, K. (2022). Berufliche Bildung behinderter Menschen: Gesellschaftspolitische Paradigmen – wissenschaftliche Diskurse – Anforderungen in der Praxis. Ein pointierter Problemaufriss. In M. Eckelt, T. J. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. K. Schmees & C. Steib (Hg.), *Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven*, S. 69–84. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Vollmer, K. & Frohnenberg, C. (2008). *Die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen unter Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Kriterien und Fragestellungen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB Nr. 103*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31.
- Zöller, M., Srbeny, C. & Jörgens, J. (2016) *Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG / § 42 m HwO für Menschen mit Behinderung und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Eine Sachstandsanalyse*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_78141.pdf (Zugriff am: 15.10.2023).

Autor:innenangaben

Marie Roos ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen.
marie.roos@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Christian Schmidt hat die Leitung der Professur für Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen inne.
christian.schmidt@erziehung.uni-giessen.de

Arbeitserprobungen in der beruflichen Wiedereingliederung von Menschen mit dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen – insbesondere im sozialbetrieblichen Kontext von Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM)

THOMAS ROSSNAGEL & STEFAN ZAPFEL

Abstract

Arbeitserprobungen stellen ein häufig genutztes Element in der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit dauerhaften gesundheitlichen Einschränkungen dar. Sie tragen dazu bei, den beruflichen (Wieder-)Eingliederungsprozess besser zu planen, Beschäftigungsverhältnisse anzubahnen und/oder die Teilnehmer:innen auf eine dauerhafte Berufsausübung vorzubereiten. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag dafür, die berufliche Teilhabe von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu verbessern. In einem derzeit im Rahmen des Bundesprogramms „**rehapro**“ durchgeführten und wissenschaftlich begleiteten Modellprojekt zur beruflichen (Wieder-)Eingliederung von dauerhaft gesundheitlich beeinträchtigten Jobcenterkundinnen und Jobcenterkunden werden drei Formen von Arbeitserprobungen praktiziert. Der vorliegende Beitrag stellt diese Varianten vor, schildert ihre Funktionen und geht insbesondere der Frage nach, für welche Gruppen sich diese Varianten jeweils eignen.

Schlagworte: Arbeitserprobungen, Arbeitsmarkt(-wieder-)eingliederung, Inklusion, Sozialbetriebe, Menschen mit dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen

Work trials are frequently used in the vocational rehabilitation of people with permanent health restrictions. They are used to improve the vocational (re)integration process, initiate employment relationships and/or prepare participants for permanent employment. They therefore make an important contribution to improving the participation of people with health impairments in the labour market. Three forms of work trials are currently being practised in a pilot project for the vocational (re)integration of job centre clients with long-term health impairments, which is being carried out as part of the federal programme „**rehapro**“. The project is scientifically evaluated. The article presents these types, describes their functions, and in particular examines the question of which groups these types are suitable for.

Keywords: Work trials, social enterprises, (re)integration into the labour market, people with permanent health impairments, inclusion

1 Hintergrund und Fragestellung

Die Teilhabe von Menschen mit dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen am Arbeitsleben hat sich in Deutschland in der langen Sicht verbessert (Maetzel, Heimer, Braukmann u. a. 2021, S. 215; Bundesagentur für Arbeit 2023, S. 7). Die Chancen, am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen und dort verankert zu bleiben, sind für den betreffenden Personenkreis aber nach wie vor deutlich schlechter als bei anderen Bevölkerungsgruppen (Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 35; Heisig, König & Solga 2022, S. 150). Vor diesem Hintergrund gibt es in Deutschland eine Vielzahl an arbeitsmarktpolitischen Instrumenten, mit denen die Erwerbsteilhabe von dauerhaft gesundheitlich beeinträchtigten Personen verbessert werden soll, angefangen bei unternehmensbezogenen Beschäftigungsvorschriften über Qualifizierungs- und Umschulungsangebote für beeinträchtigte Personen bis hin zu Arbeitsplatzanpassungen und Eingliederungszuschüssen für Arbeitgeber:innen. Oft werden mehrere Maßnahmen miteinander kombiniert und finden parallel oder in Form von Maßnahmeketten hintereinander statt (Tophoven, Reims & Rauch 2020, S. 65). Arbeitserprobungen sind Teil des verfügbaren Maßnahmekatalogs und spielen eine wichtige Rolle für das in der beruflichen Rehabilitation zentrale Bestreben, Arbeitskräfte und -stellen in einer Form zueinander zu bringen, dass vorhandene Beeinträchtigungen der Tätigkeitsausübung nicht im Wege stehen und im Arbeitsvollzug gewissermaßen zum Verschwinden gebracht werden (Canonica 2019, S. 29). Sie unterstützen diesen Abstimmungsprozess und helfen dabei, die bestehenden Erwerbsperspektiven in Abhängigkeit von der Beeinträchtigung abzuklären und das weitere Wiedereingliederungsvorgehen zu planen (Siebeneick-Seimetz 2015, S. 580 f.).

Arbeitserprobungen gibt es in verschiedenen Varianten (BIH 2018, S. 52). Im Modellprojekt „Leben, Arbeiten und Teilhaben in einer inklusiven Gesellschaft“ (LAUT)¹, das noch eine Reihe anderer Bausteine enthält² und dessen wissenschaftliche Begleitung die Grundlage für die Ausführungen dieses Beitrags ist, finden sie in drei Formen statt – einer tagesstrukturierenden, einer testenden im geschützten Raum des zweiten Arbeitsmarktes und einer ebenfalls testend angelegten Variante in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes. Was mit ihnen im Einzelnen geleistet werden soll, welche Gestaltungsformen für die verschiedenen Aufgaben am ehesten in Betracht kommen bzw. für welche Zielgruppen sie sich jeweils eignen und welche Rolle speziell sozialbetrieblich organisierte Arbeitserprobungen in Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) hierbei spielen, ist Gegenstand dieses Beitrags.

1 LAUT wird im Rahmen des Bundesprogramms „Innovative Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben – rehapro“ durchgeführt. Das Bundesprogramm gibt Jobcentern und Rentenversicherungsträgern die Möglichkeit, in Form von Modellprojekten innovative Ansätze und organisatorische Maßnahmen zu erproben, mit denen Zugang, Ablauf und Erfolg der Rehabilitation im Kontext des Zweiten und Sechsten Sozialgesetzbuchs (SGB II und SGB VI) verbessert werden sollen. Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn hat dabei einen hohen Stellenwert. Das drückt sich darin aus, dass einerseits das Gesamtprogramm einer Programmevaluation unterzogen wird und andererseits die einzelnen Modellprojekte selbst eine wissenschaftliche Begleitung für ihr Vorhaben vorsehen können und i. d. R. auch haben (siehe Punkt 6.1 und 6.2 der entsprechenden Förderrichtlinie, verfügbar unter https://www.modellvorhaben-rehapro.de/DE/Downloads/downloads_node.html; zudem Brussig & Huppertz 2021, S. 672 f.).

2 Andere Elemente sind etwa ein Arbeitgeber-Coaching, ein Peer-Beratungsangebot oder auch der Aufbau einer sog. One-Stop-Agency.

Im Folgenden werden zunächst die Varianten von Arbeitserprobungen, die im betreffenden Modellprojekt zum Tragen kommen, beschrieben. Daraufhin werden die Datengrundlage und das methodische Vorgehen bei der Datengenese und -auswertung in der Begleitforschung dargestellt. Es folgt eine Darlegung der Forschungsergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen Vor- und Nachteile der Erprobungsvarianten und ihrer unterschiedlichen Zielgruppeneignung. Abschließend lassen wir die Ergebnisse noch einmal Revue passieren und fassen die zentralen Erkenntnisse in einem Fazit zusammen.

2 Formen von Arbeitserprobungen und ihre Aufgaben

Arbeitserprobungen spielen für die berufliche (Wieder-)Eingliederung von Menschen mit dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen eine wichtige Rolle und können unterschiedliche Funktionen haben. Von Forschungsseite wurden sie bisher kaum behandelt, bekannt ist aber, dass Arbeitserprobungen mit tagesstrukturierender Funktion eine vergleichsweise einfache Gestaltungsform darstellen, in der es vorrangig darum geht, Erprobungsteilnehmer:innen mit arbeitspädagogischer Unterstützung allmählich wieder an einen zeitlich strukturierten Arbeitsalltag zu gewöhnen (BMAS 2013, 117; Freier, Furch, Kupka u. a. 2019, S. 27) und ihnen basale Sozialkompetenzen zu vermitteln, die im Berufsleben benötigt werden (Löffler, Gerlich, Lukaszczek u. a. 2012, S. 61). Hier haben die Erprobungsteilnehmer:innen auch die Möglichkeit, einfache Tätigkeiten praktisch einzuüben und sich auf Kontakte mit Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern am ersten Arbeitsmarkt vorzubereiten (Tophoven, Reims & Rauch 2020, S. 71). Tagesstrukturierende Arbeitserprobungen finden z. B. in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM), die im zugrunde liegenden Projekt als Sozialbetriebe bezeichnet werden, statt.

In der zweiten Variante werden Arbeitserprobungen eingesetzt, um die Eignung einer Person für ein bestimmtes Betätigungsfeld praxisnah zu prüfen, die Selbsteinschätzung zu verbessern (Zapfel, Zielinski & Abend 2016, S. 27) bzw. festzustellen, welche Fähigkeiten für ein interessierendes Tätigkeitsgebiet noch entwickelt werden müssen (Campion, Campion & Campion 2019, S. 1093; DRV Bund 2021, S. 21). In diesem Fall haben Arbeitserprobungen einen sozial- bzw. arbeitspädagogisch angeleiteten Testcharakter. Im Vordergrund stehen dann gezielte berufsfachliche Erprobungen, die der Arbeitspädagogik als Beurteilungsgrundlage dafür dienen, ob bzw. inwiefern Erprobungsteilnehmer:innen den Anforderungen einer ins Auge gefassten Tätigkeit gerecht werden. In speziellen Einrichtungen wie Berufsförderungswerken, beruflichen Trainingszentren oder Sozialbetrieben werden dabei die jeweiligen beruflichen Anforderungen systematisch mit dem Leistungsvermögen, den Neigungen und den Fähigkeiten der Teilnehmer:innen abgeglichen (Limbeck 2015, S. 455; DRV Bund 2020, S. 17). Bewertet werden Kriterien wie Arbeitseinteilung, Arbeitstempo, Lernfähigkeit, Instruktionsverständnis, Dauerbelastbarkeit, Sorgfalt, Interesse an der Arbeit,

das Arbeitsverhalten, das Verhalten bei Mehrfachanforderungen und Selbstständigkeit (Löffler, Gerlich, Lukaszczek u. a. 2012, S. 61; Siebeneick-Seimetz 2015, S. 580 f.).

In der dritten Variante kommen Arbeitserprobungen zur Anwendung, um etwaige, sich in der Unternehmenslandschaft immer noch hartnäckig haltende Arbeitgebervorbehalte gegenüber einer Einstellung von dauerhaft gesundheitlich beeinträchtigten Personen (Rauch & Reims 2020) oder Menschen, die besonders stigmatisierte Behinderungen aufweisen, abzubauen (Lachmayr & Dornmayr 2011, S. 1) oder um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen besseren Eindruck vom Zielberuf direkt am allgemeinen Arbeitsmarkt zu geben. Die Arbeitserprobung nimmt dann tendenziell Züge eines Praktikums an (Weissinger & Schneider 2015, S. 646) und kann auch dem Instrument der Probebeschäftigung³ stark ähneln. Aus der Forschungsliteratur ist in diesem Zusammenhang bekannt, dass Arbeitgeber:innen i. d. R. externe Unterstützung erwarten, wenn sie sich zu einer solchen Arbeitserprobung bereit erklären. Hierzu gehören u. a. eine zielgerichtete Vorbereitung und Einstimmung der betreffenden Kandidatinnen und Kandidaten im Vorfeld der Erprobung sowie die Möglichkeit, sich während einer laufenden Erprobung an externe Ansprechpartner:innen zu wenden, wenn unerwartete Schwierigkeiten auftreten (vgl. dazu Seyd 2015, S. 106).

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des LAUT-Projekts dienen im Folgenden dazu, die Befundlage zu diesen Varianten der Arbeitserprobung qualitativ aufzubessern und präziser zu schildern, für welche Zielgruppen sie sich jeweils mehr, für welche weniger eignen.

3 Datengrundlage und Methoden

Die Datengrundlage für die in diesem Beitrag vorgestellten Befunde stammt aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts LAUT. Zielgruppe des Projekts sind Leistungsbeziehende aus dem Kundenkreis des Zweiten Sozialgesetzbuchs (SGB II) mit dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen, deren Wiedereingliederungschancen in den Arbeitsmarkt durch neue, individuelle und bedarfsgerechte Unterstützungsangebote verbessert werden sollen. Eine amtliche Behinderungsanerkennung ist für die Teilnahme nicht erforderlich und daher auch nicht bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Projekts gegeben.⁴

Die im Modellprojekt verwendeten Formen der Arbeitserprobung wurden vorrangig mit qualitativen Methoden untersucht. Dazu gehörten teilnehmende Beobachtungen von Arbeitserprobungen, an die sich Kurzinterviews mit den Teilnehmenden und dem betreuenden Fachpersonal anschlossen (vgl. zu diesem Vorgehen z. B. Bartelhei-

3 Mithilfe der Probebeschäftigung (§ 46 SGB III) haben Arbeitgeber:innen für einen begrenzten Zeitraum die Möglichkeit, sich von der Leistungsfähigkeit der Kandidat:innen zu überzeugen, ohne die finanziellen Kosten für die Beschäftigung tragen zu müssen. Arbeitsmarktpolitisches Ziel dieses Instruments ist es, „Klebeeffekte“ hervorzurufen, die dazu führen, dass die betreffenden Personen möglichst auf Dauer im Betrieb bleiben (Zapfel, Zielinski & Schrauth 2019, S. 39).

4 Durch ein solches Vorgehen wird der Kreis der Teilnahmeberechtigten deutlich ausgeweitet, denn der Großteil gesundheitlich beeinträchtigter Personen hat, selbst wenn die individuellen Voraussetzungen erfüllt sind, keinen Schwerbehindertenausweis (Wacker 2019, S. 12).

mer & Henke 2017, S. 80 f.), Fokusgruppendifkussionen mit verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern der am Modellprojekt beteiligten Einrichtungen (Jobcenter, Inklusionsdienst, WfbM) sowie problemzentrierte Leitfadendifterviews, die sowohl mit Maßnahmenteilnehmerinnen und Maßnahmenteilnehmern als auch mit dem Einrichtungspersonal geführt wurden.

Die von der Begleitforschung im Zeitraum von Juni 2020 bis Dezember 2023 realisierten Fallzahlen belaufen sich auf 22 teilnehmende Beobachtungen, 46 Kurzinterviews mit Erprobungsteilnehmerinnen bzw. Erprobungsteilnehmern und Betreuungspersonal und sechs Fokusgruppendifkussionen mit dem Personal der in das Projekt involvierten Organisationen. Hinzu kamen 33 umfangreichere Leitfadendifterviews mit Einrichtungsrepräsentantinnen und Einrichtungsrepräsentanten und weitere 76 mit Maßnahmenteilnehmenden. Ergänzt wird die Datenbasis durch Sekundärdaten des an LAUT beteiligten Inklusionsdienstes, die u. a. Angaben zu 159 Arbeitserprobungen enthalten.

Bei den teilnehmenden Beobachtungen wurde ein Beobachtungsbogen eingesetzt, mit dem Merkmale wie der zeitliche Umfang der Erprobungen, die Art der Tätigkeit, Auffälligkeiten in den Interaktionen wie auch Tätigkeitsanforderungen erfasst wurden. Die Kurzinterviews wurden direkt im Anschluss abgehalten, um das Beobachtete besser einordnen zu können. Die umfassenderen Leitfadendifterviews mit Maßnahmenteilnehmenden befassten sich mit dem gesamten Verlauf der Projektteilnahme, zu der auch Arbeitserprobungen gehörten. Bei den qualitativen Interviews und Fokusgruppendifkussionen mit dem Personal der beteiligten Organisationen ging es um generelle Projekterwartungen und -erfahrungen, die stets auch die Arbeitserprobungen umfassten. Die bereitgestellten Sekundärdaten enthielten Angaben zu Anzahl, Art und Dauer der durchgeführten Arbeitserprobungen.

Von den qualitativen Interviews und Fokusgruppendifkussionen wurden Transkripte erstellt, die einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen wurden (vgl. Mayring 2015). Die Transkripte wurden anschließend mit der Software MaxQDA analysiert. Die teilnehmenden Beobachtungen ermöglichten es ergänzend, Teilaspekte in die Analyse mit einzubeziehen, die über Befragungen allein kaum zu erfassen gewesen wären, etwa Interaktionen oder unwillkürliche Störungen des Erprobungsprozesses.

Sowohl die Praxis als auch die Begleitforschung waren auf eine Vollerhebung ausgerichtet. Teilnehmen konnten auf freiwilliger Basis im praktischen Teil alle Jobcenterkundinnen und Jobcenterkunden in der Projektregion mit dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen, die an einer Teilnahme interessiert waren. Die Begleitforschung wandte sich daraufhin an alle Projektteilnehmer:innen und warb für eine Studienteilnahme. In die Begleitforschung wurden sämtliche Projektteilnehmer:innen einbezogen, die in die Studienteilnahme eingewilligt hatten. Insofern sind Verzerrungen durch die Wahl des Stichprobenverfahrens auszuschließen und könnten sich allenfalls aus der Freiwilligkeit der Teilnahme ergeben haben. Indizien dafür liegen der Begleitforschung aber nicht vor.

Einschränkend ist außerdem darauf hinzuweisen, dass die Genese des Projekts, das die Grundlage für unsere Ausführungen bildet, weniger auf zuvor identifizierten

Forschungslücken basierte, die gezielt mit dem Vorhaben geschlossen werden sollten, sondern auf praktischen Handlungsbedarfen bei der beruflichen Re-Integration von gesundheitlich beeinträchtigten Jobcenterkundinnen und Jobcenterkunden im Projektgebiet. Anspruch und Ziel der Begleitforschung waren damit praktisch bestimmt und dienten nicht dem Zweck, wissenschaftliche Theorien zu überprüfen. Dennoch lässt sich das gewonnene Material dafür nutzen, um die in diesem Beitrag zentrale Frage zu beantworten, welche Erprobungsvarianten sich für die im Projekt adressierten Jobcenterkundinnen und Jobcenterkunden jeweils besser eignen.

4 Ergebnisse aus der Begleitforschung

Die Begleitforschung des LAUT-Projekts hat alle Formen der Arbeitserprobung in den Blick genommen, die im Vorhaben zur Anwendung kommen. Diese decken sich mit den Varianten, die in Kapitel 2 bereits genannt wurden. Vorgestellt werden im Folgenden zunächst die qualitativen Befunde zu den Zielen, Ansprüchen und Besonderheiten dieser Erprobungsformen. Daraufhin wird der Ablauf der Arbeitserprobungen empirisch genauer geschildert, wobei der Testvariante im sozialbetrieblichen Kontext besonderes Augenmerk gewidmet wird, da sie im zugrunde liegenden Modellvorhaben am intensivsten genutzt wird. Es folgt eine Darstellung der Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Erprobungsvarianten, die näher darauf eingeht, für welche Zielgruppen sich diese jeweils besser eignen.

a) Arbeitserprobungen in tagesstrukturierender Ausrichtung

Arbeitserprobungen in tagesstrukturierender Ausrichtung zeichnen sich dem Fachpersonal der involvierten Sozialbetriebe zufolge durch ein vergleichsweise geringes Anforderungs- und Leistungsniveau aus. Im Fokus stehen die Vermittlung und Festigung grundlegender Kompetenzen wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Höflichkeit oder die Sicherstellung eines gepflegten bzw. angemessenen Erscheinungsbilds.

„Das Fachliche stand bei uns nie im Vordergrund. [...] Für uns war es erst mal wichtig, ihr [der Teilnehmerin, Anm. d. Verf.] eine Struktur zu geben, ihr wieder eine gewisse Selbstständigkeit zu geben, ihr eine Kommunikation zu geben und das Miteinander zu erleben“ (Kurzinterview Fachkraft 22).

Diese Form von Arbeitserprobungen richte sich vorzugsweise an Personen, bei denen ein direkter Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt zum Erprobungsbeginn noch für unrealistisch gehalten wird. Diese noch große Arbeitsmarktdistanz könne mit einer eingeschränkten Belastbarkeit aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen oder Ängsten der Teilnehmenden im Kontext der Erwerbsarbeit, die häufig auf negativen Erfahrungen bei vergangenen Beschäftigungsverhältnissen beruhten, in Zusammenhang stehen. Die bei der Zielgruppe häufig schon länger andauernde Erwerbslosigkeit habe sich außerdem oft schon negativ auf das Selbstbewusstsein der Teilnehmer:innen niedergeschlagen. Arbeitserprobungen mit tagesstrukturierender Funktion könnten

dazu beitragen, den betreffenden Personen allmählich wieder zu einer stabileren psychischen Verfassung zu verhelfen und ggf. bestehende Berührungsängste zu Arbeitgeber:innen abzubauen:

„Ich glaube, sie müsste erstmal verarbeiten, was sie erlebt hat, da sie wirklich ein Problem hat, Vertrauen zum Arbeitgeber aufzubauen, also dass da auch Ängste da sind. [...] Und da ist so eine Einrichtung genau das Richtige für sie eigentlich“ (Kurzinterview Fachkraft 16).

Häufig handle es sich bei den gesundheitlich beeinträchtigten Teilnehmenden von Arbeitserprobungen mit tagesstrukturierendem Charakter um Klientinnen und Klienten, die eher eine Beschäftigung in einer WfbM anstreben als eine Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt.

Im Modellprojektverlauf wurde die tagesstrukturierende Variante insgesamt kaum genutzt. Begründet wurde das damit, dass die Teilnehmer:innen des Modellprojekts die Grundkompetenzen, die bei der tagesstrukturierenden Variante entwickelt werden sollen, i. d. R. bereits vorweisen könnten und dass zur Anbahnung einer tagesstrukturierenden Erprobung auch Überzeugungsarbeit notwendig sei, die Zeit und damit entsprechende Kapazitäten in den Einrichtungen erfordere, die jedoch nicht immer vorhanden seien:

„Man muss sich eben auch drauf einlassen, dass man so eine tagesstrukturelle Maßnahme macht. [...] und dann gibt es eben auch viele Hemmnisse. Und an denen müssen wir auch arbeiten. Und es ist fast ein bisschen schade, weil die Zeit, an solchen Sachen [zu arbeiten], eben auch fehlt im Projekt. Dass man die Leute auch überzeugt von sowas“ (Gruppendiskussion PL 03).

Darüber hinaus hätten die Sozialbetriebe zum Teil eine ungünstige Verkehrsanbindung, was sie für die Teilnehmer:innen, gerade wenn sie schon lange erwerbslos und/oder psychisch erkrankt sind, häufig weniger attraktiv mache bzw. eine im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen besonders hohe Zugangshürde für sie darstelle. Besonders problematisch sei das gerade „[...] für die Teilnehmer in der Tagesstruktur, die sich ja auch schwertun, morgens rauszukommen“ (Gruppendiskussion SB 01) und erst wieder an einen strukturierten Alltag gewöhnt werden müssten.

b) Arbeitserprobungen mit Testcharakter im Sozialbetrieb

Anders als bei der tagesstrukturierenden Variante geht es bei den arbeitspädagogisch angeleiteten Arbeitserprobungen mit Test- und leistungssteigerndem Charakter darum, die Belastbarkeit der Teilnehmer:innen zu prüfen und ggf. Schritt für Schritt zu erhöhen, Erkenntnisse über das individuell zumutbare Leistungspensum pro Tag oder Woche zu erhalten, den Teilnehmer:innen einen besseren Einblick in ein ins Auge gefasstes Tätigkeitsfeld zu geben, Arbeitskompetenzen zu vermitteln, die im angestrebten Tätigkeitsgebiet benötigt werden, und das berufliche Selbstvertrauen der Teilnehmer:innen zu stärken. Nach Auskunft des Einrichtungspersonals bietet diese Art der Arbeitserprobung den Erprobungsteilnehmerinnen und Erprobungsteilnehmern zudem die Möglichkeit, sich in einem neuen, ihnen bisher unbekannten Tätigkeitsge-

biet ergebnisoffen auszuprobieren. Im sozialbetrieblichen Kontext bestehe die Besonderheit darin, „[...] dass man auch scheitern darf, wenn es in einem Bereich oder einer Abteilung zu Schwierigkeiten kommt“ (Gruppendiskussion SB 01). Des Weiteren sei es in den Sozialbetrieben möglich, flexibel auf Schwierigkeiten zu reagieren, die in den Arbeitserprobungen ggf. auftreten, etwa durch eine kurzfristige Anpassung des Erprobungszeitraums und des Arbeitspensums oder dadurch, dass eine weitere Arbeitserprobung in einem anderen Tätigkeitsgebiet oder einem anderen Betrieb in die Wege geleitet wird. Die Sozialbetriebe böten gute Möglichkeiten, sich in mehreren Arbeitsgebieten zu versuchen und Arbeitserprobungen nicht notwendigerweise auf nur einen Tätigkeitsbereich zu beschränken.

„Wir suchen dann halt eben den passenden Bereich für denjenigen aus. Kann natürlich auch sein, dass derjenige in der Arbeitserprobung sagt, ‚Mensch, ich möchte gerne noch einen anderen Bereich angucken‘, oder wir merken vielleicht in der Zeit, in der er in dem bestimmten Bereich eingesetzt wird, dass der Bereich doch nicht wirklich der richtige, der passende ist, und dann können wir doch auch wechseln, weil wir viele Arbeitsbereiche zur Verfügung haben. Und dann sind wir so flexibel hier in der Arbeit oder in der Einrichtung, dass wir eben einen Wechsel vornehmen können“ (Interview SB 11).

Den Sozialbetrieben zufolge ist diese Erprobungsvariante vor allem „[...] für Personen gedacht, bei denen ein Übertritt auf den ersten Arbeitsmarkt realistisch ist“ (Interview SB 05) und bei denen die Soft Skills, die bei der tagesstrukturierenden Form erst zu erwerben sind, bereits bestehen. Die beruflichen Zielvorstellungen sind hier i. d. R. ebenfalls schon klarer.

c) Arbeitserprobungen mit Testcharakter auf dem ersten Arbeitsmarkt

Arbeitserprobungen werden auch außerhalb des geschützten sozialbetrieblichen Bereichs direkt in Unternehmen des ersten Arbeitsmarkts abgehalten. Dem befragten Fachpersonal zufolge wird das vor allem dann praktiziert, wenn die Eignung für den angestrebten Zielberuf in keinem der zur Verfügung stehenden Sozialbetriebe in Form von Arbeitserprobungen geprüft werden kann oder die Teilnehmer:innen es bevorzugen, in größerer Nähe zum ersten Arbeitsmarkt und abseits des WfbM-Kontexts ihr Arbeitsvermögen zu testen. Hierbei spielen u. a. auch Vorbehalte der Betroffenen gegenüber der Beschäftigung in einer WfbM bzw. der damit unter Umständen einhergehenden Stigmatisierung eine Rolle. Im Zuge der durchgeführten Interviews wurden in diesem Zusammenhang von den Teilnehmenden immer wieder Bedenken dahingehend geäußert, nach einer Beschäftigung in einem Sozialbetrieb nicht mehr auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können, und es wurde angezweifelt, ob eine Arbeitserprobung im Sozialbetrieb vor diesem Hintergrund bei Bewerbungen als Referenz angeführt werden sollte. Das gilt insbesondere dann, wenn Teilnehmer:innen in der Vergangenheit bereits erfolgreich auf dem ersten Arbeitsmarkt tätig waren und/oder sich aufgrund ihres Selbstbildes nicht als der Zielgruppe der WfbM zugehörig ansehen.

Betriebliche Arbeitserprobungen auf dem ersten Arbeitsmarkt werden dem Fachpersonal zufolge darüber hinaus dafür eingesetzt, um Vorbehalte auf Arbeitgeberseite

gegenüber der Beschäftigung von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen zu reduzieren. In diesem Fall bestehe eine erste Herausforderung darin, Betriebe im Erprobungszusammenhang für die Aufnahme von Menschen mit Behinderung überhaupt erst empfänglich zu machen, denn Einstellungsvorbehalte gegenüber dauerhaft gesundheitlich beeinträchtigten Personen hielten sich dort nach wie vor hartnäckig.

„Das Wichtigste ist, den Arbeitgebern immer die Angst zu nehmen. Viele haben immer noch im Kopf, wenn sie einen schwerbehinderten Mitarbeiter einstellen und es wäre irgendwas, dass sie den nicht mehr loswerden“ (Interview ID 02).

Um die Aufnahalebereitschaft der Unternehmen zu erhöhen, ist aber nicht nur Aufklärungsarbeit nötig. Wichtig sei es auch, ihnen etwaige Unsicherheiten oder Bedenken dadurch zu nehmen, dass ihnen Fachpersonal zur Seite gestellt wird, an das sie sich wenden können, wenn es im Erprobungsverlauf zu Schwierigkeiten kommt oder Unterstützung benötigt wird. Diese Funktion wird im hier zugrunde liegenden Modellprojekt vom beteiligten Inklusionsdienst ausgeübt, der bei Erprobungen auf dem ersten Arbeitsmarkt eine unterstützende Rolle für die Betriebe einnimmt:

„Da ist das dann wirklich auch sehr unkompliziert, dass wir dann mit den Ansprechpartnern [im Zielbetrieb] einfach klarmachen: [...] der Teilnehmer soll sich das mal anschauen. Wenn er etwas nicht kann oder es ihm zu viel wird, [den Inklusionsdienst] einfach direkt ansprechen“ (Interview ID 10).

Für Klientinnen und Klienten mit hohem arbeitspädagogischem Unterstützungsbedarf empfehle sich eine Arbeitserprobung auf dem ersten Arbeitsmarkt eher nicht, denn anders als in den Sozialbetrieben werde dieser am allgemeinen Arbeitsmarkt üblicherweise nicht gedeckt.

d) Ablauf der Arbeitserprobung, insbesondere im sozialbetrieblichen Kontext

Bedarf und Interesse an einer Arbeitserprobung können in unterschiedlichen institutionellen Kontexten identifiziert werden, bspw. in Jobcentern, Inklusionsdiensten oder anderen Einrichtungen. Im zweiten Schritt muss dann geklärt werden, ob eine „Erprobungstauglichkeit“ gegeben ist, d. h., ob es die gesundheitliche Situation der Kandidatinnen und Kandidaten zusammen mit den vorhandenen sozialbetrieblichen Flexibilisierungs- und Unterstützungsangeboten zulässt, zumindest in geringfügigem Umfang tätig zu werden, und ob in diesen Fällen die Aussicht darauf besteht, den Stundenumfang ggf. zu erhöhen. Wenn dem nicht so ist, sollten zunächst stabilisierende gesundheitliche Maßnahmen ins Auge gefasst werden. Ansonsten werden nach Auskunft des Fachpersonals daraufhin mit den Erprobungsinteressentinnen und Erprobungsinteressenten die individuellen Teilnahmevoraussetzungen und Wünsche besprochen. Zudem würden ihnen Angebote an Arbeitserprobungen, die für die Erprobungen zur Verfügung stehenden Tätigkeitsbereiche sowie die infrage kommenden (Sozial-)Betriebe vorgestellt. Erfahrungsgemäß entsprächen die für die Erprobung zur Verfügung stehenden Tätigkeitsgebiete nicht immer den Präferenzen der Teilnehmer:innen. Teilweise zeigten sie sich „[...] relativ festgefahren mit dem Bild von sich, was sie für die beruf-

liche Zukunft im Kopf hatten“ (Gruppendiskussion SB 02), d. h., sie seien dann nur schwer von aus Sicht des Fachpersonals ggf. passenderen Alternativen zu überzeugen.

Sei einmal ein geeignetes Tätigkeitsgebiet identifiziert worden und seien im betreffenden Betrieb Kapazitäten für eine entsprechende Arbeitserprobung frei, folge ein ausführliches Vorgespräch, bei dem die Teilnehmer:innen die Fachkräfte im Betrieb kennenlernten. Inhalt und Ziele der Arbeitserprobung sowie die diesbezüglichen Vorstellungen der Klientinnen und Klienten würden bei diesem Termin auch noch einmal eingehend mit dem Fachpersonal besprochen. Bei Kandidatinnen und Kandidaten, die Vorbehalte gegenüber der Beschäftigung in einer WfbM zum Ausdruck bringen, könne das Vorgespräch auch mit einer unverbindlichen Besichtigung des Sozialbetriebes bzw. des infrage kommenden Arbeitsbereiches kombiniert werden oder diese könne im Vorfeld des Vorgesprächs erfolgen. Nach den Erfahrungen des Fachpersonals könnten solche erstmaligen, niedrigschwelligen Begegnungen dazu beitragen, eventuell vorhandene Berührungängste aufseiten der potenziellen Erprobungsteilnehmer:innen abzubauen.

Nach erfolgtem Vorgespräch werde dann ein Teilnahmevertrag geschlossen, in dem die Vertragspartner:innen (Teilnehmer:in und Sozialbetrieb), die geplante Dauer der Arbeitserprobung, der Stundenumfang, der Erprobungsablauf, die Ansprechpartner:innen im Betrieb sowie beidseitige Rechte und Pflichten festgehalten würden. Hier sei es auch möglich zu vereinbaren, dass sich die Arbeitserprobung innerhalb eines Berufsfeldes auf verschiedene Abteilungen und Tätigkeiten in unterschiedlicher Bandbreite und Komplexität erstrecken soll. Wie lange die Teilnehmer:innen in einem Bereich dann verweilen bzw. wann ein Wechsel erfolgt, werde individuell festgelegt.

Inhalt und Ablauf der Arbeitserprobungen würden sich in den Sozialbetrieben stark an den individuellen Bedarfen und Wünschen der Teilnehmer:innen orientieren. Bei der Planung der regelmäßigen Arbeitszeiten in den Arbeitserprobungen empfehle es sich, zunächst mit einer reduzierten Wochenarbeitszeit zu beginnen und diese dann schrittweise auszudehnen, damit die Erprobungsteilnehmer:innen nicht überfordert und unerwünschte Abbrüche vermieden werden. Dieses Vorgehen helfe auch dabei, die Teilnehmer:innen behutsam wieder an den Arbeitsalltag zu gewöhnen und etwaigen Rückfällen vorzubeugen. Mit Vorsicht zu beginnen und zu agieren, sei umso wichtiger, als es auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher gesundheitlicher Beeinträchtigungen und gerade auch im Hinblick auf psychische Erkrankungen nicht immer einfach sei,

„[...] die Belastbarkeit der Teilnehmer richtig einzuschätzen, weil wir so die Erfahrung gemacht haben, dass gerade in der Arbeit mit psychisch Kranken die Belastbarkeit doch sehr schwanken kann“ (Gruppendiskussion SB 01).

Im späteren Erprobungsverlauf könnten noch Modifikationen in der Arbeitszeit vorgenommen werden. Um im Bedarfsfall Anpassungen zu tätigen, etwaige Probleme zu beheben und Fortschritte zu kontrollieren, würden in den Sozialbetrieben regelmäßig Feedbackgespräche abgehalten. Ablauf und Häufigkeit sowie die Anzahl und betriebliche Stellung der bereitgestellten Ansprechpartner:innen würden jedoch nach Betrieb

und individueller Situation divergieren. Üblicherweise sei ein fester Turnus mit vorab festgelegten Gesprächsteilnehmenden vorgesehen. Häufig fänden sie aber auch spontan statt, sofern ein entsprechender Bedarf dazu bestehe.

Aller Bemühungen und Vorkehrungen zum Trotz könnten in den Arbeitserprobungen Abbrüche jedoch nicht immer vermieden werden. Als wichtigste Gründe hierfür wurden zu hohe Belastungen in Kombination mit psychischen Erkrankungen und langen Anfahrtszeiten wie auch Motivationsdefizite bei der Teilnahme ins Feld geführt. Hier könnte auch eine Unterforderung der Teilnehmenden eine Rolle spielen, die von Teilnehmendenseite immer wieder zur Sprache kam (*„Manchmal würde ich mir vielleicht für mich noch mehr Verantwortung wünschen. Also ich habe das Gefühl, da könnte noch mehr gehen bei mir“* (Kurzinterview TN 08)). Insbesondere in der langen Frist wünschten sich einige Teilnehmer:innen, die sich zunächst für eine Arbeitserprobung in einem Sozialbetrieb entschieden haben, anspruchsvollere Aufgaben; das galt vor allem dann, wenn sie bereits über eine berufliche Ausbildung oder biographische Erwerbs Erfahrungen verfügten:

„Ich habe studiert und ich habe eine Ausbildung und da ist es natürlich dann auf Dauer schon so eine Arbeit zu machen ein bisschen eintönig. Von der Arbeit her ist es jetzt nicht das, was ich mir so insgesamt so gewünscht habe“ (Kurzinterview TN 10).

Bei der Erprobungsdauer gelte als Richtwert ein Zeitraum von drei bis vier Monaten, der je nach Bedarf auch kürzer oder länger ausfallen könne. Eine Untergrenze von zwei Monaten solle allerdings nach Einschätzung der Sozialbetriebe nicht unterschritten werden. Empirisch zeigt sich im hier betrachteten Projekt auf Basis der Sekundärdaten des Inklusionsdienstes allerdings, dass 37 % der eingeleiteten Arbeitserprobungen lediglich eine Dauer von bis zu einem Monat aufwiesen. Hier sind u. a. auch die oben erwähnten Abbrüche enthalten, die i. d. R. auf ein Fehlen der benötigten Motivation aufseiten der Teilnehmer:innen oder deren gesundheitliche Verfassung zurückzuführen sind. In den Jahren 2020 und 2021 mussten zudem Arbeitserprobungen aufgrund von Betriebsschließungen im Zusammenhang mit der Coronapandemie vorzeitig beendet werden.

Die Zielerreichung der Arbeitserprobungen werde mithilfe von Fragebögen, Auswertungs- und Jahresgesprächen und Dokumentationsarbeiten überprüft. Am Ende der Maßnahme würden die Ergebnisse der Arbeitserprobungen in einem Abschlussbericht festgehalten. Eingegangen werde dort zum einen auf verschiedene grundlegende Kompetenzen der Erprobungsteilnehmer:innen wie Pünktlichkeit, Teamfähigkeit oder Belastbarkeit, zum anderen auf Stand und Entwicklung ihrer fachlichen Fertigkeiten.

Das geschilderte Vorgehen in den sozialbetrieblichen Arbeitserprobungen unterscheide sich stark von den Erprobungen, die direkt in Unternehmen am ersten Arbeitsmarkt stattfinden. Die Begleitung dort sei weniger engmaschig und formalisiert, üblicherweise gebe es kein eigens für die Betreuung zuständiges und dafür auch ausgebildetes arbeitspädagogisches Personal, es gebe i. d. R. einen geringeren Flexibilitätsgrad in Bezug auf Erprobungsdauer, -bereich und -intensität und die Pausenzeiten

während der Arbeitserprobungen sind auch den Beobachtungen der Begleitforschung nach weniger generös. Dafür gebe es eine deutlich größere Nähe zu den am allgemeinen Arbeitsmarkt üblichen Arbeitsbedingungen und das Anforderungsniveau sei i. d. R. höher. Alles in allem scheint es dort auch mehr Tätigkeitsgebiete zu geben, in denen eine Arbeitserprobung stattfinden kann. Allerdings sei gerade für Personen, die neben einer gesundheitlichen Beeinträchtigung auch eine große Arbeitsmarktdistanz und/oder ein geringes Qualifikationsniveau aufweisen, das Potenzial infrage kommender Arbeitgeber:innen für Erprobungs- bzw. dauerhafte Arbeitsplätze begrenzt.

e) Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Erprobungsvarianten oder: für wen eignet sich welche Variante

Die unterschiedlichen Varianten von Arbeitserprobungen eignen sich für die verschiedenen Aufgaben und Zielgruppen, denen sie zugeordnet sind, in unterschiedlichem Maße. Sozialbetriebliche Arbeitserprobungen in tagesstrukturierendem Zuschnitt haben z. B. vornehmlich das Ziel, ihre Klientinnen und Klienten allmählich wieder an einen üblichen Berufsalltag zu gewöhnen und ihnen basale Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, Zuverlässigkeit oder ein gepflegtes Erscheinungsbild zu vermitteln und dabei zu helfen, wieder Selbstvertrauen für das Berufsleben zu schöpfen. Die Möglichkeiten, auf sozial- bzw. auf arbeitspädagogisches Betreuungspersonal zurückzugreifen, sind bei dieser Form der Arbeitserprobung umfassend und hoch. Diese Variante der Arbeitserprobung richtet sich vor allem an Personen, die bereits über einen langen Zeitraum hinweg nicht mehr am Arbeitsleben teilgenommen haben, wenig berufliches Selbstvertrauen besitzen, eher noch unklare berufliche Zielvorstellungen haben und die durch eine große Distanz zum allgemeinen Arbeitsmarkt und intensive Betreuungsbedarfe gekennzeichnet sind. Gerade für solche Personen beobachten die Fachkräfte der Sozialbetriebe positive Auswirkungen der tagesstrukturierenden Variante auf die Verfassung der Teilnehmenden:

„So eine Struktur mit Arbeitszeiten, mit Pausen, wo man diese Verpflichtungen zu erfüllen hat [...] da bekommt man auch ein Sozialleben außen drum rum [...] [das] hat ihr [der Teilnehmerin, Anm. d. Verf.] gutgetan“ (Kurzinterview Fachkraft 22).

Die zweite sozialbetriebliche Form von Arbeitserprobungen, die einen stärkeren Testcharakter aufweist, setzt demgegenüber eine schon deutlich größere Arbeitsmarktnähe und klarere berufliche Vorstellungen voraus. Sie dient dazu, festzustellen, ob ein interessierender Tätigkeitsbereich für die Erprobungsteilnehmer:innen tatsächlich infrage kommt und welche Fähigkeiten hierfür ggf. noch entwickelt oder ausgebaut werden müssen. Sie trägt auch zu einer verbesserten beruflichen Selbsteinschätzung der Klientinnen und Klienten und der Entwicklung von arbeitsbezogenem Selbstvertrauen bei. Kennzeichnend für diese Variante ist außerdem, dass sie eine Trainingsfunktion haben kann, indem sie hilft, Kompetenzen, die im Berufsleben noch benötigt werden, weiterzuentwickeln und das Leistungsvermögen der Klientinnen und Klienten schrittweise zu erhöhen. Bei dieser Form der Arbeitserprobung werden die Teilnehmer:innen arbeits- und sozialpädagogisch noch relativ engmaschig und entsprechend ihrem indi-

viduellen Unterstützungsbedarf begleitet. Die Wünsche und Bedarfe werden in der Planung und Gestaltung der Arbeitserprobung eingehend berücksichtigt und im Prozess selbst sind grundsätzlich jederzeit Anpassungen des Erprobungszeitraums, des Leistungspenums und des Tätigkeitsgebietes möglich. Diese umfassende Unterstützung ruft insbesondere bei langjährig arbeitslosen Personen, die in der Vergangenheit vorwiegend schlechte Erfahrungen im Kontext der Erwerbsarbeit gemacht haben, positive Wirkungen hervor und hilft dabei, Erprobungsabbrüche zu vermeiden:

Das ist „denke ich [...] auch der Grund warum sie [die Teilnehmerin, Anm. d. Verf.] sich hier so wohl fühlt, weil das hier eine gehütete Einrichtung ist. Da ist ein ganz anderer Umgangston und [sie] hat immer einen Ansprechpartner, wenn es ihr nicht gut geht, wenn etwas nicht passt“ (Kurzinterview Fachkraft 16).

Den Klientinnen und Klienten stehen speziell geschulte Ansprechpartner:innen zur Verfügung, es gibt regelmäßige Feedbackgespräche und die Erprobungsergebnisse werden in strukturierter Weise dokumentiert und reflektiert. Der Erfahrungsfundus ist beim Begleitpersonal gerade in Bezug auf die Planung und Umsetzung der Arbeitserprobungen sehr hoch. Im Vergleich zu Arbeitserprobungen am ersten Arbeitsmarkt gibt es mehr Pausen im Tagesablauf, dafür sind die Tätigkeitsgebiete, die in den Sozialbetrieben für Arbeitserprobungen zur Verfügung stehen, in Bezug auf einzelne Branchen eingeschränkter und das Tätigkeitsniveau ist i. d. R. niedriger. Je nach fachlichem Hintergrund und Nähe zum allgemeinen Arbeitsmarkt kann das bei den Klientinnen und Klienten zu Unterforderungs- und Monotonieerfahrungen führen. Hinzu kommt, dass bei den Kandidatinnen und Kandidaten zum Teil Vorbehalte gegenüber sozialbetrieblichen Angeboten bestehen. Das gilt vor allem für jene unter ihnen, die in ihrer Biografie schon einmal erfolgreich im Arbeitsleben Fuß gefasst hatten und sich von einer Tätigkeitsaufnahme im Sozialbetrieb stigmatisiert fühlen, sowie für Personen, die sich selbst nicht als „behindert“ wahrnehmen und vor diesem Hintergrund eine Arbeitserprobung in einer WfbM ablehnen.

In den letztgenannten Fällen, bei denen die Erprobungsteilnehmer:innen weniger auf eine regelmäßige und intensive sozial- und arbeitspädagogische Begleitung angewiesen sind oder dies in einer WfbM ablehnen, empfiehlt sich eher eine Arbeitserprobung direkt auf dem ersten Arbeitsmarkt. Diese Variante ist vor allem für jene Kandidatinnen und Kandidaten geeignet, die eine vergleichsweise geringe Distanz zu den sonst üblichen Arbeitsanforderungen haben, einen Arbeitsbereich testweise, aber nahe den üblichen Realbedingungen kennenlernen möchten bzw. bei denen es darum geht, den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt unmittelbar zu erleichtern. Erwerbsbiografisch erworbene Berufserfahrungen und ein darauf basierender Kompetenzfundus, auf den zurückgegriffen werden kann, erleichtern zudem das Absolvieren einer Arbeitserprobung auf dem ersten Arbeitsmarkt, da sie dazu beitragen, dass die Teilnehmer:innen die an sie übertragenen Aufgaben gut und selbstständig erledigen können. Arbeitserprobungen am ersten Arbeitsmarkt können außerdem zum Abbau von Vorbehalten bei Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern beitragen.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden auf Basis von empirischen Ergebnissen der Begleitforschung eines derzeit im Rahmen des Bundesprogramms rehapro stattfindenden Modellprojekts drei in der beruflichen (Wieder-)Eingliederung von Menschen mit dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen praktizierte Arten von Arbeitserprobungen dargestellt und dabei wurde dargelegt, welche Variante für welche Zielsetzungen bzw. für welchen Personenkreis am ehesten geeignet ist. Dies wurde in dieser Form von Forschungsseite bisher noch nicht behandelt. Deutlich wurde dabei, dass die tagesstrukturierende Form im Sozialbetrieb sich vornehmlich für Personen mit einer großen Arbeitsmarktdistanz und umfangreichem arbeitspädagogischem Betreuungsbedarf eignet. Sie kommt besonders für jene Klientinnen und Klienten infrage, die bereits längere Zeit keiner Erwerbstätigkeit mehr nachgegangen sind bzw. die sich erst (wieder) allmählich an allgemeine, im Erwerbsleben übliche Arbeitsanforderungen gewöhnen müssen. Diese Gestaltungsform der Arbeitserprobung trägt auch dazu bei, den Erprobungsteilnehmer:innen basale Kompetenzen, die im Arbeitsalltag benötigt werden, zu vermitteln und ihr Selbstvertrauen zu stärken. Arbeitserprobungen in Sozialbetrieben mit Testcharakter stellen hingegen schon höhere Anforderungen an das Leistungsvermögen und die beruflichen Zielvorstellungen der Teilnehmer:innen, zeichnen sich aber weiterhin durch eine ausgeprägte sozial- bzw. arbeitspädagogische Unterstützung, feste Ansprechpartner:innen im Erprobungsverlauf und eine große Anpassungsfähigkeit und -willigkeit der Organisation gegenüber den Bedarfen der Teilnehmer:innen aus. Nachteile dieser Variante bestehen in einer insgesamt eher eingeschränkten Auswahl an Tätigkeitsbereichen bzw. einem eher geringen Anforderungsniveau in den zur Verfügung stehenden Erprobungsbereichen und darin, dass sie – sofern sie in einer WfbM stattfinden – auch Stigmatisierungssängste bei den Teilnehmenden auslösen können.

Arbeitserprobungen auf dem ersten Arbeitsmarkt schließlich sind für Personen mit vergleichsweise geringer Arbeitsmarktdistanz und/oder Berührungssängsten bei WfbM geeignet und können vor allem für das Kennenlernen eines Arbeitsbereiches unter den üblichen Bedingungen des ersten Arbeitsmarktes genutzt werden. Ein weiterer Vorteil dieser Variante besteht im möglichen Abbau von Arbeitgebervorbehalten gegenüber der Beschäftigung von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, dafür gibt es weniger Möglichkeiten der sozial- bzw. arbeitspädagogischen Begleitung.

Alle drei Formen der Arbeitserprobungen können dazu beitragen, den beruflichen (Wieder-)Eingliederungsprozess besser zu planen, die Beschäftigungschancen zu verbessern und/oder die Teilnehmer:innen durch Vermittlung bzw. Festigung notwendiger Fähigkeiten und Fertigkeiten auf eine dauerhafte Berufsausübung vorzubereiten. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag dafür, die berufliche Teilhabe von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu verbessern. Allerdings sind sie für unterschiedliche Erprobungsfunktionen und damit auch für verschiedene Zielgruppen unterschiedlich gut geeignet. Bei der Wahl der Form der Arbeitserprobung ist

es deshalb entscheidend, die individuellen Voraussetzungen und Unterstützungsbedarfe präzise festzustellen und entsprechend zu berücksichtigen.

Literatur

- Bartelheimer, P. & Henke, J. (2017). Interaktionsarbeit in der qualitativen Arbeitsmarktforschung. Eine Methodenreflexion. In F. Sowa & R. Staples (Hg.), *Beratung und Vermittlung im Wohlfahrtsstaat*, S. 69–91. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. doi: <https://doi.org/10.5771/9783845282732-68>.
- BIH: Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (2018). *ABC Fachlexikon. Beschäftigung schwerbehinderter Menschen*. Wiesbaden: Universum Verlag GmbH.
- BMAS: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). *Langzeitleistungsbeziehe im SGB II. Handlungsansätze zur Unterstützung und Förderung. Ausgewählte Beispiele zur Verringerung von Langzeitleistungsbezug*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Brussig, M. & Huppertz, L. (2021). Das Konzept der Programmevaluation. *ASU – Zeitschrift für medizinische Prävention*, 11/2021, 672–675. doi: <https://doi.org/10.17147/asu-2111-7885>.
- Bundesagentur für Arbeit (2022). *Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung (Jahreszahlen). Deutschland 2021*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (2023). *Arbeitsmarktsituation schwerbehinderter Menschen 2022*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Campion, M. C., Campion, E. D. & Campion, M. A. (2019). Using Practice Employment Tests to Improve Recruitment and Personnel Selection Outcomes for Organizations and Job Seekers. *Journal of Applied Psychology*, 104(9), 1089–1102. doi: <https://doi.org/10.1037/apl0000401>.
- Canonica, A. (2019). Das Konzept der Freiwilligkeit. In E. Nadai, A. Canonica, A. Gonon, F. Rotzetter & M. Langwiler (Hg.), *Werten und Verwerten. Konventionen der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung in Wirtschaft und Wohlfahrtsstaat*, S. 23–69. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25726-2>.
- DRV Bund: Deutsche Rentenversicherung Bund (2020). *Berufliche Rehabilitation: Ihre neue Chance*. Berlin: DRV Bund.
- DRV Bund: Deutsche Rentenversicherung Bund (2021). *Sozialmedizinisches Glossar der Deutschen Rentenversicherung*. Berlin: DRV Bund.
- Freier, C., Furch, S., Kupka, P., Senghaas, M., Dony, E., Fausel, G., Müller, M. & Voit, A. (2019). *IAB-Forschungsbericht: Nachhaltige Steuerung für die Vermeidung von Langzeitleistungsbezug: Begleitforschung zum Modellvorhaben „Mehrjährige Steuerung von Ziel 3“*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Heisig, J. P., König, C. & Solga, H. (2022). Arbeit und Beschäftigung. In J. Steinwede & J. Harand (Hg.), *Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen*, S. 149–164. Bonn: Institut für angewandte Sozialwissenschaft.

- Lachmayr, N. & Dornmayr, H. (2011). *Arbeitserprobung und Arbeitstraining. Zentrale Ergebnisse einer aktuellen Evaluation im Auftrag des AMS Österreich*. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich (AMS).
- Limbeck, R. (2015). Ambulante Dienstleister (Berufliche Trainingszentren). In A. Weber, L. Peschkes & W. Boer (Hg.), *Return to Work – Arbeit für alle*, S. 448–456. Stuttgart: Gentner Verlag.
- Löffler, S., Gerlich, C., Lukaszczek, M., Vogel, H., Wolf, H. & Neuderth, S. (2012). *Praxisbuch: Arbeits- und berufsbezogene Orientierung in der medizinischen Rehabilitation*. Berlin: DRV Bund.
- Maetzel, J., Heimer, A., Braukmann, J., Frankenbach, P., Ludwig, L. & Schmutz, S. (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim Basel: Beltz.
- Rauch, A. & Reims, N. (2020). *Inklusion ins Erwerbsleben: Niemand darf wegen einer Behinderung benachteiligt werden*. Verfügbar unter <https://www.iab-forum.de/inklusion-ins-erwerbsleben-niemand-darf-wegen-einer-behinderung-benachteiligt-werden/> (Zugriff am: 27.06.2024).
- Seyd, W. (2015). Die Rolle des Lernorts Betrieb in der rehaspezifischen Ausbildung. In G. Goth & E. Severing (Hg.), *Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen*, S. 101–125. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebeneick-Seimetz, S. (2015). Reha-Assessment. In A. Weber, L. Peschkes & W. Boer (Hg.), *Return to Work – Arbeit für alle*, S. 576–583. Stuttgart: Gentner Verlag.
- Tophoven, S., Reims, N. & Rauch, A. (2020). Berufliche Rehabilitationsmaßnahmen für Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen oder Behinderungen zur Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt. In A. Rauch & S. Tophoven (Hg.), *Integration in den Arbeitsmarkt. Teilhabe von Menschen mit Förder- und Unterstützungsbedarf (Grundwissen Soziale Arbeit)*, S. 64–78. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wacker, E. (2019). Leben in Zusammenhängen. Behinderung erfassen und Teilhabe messen. *Aus Politik und Zeitgeschichte – Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 6(7), 12–18.
- Weissinger, V. & Schneider, R. (2015). Teilhabe Abhängigkeitskranker am Arbeitsleben – Erfordernisse für ein organisationsübergreifendes Schnittstellenmanagement. In A. Weber, L. Peschkes & W. Boer (Hg.), *Return to Work – Arbeit für alle*, S. 622–656. Stuttgart: Gentner Verlag.
- Zapfel, S., Zielinski, B. & Abend, S. (2016). *Zuweisungsbarrieren bei gewerblich-technischen Ausbildungsberufen in der beruflichen Rehabilitation. Qualitative und quantitative Befunde bei Rehabilitand/innen im Berufsförderungswerk Nürnberg*. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Zapfel, S., Zielinski, B. & Schrauth, B. (2019). *Entwicklung und Etablierung eines digitalen Peer Support Netzwerks für die berufliche Teilhabe schwerbehinderter Akademiker:innen mit Anbindung an das Informationssystem REHADAT – IXNET (Inklusives Experten-netzwerk)*. Vorstudie. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Autorenangaben

Thomas Roßnagel

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsbereich „Arbeit und Beruf, Behinderung und berufliche Rehabilitation“, Institut für empirische Soziologie an der FAU Erlangen-Nürnberg.

thomas.rossnagel@ifes.uni-erlangen.de

Dr. Stefan Zapfel

Stellvertretender Geschäftsführer und Leiter des Forschungsbereichs „Arbeit und Beruf, Behinderung und berufliche Rehabilitation“, Institut für empirische Soziologie an der FAU Erlangen-Nürnberg.

stefan.zapfel@ifes.uni-erlangen.de



Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 79
2024, 304 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7633-1
E-Book im Open Access

Isabelle Penning, Martin Binder, Marianne Frieze (Hg.)

Teilhabe an gesellschaftlicher Transformation stärken

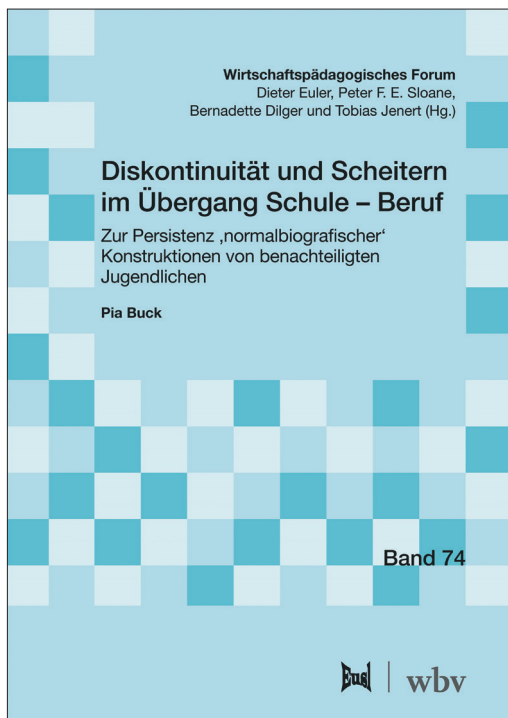
Der Beitrag der Arbeitsbezogenen
und der Technischen Bildung

Der Tagungsband dokumentiert die Vorträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Technische Bildung (DGTB) und der Gesellschaft für Arbeit, Wirtschaft und Technik im Unterricht (GATWU), die im September 2023 an der Universität Potsdam stattfand.

Der Band hat zwei Hauptziele: die Analyse neuer Bildungsherausforderungen in der arbeitsbezogenen und technischen Bildung, die durch den Wandel der Arbeits- und Lebenswelt entstanden sind, sowie die Förderung der aktiven Teilhabe aller Menschen an der gesellschaftlichen Transformation. Die Beiträge konzentrieren sich auf Bildungs- und Unterrichtsstrategien, die die Handlungskompetenzen der jungen Generation stärken.

Dieser Tagungsband ist in vier thematische Abschnitte gegliedert: Zunächst wird Bildung für nachhaltige Entwicklung behandelt, gefolgt von digitalen Lern- und Lehrmethoden. Der dritte Abschnitt widmet sich diversitätsbezogener fachlicher Bildung, während der letzte Abschnitt die Herausforderungen der Fachdidaktik und Lehrkräftebildung erörtert.

wbv.de/bai



Wirtschaftspädagogisches Forum, 74
2024, 326 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7761-1
Auch als E-Book

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)

Diskontinuität und Scheitern im Übergang Schule – Beruf

Zur Persistenz ‚normalbiografischer‘ Konstruktionen von benachteiligten Jugendlichen

In dieser Studie werden die subjektiven Perspektiven von Teilnehmenden einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme im Übergangssektor rekonstruiert. Den oft mehrfach benachteiligten Jugendlichen gelang der Übergang Schule - Beruf nicht direkt, weshalb ihre beruflichen Chancen durch Einmündung in den Sektor erhöht werden sollen.

Ihre sozialen Deutungs- und Handlungsmuster zu (Aus)Bildung, Arbeit/Beruf, Einkommen sowie zu Übergangsprozessen werden mittels qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung erhoben, interpretiert und anschließend diskutiert. Dabei zeigt sich, dass diese Jugendlichen an gendertypischen ‚Normalbiografien‘ festhalten. Ihr Leitmotiv ist die gesellschaftliche Integration mit Sicherheit und (finanzieller) Autonomie.

wbv.de/eusl

Die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen ist ein zentrales Ziel sozial- und bildungspolitischer Anstrengungen in Deutschland, das zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Grundlage für den Band war ein Workshop, welcher im Rahmen der 22. Hochschultage Berufliche Bildung vom 20.-22. März 2023 in Bamberg, stattfand.

Der Sammelband fasst zentrale Beiträge der Fachveranstaltung zusammen und ergänzt sie um thematisch einschlägige Forschungsbefunde. Ziel ist es, Entscheidungsträger:innen, Praktiker:innen sowie der interessierten Fachöffentlichkeit einen tiefergehenden Einblick in die komplexen Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und der Teilhabeförderung von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen zu liefern.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Frieze (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Karlsruher Institut für Technologie).

Die Herausgebenden des Bandes sind:

Sebastian Ixmeier, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen.

Pia Buck, Dr.in, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen.

Dieter Münk, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaber des Fachgebiets für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen.