



Philine Zölls-Kaser

Der Übergang Schule-Beruf von Schüler*innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung

Berufswünsche und berufliche Bildungsmöglichkeiten

| Teilhabe 2/2023, Jg. 62, S. 50–57

| KURZFASSUNG Der Artikel zeigt zunächst, ausgehend von der schulischen Situation von Förderschüler*innen in Deutschland, die beruflichen Bildungsmöglichkeiten und Wege von Schüler*innen, die mit dem Förderschwerpunkt (FS) Geistige Entwicklung (GE) beschult werden, auf. Im zweiten Teil werden zentrale Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie dargestellt, die Schüler*innen des FS GE zu ihren Berufswünschen und deren Umsetzung befragte.

| ABSTRACT *Vocational Training Opportunities and Transitions of Students With Special Needs Focused on Intellectual Development. Based on the school situation of special needs students in Germany, the article first shows the vocational training opportunities and paths of students who are educated with the special need intellectual Development. In the second part, central results of a qualitative longitudinal study are presented, which asked students with special needs about their career aspirations and the realization of these aspirations.*

Der Übergang Schule-Beruf findet in der Phase des jungen Erwachsenenalters statt, in dem verschiedene Herausforderungen zusammentreffen, besonders in Bezug auf die Selbstständigkeit, die in drei Aspekte unterteilt werden kann:

- > ökonomische sowie berufliche Selbstständigkeit (Ende der Schulzeit, Beginn einer Erwerbsarbeit o. Ä.),
- > soziale Selbstständigkeit (erste eigene Wohnung, Partnerschaft und Familienründung),
- > individuelle Selbstständigkeit (Übernahme der Verantwortung für das eigene Leben; vgl. REISSIG, GAUPP 2018, 199).

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der beruflichen Selbstständigkeit von Schüler*innen des Förderschwerpunktes (FS) Geistige Entwicklung (GE). In diesem Artikel werden die beruflichen Wünsche und die Umsetzung aus der Perspektive der Schüler*innen des FS GE dargestellt. Die dem Artikel zugrunde liegenden Daten wurden mit Hilfe problemzentrierter Interviews im Rahmen der Dissertation der Autorin erhoben. Zum Thema Schule-Beruf ist

in den letzten Jahren eine Zunahme an qualitativen und quantitativen Studien zu einzelnen Maßnahmen/Projekten oder Förderschwerpunkten (v. a. Lernen) zu beobachten (vgl. BLANCK 2020; FISCHER, HEGER 2019; UNGERLEISTNER 2017). Des Weiteren kann eine Zunahme der Themen „schulische Inklusion“ (z. B. PIEZUNKA 2020; BENGEL 2021) und „WfbM“ (SCHACHLER 2022; SCHREINER 2017; TEISMANN 2022) verdeutlicht werden. Nach wie vor rar sind jedoch Befragungen zu dem Thema Übergang Schule-Beruf aus Sicht von Schüler*innen des FS GE und nicht aus Sicht von Stellvertreter*innen oder anderen beteiligten Akteur*innen (Lehrer*innen, Erziehungsberechtigte).

Nach dem aktuellen Wissensstand lässt sich besonders bei den Schüler*innen des FS GE festhalten, dass nach wie vor der am häufigsten gewählte Weg ist, nach der Schule nahtlos in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) tätig zu werden (vgl. LINDMEIER, SCHRÖR 2015, 152). Der Automatismus FS GE zu WfbM besteht auch heute noch, trotz der im Jahre 2009

von Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die hier als normative Grundlage fungiert. In Artikel 27 UN-BRK wird

„das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird“

gefordert. Dieser Automatismus besteht trotz der seit vielen Jahren zahlreichen alternativen Beschäftigungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu Werkstätten, zum Beispiel die Ausbildung zur Fachpraktiker*in, Unterstützte Beschäftigung und durch das Bundesteilhabegesetz (BTHG) neu geschaffene Budget für Ausbildung (BfA). Diese und weitere Alternativen stagnieren jedoch seit Jahren auf einem ähnlichen Niveau bzw. neuere Maßnahmen wie das BfA werden in sehr geringem Ausmaß in Anspruch genommen. Bis Februar 2022 und somit zwei Jahre nach Inkrafttreten der Maßnahme haben, laut der Bundesagentur für Arbeit, 32 Personen das BfA in Deutschland in Anspruch genommen (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022, Tabelle 7).

Dieser Artikel gliedert sich in zwei Abschnitte: Im ersten Abschnitt wird der Forschungsstand zur schulischen Ausgangslage und den sich anschließenden Wegen skizziert. Anschließend werden im zweiten Abschnitt eigene zentrale Untersuchungsergebnisse aus der Perspektive der Schüler*innen des FS GE dargestellt.

Schulische Ausgangslage von Förderschüler*innen (GE)

Der Übergang Schule-Beruf startet in der Schule. Aufgrund dessen bedarf es einer Betrachtung der schulischen Ausgangslage von Förderschüler*innen und den damit verbundenen Abschlussmöglichkeiten, die die Grundlage für die sich anschließenden beruflichen Möglichkeiten darstellen. Hierbei ist der Artikel 24 der UN-BRK relevant, in dem festgehalten wird, dass

„die Vertragsstaaten [...] das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung [anerkennen]. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und

auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]“

Die inklusive Beschulung gestaltet sich in Deutschland je nach Bundesland und je nach Förderschwerpunkt, trotz des Artikels 24 UN-BRK, nach wie vor sehr unterschiedlich. Insgesamt wurden im Jahr 2020 in Deutschland etwa 582.400 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung unterrichtet. Davon verteilten sich 39,2 % auf den größten Förderschwerpunkt „Lernen“, gefolgt vom Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ mit 17,8 % (was einem Anstieg von 12,2 % seit 2009 entspricht). Der drittgrößte Förderschwerpunkt ist mit 17,2 % „Geistige Entwicklung“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, XVI). Der Ausbau der gemeinsamen Beschulung von Kindern in Deutschland nimmt in den letzten Jahren stetig zu, im Jahr 2011 waren 25 % der Förderschüler*innen in Regelschulen, im Jahr 2020 waren es 44,5 % (ebd., XX). Überraschend daran ist jedoch, dass dies ohne einen Rückbau von Förderschulen erfolgt bzw. der Anteil der Förderschüler*innen seit 2008/2009 kaum merklich, nämlich nur von 4,8 % auf 4,2 % zurückgegangen ist (ebd., XVIII). Des Weiteren gibt es deutliche Unterschiede im Hinblick auf den Ausbau der inklusiven Beschulung in Bezug auf a) die Förderschwerpunkte und b) die Bundesländer.

- a. Schüler*innen des FS GE werden (nach dem FS „Kranke“ mit 96 %) mit 86 % fast ausschließlich an der Förderschule beschult (ebd. XXII). Fast die Hälfte der Schüler*innen des Förderschwerpunkts „Lernen“ (52,06 %) und der Förderschwerpunkte „Emotionale und soziale Entwicklung“ (57,43 %) besuchen eine allgemeine Schule (ebd., XXII).
- b. Der regionale Unterschied lässt sich besonders prägnant an den Bundesländern Bremen (0,9 % der Schüler*innen mit Förderbedarf besuchen eine Förderschule und 6,6 % besuchen eine sonstige allgemeinbildende Schule) und Sachsen-Anhalt (6,1 % der Schüler*innen mit Förderbedarf besuchen eine Förderschule und 3,3 % eine sonstige allgemeinbildende Schule) aufzeigen

(vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 117).

Doch nicht nur während der Schulzeit bestehen Unterschiede zwischen Förderschüler*innen und Schüler*innen ohne Förderbedarf. Auch im Hinblick auf den Schulabschluss sind Unterschiede zu erkennen. So verließen 72,7 % der Förderschüler*innen im Jahr 2020 die Schule ohne Hauptschulabschluss (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, XXIV).

Bei den Förderschulen GE gibt es zudem die Besonderheit, dass in keinem Bundesland vorgesehen ist, einen Hauptschulabschluss oder einen höheren Abschluss zu erlangen. Es besteht lediglich (in den meisten Bundesländern) die Möglichkeit, ein spezifisches Abschlusszertifikat zu erwerben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 181). Somit ergibt sich für die Förderschüler*innen aufgrund der strukturellen schulischen Bedingungen eine erste Barriere in Bezug auf Ausbildungsmöglichkeiten, da sie beim besuchten Schultyp die Voraussetzungen gar nicht erfüllen können.

Berufliche Wege von Förderschüler*innen nach der Schulzeit

Die Datenlage zum Verbleib von Förderschüler*innen nach der Schule ist nach wie vor mangelhaft (vgl. NIEHAUS et al. 2012; NIEHAUS et al. 2014, 52 ff.; GERICKE, FLEMMING 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 182; RAUCH 2017, 187). Die Wege von ehemaligen Förderschüler*innen nach der Schule in Ausbildung, Arbeit oder Übergangsmaßnahmen können mit Hilfe der bestehenden Statistiken nur sehr vage nachvollzogen werden. Dies ist auf zwei Umstände zurückzuführen: Zum einen erlischt der Status als Förderschüler*in mit dem Ende der Schullaufbahn. Die Förderschüler*innen werden von nun an als Rehabilitand*innen, sog. benachteiligte Personen, Schwerbehinderte oder Ausbildungssuchende in der Statistik geführt. Die rein schulische Kategorie der unterschiedlichen Förderschwerpunkte spielt somit nach dem Verlassen der Schule keine Rolle mehr. Die Schüler*innen erfahren nun neue Zuschreibungen, die damit verbunden sind, dass sich manche Wege öffnen, aber sich andere Wege für sie auch schließen. Die Einstufung der Personen als behindert oder nicht

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

behindert in Bezug auf die Teilhabe am Arbeitsleben im Sinne des § 19 SGB III¹ und die damit verbundenen Möglichkeiten, Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation in Form von z. B. theoriereduzierten Ausbildungen (Fachpraktiker*in) zu absolvieren, treffen die Reha-Berater*innen der Bundesagentur für Arbeit (BA) (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2010, 5). Dadurch kommt den Reha-Berater*innen in diesem Moment eine zentrale Gatekeeping-Funktion zu. Für die Einstufung genügt kein anerkannter Grad der Behinderung oder die sonderpädagogische Förderung während der Schulzeit. Vielmehr ist die Entscheidung auf Basis

Zum anderen ist die mangelnde Datenlage auch auf die Statistiken selbst zurückzuführen, da das Merkmal „Behinderung“ in den entsprechenden Erhebungen und Statistiken in Bezug auf die Berufsausbildung nicht erfasst wird (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB, Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. jedes Jahres, sowie die Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Erhebung zum 31.12. eines jeden Jahres). Somit sind keine fundierten Aussagen über den Umfang der beruflichen Ausbildung von Menschen mit Behinderung im dualen System möglich (vgl. BMBF 2017, 78; GERICKE, FLEMMING 2013, 2).

3. System der beruflichen Rehabilitation (z. B. Fachpraktiker*inausbildung, Unterstützte Beschäftigung etc.): als Rehabilitand*innen;
4. weiterführende Schule (Berufskolleg, berufliche Schulen etc.).

Abbildung 1 zeigt die unterschiedlichen Wege, die die ehemaligen Schüler*innen gehen können. Dabei kann es zu Wechseln zwischen den unterschiedlichen Systemen kommen. Ein weiteres Risiko ist, erwerbslos zu werden. Die Agentur für Arbeit (die die Einstufung der Jugendlichen vornimmt), aber auch weitere Faktoren (wie z. B. die wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, die Lehrer*innen und Eltern und auch die Berufsvorbereitung in der Schule) haben einen Einfluss auf die Wege und die Entscheidungen der Jugendlichen.

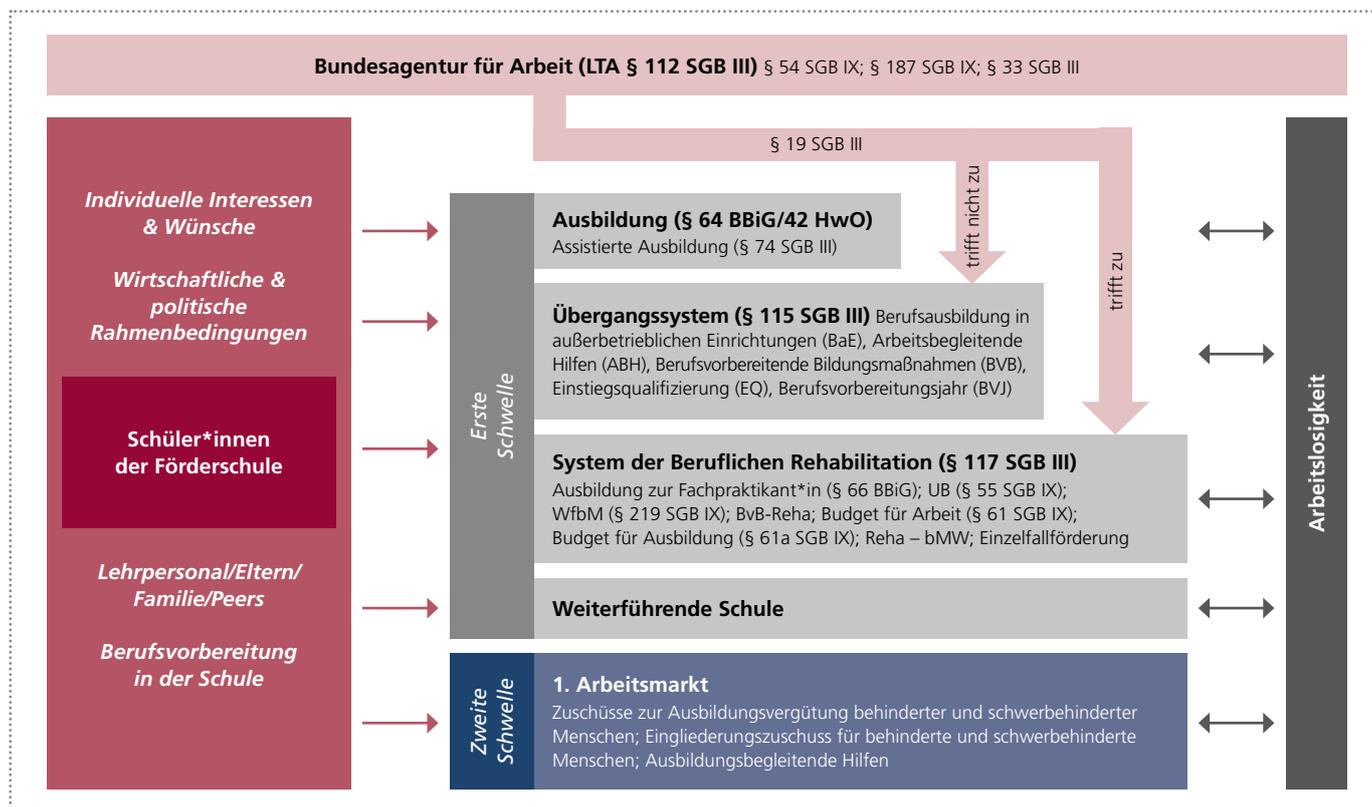
Der Weg von Schüler*innen des FS GE verläuft in der Regel von der Schule in das System der beruflichen Rehabilitation und dort in das Eingangsverfahren bzw. den Berufsbildungsbereich einer WfbM oder in eine Tagesförderstätte. FISCHER und HEGER (2019) sprechen von einem weiterhin bestehenden Automatismus, der Schüler*innen des FS GE in eine WfbM führt und in einer Sackgasse endet (ebd., 54).

„fundierter Erkenntnisse und eines umfassenden Leistungsbildes zu treffen. Diese erhält der Berater/die Beraterin im Vorfeld, z. B. durch Anmeldebogen, Arbeitspaket, Gesundheitsfragebogen, Fachgutachten, Gesamtbeurteilungsbogen der Schule, Schulzeugnisse, Arbeitszeugnisse und/oder Praktikumsberichte. Bei Bedarf sind zusätzlich die Fachdienste der BA (Ärztlicher Dienst oder psychologischer Dienst der AA) einzuschalten (§ 32 SGB III)“ (Bundesagentur für Arbeit 2010, 6).

Für Schulabgänger*innen von Förderschulen bestehen vier² Möglichkeiten für ihren weiteren Weg:

1. Ausbildung oder Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt als Auszubildende oder Beschäftigte. Unter Umständen als schwerbehinderte oder behinderte Menschen; mit oder ohne Unterstützung durch die BA (z. B. Assistierte Ausbildung oder Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung);
2. Übergangssystem (z. B. Berufsvorbereitungsjahr, Einstiegsqualifizierung etc.): als sog. benachteiligte Personen;

Abb. 1: Mögliche Wege von Förderschüler*innen nach der Schule (Quelle: eigene Darstellung, ZÖLLS-KASER 2023)



² Weitere, hier nicht gelistete Möglichkeiten sind die Versorgung durch die Familie sowie eine (unbezahlte) Tätigkeit in einem Familienunternehmen, da über diese Personen keine weiteren Daten zur Verfügung stehen. Die Wege sind nicht immer trennscharf zu unterscheiden, da zum Beispiel Maßnahmen des Übergangssystems oft an Berufsschulen durchgeführt werden.

Die Aussage wird durch die Daten von DETMAR et al. (2008) unterstützt: Personen mit einer sog. geistigen Behinderung wechseln zu 67 % direkt aus der Schule in eine WfbM, ohne davor eine betriebliche Ausbildung o. Ä. absolviert zu haben (ebd., 77).

Aufgrund des standardisierten Übergangs müssen von den Förderschüler*innen GE nur wenige Entscheidungen getroffen werden, was nicht an den fehlenden Entscheidungskompetenzen der Förderschüler*innen liegt, sondern an den mangelnden Alternativen. Des Weiteren bemängeln LINDMEIER und SCHRÖR die wenigen Möglichkeiten der Förderschüler*innen, berufliche Erfahrungen zu sammeln,

„was von den ‚Gatekeepern‘, beispielsweise Fachkräften der BA und der WfbM, wiederum als mangelnde Fähigkeit zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Thematik gedeutet wird, obwohl es weniger auf die kognitive Einschränkung als auf Erfahrungsmangel zurückzuführen ist – also auf die Beeinträchtigung von Aktivitäten und Teilhabe, verursacht durch gesellschaftliche Barrieren“ (LINDMEIER, SCHRÖR 2015, 152).

Das in Artikel 26 der UN-BRK geforderte

„Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens“

wird somit besonders beim FS GE weiterhin nicht umgesetzt.

Eigene ausgewählte Untersuchungsergebnisse

Der folgende Abschnitt befasst sich mit ausgewählten Ergebnissen der Dissertation. Dabei stehen die Erkenntnisse aus subjektiver Sichtweise von Schüler*innen des FS GE in Bezug auf Praktika und damit zusammenhängend die Entstehung und Umsetzung ihres Berufswunsches im Fokus.

Die durchgeführte Studie ist eine qualitative Längsschnittstudie. Die Förderschüler*innen wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten befragt, um zum einen die beruflichen Wünsche kurz vor dem Schulende zu erheben und schließlich ein Jahr später die Umsetzung dieser.

Befragt wurden, anhand des Problemzentrierten Interviews, beim ersten Erhebungszeitpunkt (2016) acht Schüler*innen, die sich in der Abschlussklasse befanden. Sieben der Schüler*innen (bei einem Schüler blieb die erneu-

te Kontaktaufnahme erfolglos) wurden ein Jahr später (2017) erneut interviewt. Die Subjektperspektive war zentral, um die Partizipationsmöglichkeiten der Förderschüler*innen zu eruieren (vgl. ZÖLLS-KASER 2023).

Tabelle 1 zeigt die Berufswünsche der Schüler*innen zu beiden Erhebungszeitpunkten. Es lassen sich drei Wege nachzeichnen: Nur ein Schüler (Stefan) setzt seinen Berufswunsch nach dem Ende der Schulzeit um und arbeitet in einem Betrieb des ersten Arbeitsmarkts als Altenpfleger. Stefan verlässt als einziger Schüler die Schule mit einem Hauptschulabschluss. Er besuchte gemeinsam mit Sara, Lukas und Martha eine inklusive Schule. Bei Stefan kam es zum sog. Klebeeffekt³ des Praktikums, da er in demselben Betrieb eine Anstellung gefunden hat, in dem er auch sein Praktikum absolvierte. Der zweite Weg ist die Verlängerung der Schulzeit und der dritte Weg ist die (voraussichtliche) Aufnahme einer Tätigkeit in einer WfbM.

Drei Schüler werden (voraussichtlich) in einer WfbM anfangen zu arbeiten, obwohl von den acht Schüler*innen niemand als Wunsch angab, in einer klassischen WfbM (ein Schüler möchte auf dem Bauernhof einer WfbM arbeiten) beschäftigt sein zu wollen.

Tab. 1: Wünsche und Verbleib der Förderschüler*innen (Quelle: eigene Darstellung, ZÖLLS-KASER 2023)

	Berufswunsch Letztes Schuljahr (2016)	Berufswunsch umgesetzt? Aktuelle Situation (2017)
Sara	Biomarkt-Angestellte	Schülerin, gleiche Schule
Lukas	Dachdecker	Schüler, Berufsschule
Martha	Unsicher, evtl. Kosmetikerin	Schülerin, Weiterführende Schule mit dem Schwerpunkt Hauswirtschaft/Hotel
Stefan	Altenpfleger	Altenpfleger
Nils	Schreiner	Arbeitslos, evtl. Gärtner in einer WfbM
Benjamin	Unsicher	Bedienung in einem Café (Außenarbeitsplatz), von einer WfbM betrieben
Michael	Bauernhof Mitarbeiter	Arbeitslos, evtl. in ein paar Monaten auf einem Bauernhof der WfbM angestellt
Thomas	Supermarkt Mitarbeiter	Unbekannt

³ Der Klebeeffekt beschreibt den Effekt, dass ein Jugendlicher aufgrund eines positiven Praktikums von einem Betrieb im Anschluss an das Praktikum übernommen wird und in dem Betrieb eine Ausbildung oder Anstellung erhält (vgl. BUSCHFELD 2006, 1).

In Bezug auf die WfbM nannten die Schüler*innen als Begründung zum einen die dort zu verrichtenden Tätigkeiten:

„Äh, mit der Schule (hmm), mit der Klasse (hmm), da waren wir, weil zu unserer Schule gehört 'ne Werkstatt dazu, und da haben wir uns das angeguckt (ah ja) und dass wär mir, da würde ich irgendwann ausrasten und die Nadeln rumschmeißen, weil das wäre mir zu, ach, einseitig“ (Michael t1, 00:16:52-9).

Zum anderen differenzierten sie sich von den dort arbeitenden Personen:

„Ja, ich war zweimal, ähm, es war sehr gut und die Leuten sind nett, aber das wird für mich nicht sehr richtig, weil da würd für Behinderte und ich bin wie normales Mensch und ich bin nicht so wie behindert und ja, das wird“ (Sara t1, 00:08:55-9).

Die zentralen Ergebnisse der Studie werden im Folgenden anhand der Themen *Praktika* und *Entstehung und Umsetzung des Berufswunsches* dargestellt.

Praktika

Bei der Mehrzahl der Schüler*innen überwiegt das unstrukturierte Ausprobieren von Praktika. Die schulischen Praktika werden in den meisten Fällen von den Lehrer*innen vermittelt, die ihre (seit vielen Jahren) bestehenden Kontakte nutzen und sich dabei eher weniger an den Interessen der Schüler*innen orientieren:

N: „Das war das erste Praktikum, weil ich da noch nicht so wusste, was genau (hmm), hat er da den Vorschlag gemacht“ 00:03:42-7

I: „Hmm, wer hat da den Vorschlag gemacht?“ 00:03:45-1

N: „Das war die Frau Heißen, das war meine alte Klassenlehrerin“ 00:03:48-6 (Nils, t1).

Des Weiteren kann bei der Auswahl der Praktika eine Tendenz zu den dem Geschlecht zugeschriebenen, klassischen Rollenmustern bei den Berufsfeldern nachgezeichnet werden. So hat

zum Beispiel keine der befragten Schülerinnen ein Praktikum im Bereich „Garten“ gemacht, aber alle vier befragten Schüler absolvierten dort ihr Praktikum. Die beiden Schülerinnen Martha und Sara haben beide im Dienstleistungssektor und im Einzelhandel (Hotel, Cafeteria oder Supermarkt) Praktika absolviert.

Aufgrund der Aussagen kann angenommen werden, dass die Weiterführung dieser klassischen Rollenmuster dazu führt, dass sowohl den Schülerinnen als auch den Schülern keine Praktika in Berufsfeldern vorgeschlagen wurden, die dem anderen Geschlecht zugeordnet werden und die Schüler*innen somit nur eine begrenzte Auswahl an Berufsfeldern kennen lernen. Auch FAULSTICH-WIELAND und SCHOLAND (2017) stellen fest, dass

„die Realisierung von geschlechtsuntypischen Berufswünschen [...] nach wie vor erschwert [ist] bzw. [...] nur mit der Unterstützung durch ein entsprechendes soziales Umfeld [gelingt]“ (ebd., 10).

Auch finden sich in den Interviews mit den Schüler*innen wiederkehrende Arbeitsbereiche, in denen sie ein Praktikum absolvierten: Küche, Hotel, Schulgarten, Hausmeister, Café(teria) und Supermarkt. Weitere Bereiche, die einzeln genannt wurden, sind: Dachdecker, Schreinerei, Pflegeheim, Schäferei, Post, Bauernhof und Pferdehof. Anhand dieser Aufzählung kann gezeigt werden, dass die Praktika in Arbeitsbereichen stattfinden, die die Möglichkeit bieten, dass ungelernete Personen sog. *einfache* Tätigkeiten ausführen können. Es kann jedoch auch (besonders bei den Arbeitsbereichen, die mehrfach genannt wurden) eine Ähnlichkeit zu den Arbeitsbereichen einer WfbM verdeutlicht werden. Eine Tätigkeit in der Küche oder im Garten sowie (als Außenarbeitsplatz) in einem Café bzw. Hotel findet sich in fast jeder WfbM wieder. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Praktika die Schüler*innen auf die spätere Arbeitsaufnahme in einer WfbM vorbereiten sollen. Dadurch können die Schüler*innen bei einer Aufnahme in einer WfbM aufgrund ihrer Erfahrungen den Bereich auswählen, den sie sich wünschen. Jedoch würde dies bedeuten, dass der Weg in die Werkstatt bereits festgelegt ist und die Praktika nicht mit der Intention verfolgt werden, daraus eine Anstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt entstehen zu lassen.

Entwicklung und Umsetzung des Berufswunsches

Zur Frage der Entstehung des Berufswunsches können, neben elterlichen Vorbildern, die gesammelten Erfahrungen der Schüler*innen durch Praktika als zentraler Faktor herausgearbeitet werden.

Bei einigen Schüler*innen entstand der Berufswunsch aufgrund eines Praktikums (Sara, Thomas, Stefan), bei anderen scheint sich der Wunsch durch ein Praktikum bestätigt zu haben (Michael, Nils und Lukas). Die Studie konnte jedoch feststellen, dass auch die Eltern Vorbilder und Inspiration für den Berufswunsch sind. Sowohl Nils als auch Stefan erwähnten Berührungspunkte im Bereich der elterlichen Berufstätigkeit:

„Weil ich, äh, zu Hause sehr viel damit zu tun habe, weil mein Papa ist auch Schreiner“ (Nils, t1, 00:01:09-4).

Diese Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen aus der allgemeinen Berufsfeldforschung. DIETRICH und ABRAHAM (2018) halten fest:

„Berufe, die die Eltern (häufig der Vater) ausüben, werden eher als Vorbilder betrachtet, zudem besitzen die Kinder zu diesem Beruf bereits viele Informationen“ (ebd., 84).

Ein Aspekt, der bezüglich des Berufswunsches heraussticht und der sich bei allen befragten Schüler*innen findet, ist, dass sie sich in einer machtlosen, abwartenden Haltung befinden, ohne Kenntnisse über die nächsten konkreten Schritte in Bezug auf die Umsetzung ihres Berufswunsches. Dies kann durch die folgenden Zitate verdeutlicht werden:

„Äh, weil die Chef war nicht so sicher, ob ich darf arbeiten dort, (I: Mhm) und die beiden muss reden, ob ich darf dort arbeiten“ (Sara t1, 00:13:15-1).

„Er wird mir dann viele Dinge erklären nach der Schule, also nicht nach der Schule, jetzt, nächstes Jahr (hmm) habe ich ein Gespräch (hmm) und dann wird er mit mir sprechen und wird mir verschiedene Dinge noch erklären, die wichtig sind (hmm), weil ich möchte ja da arbeiten“ (Thomas t1, 00:11:15-5).

Die Schüler*innen äußern darüber keinen Unmut; sie akzeptieren ihre Situation wie sie ist. Die Zitate verdeutlichen, dass sie scheinbar zum Interviewzeitpunkt nicht über weitere, noch notwendige Schritte informiert und involviert werden, sondern darauf warten, dass sie nähere Informationen erhalten und erst dann die nächsten beruflichen Schritte vollziehen können. Grundlage dafür ist die Entscheidung der Arbeitgebenden.

Es konnte bei einigen Schüler*innen beobachtet werden, dass sie bei ihren beruflichen Wünschen von den beteiligten Akteur*innen nicht so unterstützt werden, wie es zielführend wäre, um ihren Berufswunsch umzusetzen. Obwohl sie konkrete Berufswünsche äußern, werden sie nicht systematisch (von Lehrer*innen, Eltern, Agentur für Arbeit) in diesen Wünschen unterstützt und ihnen scheinen Informationen über Alternativen zu fehlen, wie das folgende Einzelfallbeispiel des Schülers Lukas verdeutlichen soll.

Einzelfallbeispiel Lukas

Lukas äußert in dem ersten Interview den Wunsch, als Dachdecker arbeiten zu wollen:

„Eigentlich ist mein Wunsch auf dem Dach zu arbeiten aber“ (Lukas t1, 00:05:11-4).

Da ihm jedoch der Hauptschulabschluss fehlt, merkt er an, dass er eine solche Ausbildung nicht machen kann:

„Ja ich brauche ´ne Ausbildung so gesagt und ich kann keine Ausbildung machen“ (Lukas t1, 00:05:32-4).

Scheinbar aufgrund fehlender beruflicher Ausbildungsmöglichkeiten wird Lukas eine weiterführende Schule vorgeschlagen, obwohl dies nicht seinen Wünschen entspricht, wie an dem folgenden Zitat verdeutlicht werden kann:

„Ja, ich will nicht in die Schule, ich will lieber arbeiten, das ist, da ist besser für mich als Schule wieder 2 Jahre. (I: Mhm) Ich habe mich schon gefreut, dass ich keine Schule habe mehr. Dann kommt auf einmal der Brief in der Schule rüber gefaxt, Sie wurden angenommen und ich nur so, scheiße“ (Lukas t2, 00:17:35.7).

Alternativen wie zum Beispiel eine Ausbildung zur Fachpraktiker*in, Unterstützte Beschäftigung oder eine Tätigkeit in einem dem Dachdeckerberuf ähnlichen Bereich werden anscheinend nicht besprochen. Dies ist insofern überraschend, da Lukas Teil der Initiative Inklusion ist und dort als ein Ziel formuliert wird, die Schüler*innen „umfassend über ihre beruflichen Möglichkeiten zu informieren und zu beraten“ (vgl. BMAS: Initiative Inklusion, Stand Februar 2016, 3).

Obwohl Lukas Erfahrungen durch die Praktika gesammelt hat und einen klaren Berufswunsch äußert, kann verdeutlicht werden, dass er keine systematische auf den Berufswunsch orientierte Unterstützung für die Realisierung, weder seitens der Eltern noch der Lehrer*innen, erfährt. Lukas scheint selbst nicht zu wissen, wie er handeln kann („Wie finde ich geeignete Betriebe in meiner Wunschbranche?“). Er befindet sich in einer Sackgasse, weil er nicht weiß, wie er seinen Berufswunsch umsetzen kann, da ihm der Schulabschluss und Informationen über weitere Alternativen fehlen. Diese Situation findet sich auch bei anderen Schüler*innen wieder.

Fazit und Handlungsempfehlungen

Der erste Abschnitt des Artikels hat aufgezeigt, dass nach wie vor wesentliche Unterschiede bei der inklusiven Beschulung bezüglich der einzelnen Förderschwerpunkte und auch bei den Bundesländern bestehen. Die beruflichen Wege der ehemaligen Förder-schüler*innen nach dem Verlassen der Schulzeit gleichen einer Black Box; bei Schüler*innen des FS GE kann jedoch ein Automatismus von der Schule in die WfbM festgehalten werden.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Eltern und Lehrer*innen die zentralen Einflussfaktoren aus Sicht der Schüler*innen in diesem Übergangsprozess sind. Es konnte verdeutlicht werden, dass die meisten Schüler*innen die nächsten anstehenden Schritte nicht selbstständig tätigen konnten, da sie sich in einem Abhängigkeitsverhältnis befinden und andere Akteur*innen (Eltern, Lehrer*innen, potenzielle Arbeitgebende) diese Schritte planen und auch entscheiden.

Die seit vielen Jahren bestehenden Alternativen (Ausbildung zur Fachpraktiker*in, Unterstützte Beschäftigung, assistierte Ausbildung usw.) abseits der Werkstattbeschäftigung und der regulären Ausbildung für (ehemalige) Förder-schüler*innen werden nur in geringem Maße in Anspruch genommen und auch

bei den interviewten Schüler*innen scheinen sie keine Rolle zu spielen. Keines der existierenden Angebote wurde von den Schüler*innen explizit in den Interviews genannt. Anstatt einer Inanspruchnahme von alternativen Ausbildungsformen im gewünschten Berufsfeld kam es in einigen Fällen zu einer Umorientierung, wie z. B. bei Lukas zu erkennen ist.

Bezogen auf die UN-BRK (Artikel 25, 26 und 27), die den normativen Rahmen dieser Studie darstellt, kann festgehalten werden, dass das in Artikel 26 geforderte „Höchstmaß an Unabhängigkeit“ sowie die Erreichung von „umfassenden beruflichen Fähigkeiten“ nur bei einem Schüler (Stefan) dieser Studie in Ansätzen nachgezeichnet werden kann. Die meisten Schüler*innen befinden sich gegenüber den beteiligten Akteur*innen in einem Abhängigkeitsverhältnis und somit in einer machtlosen Handlungsposition in Bezug auf weitere berufliche Schritte.

In Bezug auf den Artikel 27 kann festgehalten werden, dass nur ein Schüler (Stefan) seinen Lebensunterhalt durch Arbeit verdienen kann, was auf die drei Schüler*innen, die in einer WfbM anfangen werden zu arbeiten, nicht zutrifft. Ein Hauptschulabschluss (wie bei Stefan) scheint ein zentraler Gelingensfaktor bei der Umsetzung des Berufswunsches auf dem ersten Arbeitsmarkt zu sein.

Die erhobenen Daten haben gezeigt, dass vor allem eine unabhängige Beratung bei allen Schüler*innen fehlt. Diese Beratung scheint bei den Schüler*innen des FS GE noch notwendiger zu sein als bei Schüler*innen ohne Förderbedarf. Keine*r der Schüler*innen beschreibt die Agentur für Arbeit als beratende Institution. Diese nimmt, den Aussagen der Schüler*innen zufolge, keine zentrale (beratende) Rolle im Übergangsgeschehen ein. Die Schüler*innen beschreiben die Agentur für Arbeit als einen Ort, an dem sie Tests durchführen, an dem ihnen aber keine alternativen Wege aufgezeigt werden.

Die Schüler*innen des FS GE scheinen nicht zu wissen, wie man Betriebe findet, aufsucht und für sich gewinnt. Es stellt sich die Frage, warum die für Schüler*innen ohne FS gängigen Wege, wie z. B. Internetrecherche oder der Besuch von Berufsmessen, für die Schüler*innen des FS GE eine zu große Barriere darstellen und ob diese durch eine Beratung abgebaut werden können.

Diese Beratung könnte die Schüler*innen des FS GE zum einen über alter-

native Beschäftigungsformen und zum anderen über bestehende Unterstützungsleistungen informieren. Sie könnte u. U. auch über die teilweise unbekannt Sachverhalte bzw. zu klärenden Aspekte informieren, von denen alle Förderschüler*innen berichteten. Diese Informationen scheinen den Förderschüler*innen besonders bei der Umsetzung des Berufswunsches zu fehlen. Keine*r der Förderschüler*innen nannte Alternativen abseits der Werkstattbeschäftigung und regulären Ausbildung. Enge Kooperationen mit Betrieben in sehr unterschiedlichen Bereichen für Jungen und Mädchen sollten zum Standardrepertoire von Schulen bzw. Lehrer*innen gehören. Die enge Verknüpfung von Förderschulen und WfbM sollte kritisch hinterfragt werden.

Nicht nur die Schüler*innen benötigen weitere Informationen, auch Eltern und Lehrer*innen sollten über bestehende Maßnahmen für die Schüler*innen abseits der WfbM informiert werden, um Alternativen zur WfbM aufgezeigt zu bekommen. Diese Informationen könnten den Schüler*innen und den Eltern zum Beispiel über die Ergänzende unabhängige Teilhabeberatung (EUTB) vermittelt werden.

Eine Möglichkeit, um Alternativen zu besprechen und die Wünsche der Beteiligten und vor allem der Förderschüler*innen zu erfragen, wäre im Rahmen einer Teilhabepflichtkonferenz (§ 20 SGB IX) möglich. Inwiefern dieses Instrument

im Übergang Schule-Beruf flächendeckend Anwendung findet, muss erst durch weitere Studien eruiert werden.

LITERATUR

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein Indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf (abgerufen am 03.01.2023).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: W. Bertelsmann.

www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020 (abgerufen am 03.01.2023).

BA – Bundesagentur für Arbeit (2010): Leitfaden. Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen (berufliche Rehabilitation) – Fachliche Hinweise. <https://sil0.tips/download/leitfaden-teilhabe-am-arbeitsleben> (abgerufen am 03.01.2023).

BENGEL, Angelika (2021): Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

BLANCK, Jonna (2020): Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«? Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern von Förderschulen »Lernen«. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): INITIATIVE INKLUSION. Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Bonn.

www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a743-flyer-initiative-inklusion.pdf?sessionid=30552752F885E795EFC730F6EA0B36B4.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 03.01.2023).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Berufsbildungsbericht 2017. Berlin. www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31295_Berufsbildungsbericht_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (abgerufen am 03.01.2023).

BUSCHFELD, Detlef (2006): Praktikum als Paradies. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Ausgabe Nr. 9. www.bwpat.de/ausgabe9/buschfeld_bwpat9.pdf (abgerufen am 03.01.2023).

DETMAR, Winfried et al. (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: ISB – Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik.

<https://bisev-berlin.de/wp-content/uploads/2020/12/Forschungsbericht-f383.pdf> (abgerufen am 03.01.2023).

Anzeige

Schule – und dann?

Möglichkeiten nach der Schule für Jugendliche mit Behinderung – eine bundesweite Übersicht

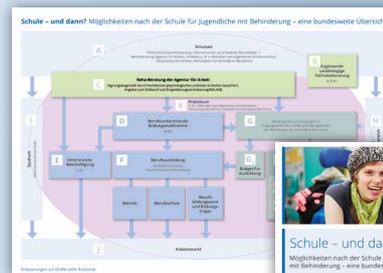
Diese Infografik stellt Möglichkeiten für junge Menschen mit Behinderung nach Vollendung ihrer Pflichtschulzeit dar.

Bundesweite Angebote der beruflichen Bildung werden kurz zusammengefasst: Wege im Regelsystem werden gleichberechtigt neben verschiedenen Reha-Maßnahmen dargestellt. Die Grafik zeigt, wo Übergänge zwischen dem Rehabilitationssystem und dem Regelsystem möglich sein können.



Infos und Download:

<https://www.lebenshilfe.de/informieren/arbeiten/ausbildung-fuer-menschen-mit-behinderung>



DIETRICH, Hans; ABRAHAM, Martin (2018): Übergänge in Ausbildung und Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin; Hinz, Thomas (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 77–116.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore; SCHOLAND, Barbara (2017): Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. STUDY, Nr. 365 der Hans-Böckler-Stiftung. www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_365.pdf (abgerufen am 03.01.2023).

FISCHER, Erhard; HEGER, Manuela (2019): Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt »Übergang Förderschule Beruf«. Oberhausen: ATHENA-Verlag.

GERICKE, Naomi; FLEMMING, Simone (2013): Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik. Grenzen und Möglichkeiten. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. www.bibb.de/dokumente/pdf/ab21_dazubi_Kurzpapier_Menschen_mit_Behinderung_in_der_Berufsbildungsstatistik_201306.pdf (abgerufen am 03.01.2023).

LINDMEIER, Bettina; SCHRÖR, Nantke (2015): Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. In: Teilhabe 2017; 54 (4), 150–156.

NIEHAUS, Mathilde et al. (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf.

Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://docplayer.org/docview/13/24026/#file=/storage/13/24026/24026.pdf> (abgerufen am 03.01.2023).

NIEHAUS, Mathilde et al. (2014): Die UN-Behindertenkonvention und der Übergang Schule-Ausbildung-Beruf in Deutschland. Öffentliche Datenquellen auf dem Prüfstand. In: Die Rehabilitation 2014; 53(1), 56–58.

PIEZUNKA, Anne (2020): Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

RAUCH, Angela (2017): Berufliche Rehabilitation bei der Bundesagentur für Arbeit. In: Eikötter, Mirko; Riecken, Andrea; Jöns-Schnieder, Katrin (Hg.): Berufliche Inklusion. Forschungsergebnisse von Unternehmen und Beschäftigten im Spiegel der Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, 180–202.

SCHACHLER, Viviane (2022): Partizipation durch Werkstatträte. Wiesbaden: Springer VS.

SCHREINER, Mario (2017): Teilhabe am Arbeitsleben. Die Werkstatt für behinderte Menschen aus Sicht der Beschäftigten. Wiesbaden: Springer VS.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf (abgerufen am 03.01.2023).

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2022): Tabellen. Berufliche Rehabilitation (Monatszahlen). Deutschland (Gebietsstand Februar 2022). November 2021.

https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/202111/iii5/berufliche-rehabilitation-reha/reha-d-0-202111-xlsx.xlsx?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 03.01.2023).

TEISMANN, Malte (2022): Teilhabe am Arbeitsleben aus Subjektperspektive. Eine explorative Untersuchung im Kontext der Werkstätten für behinderte Menschen.

<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/25750> (abgerufen am 03.01.2023).

UNGER-LEISTNER, Cornelia (2017): Bildungsprozesse beim Übergang von der Schule zum Beruf. Eine qualitative Längsschnittstudie im Rahmen der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB). <http://doi.org/10.25358/openscience-1175> (abgerufen am 03.01.2023).

ZÖLLS-KASER, Philine (2023): Partizipation im Übergang Schule-Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. <https://doi.org/10.18452/26133> (abgerufen am 03.04.2023).

i Die Autorin:

Prof. Dr. Philine Zölls-Kaser

Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Inklusion an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg

@ p.zoells-kaser@eh-ludwigsburg.de

Anzeige

Gemeinsam forschen

10 Forschungsmethoden einfach erklärt

Partizipativ forschen

mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung

Nicht nur Wissenschaftler*innen können forschen

– auch die Menschen, um die es in der Untersuchung geht.

Die Broschüre erklärt 10 Forschungsmethoden in einfacher Sprache und zeigt, wie gemeinsame Forschung gelingen kann.



Infos und Download:

<https://www.lebenshilfe.de/informieren/arbeiten/inklusive-forschung>



Gemeinsam forschen
10 Forschungs-Methoden einfach erklärt

AKTIONSBEREICH
TEILHABEFORSCHUNG

Lebenshilfe