Ingrid Arndt

Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben

Deutschland und Dänemark im Vergleich

BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2009

Oldenburg, 2010

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2204-2

Vorwort

Sowohl Fragen nach den für Menschen mit Beeinträchtigungen vorgesehenen Eingliederungsprozessen in das Erwerbsleben als auch Fragen der international vergleichenden Sonderpädagogik haben in den vergangenen Jahrzehnten in der sonderpädagogischen Fachdiskussion eher eine marginale denn eine zentrale Stellung eingenommen. Ingrid Arndt hat in ihrer Untersuchung die beiden Bereiche zusammengeführt und durch ihren Vergleich der Situation in Dänemark und in der Bundesrepublik Deutschland interessante Ergebnisse herausarbeiten können. Dabei waren ganz unterschiedliche Schwierigkeiten zu bedenken und zu überwinden.

Für Fragen zu Eingliederungsprozessen von Menschen mit Beeinträchtigungen ins Erwerbsleben sind zwar institutionelle Zuständigkeiten geklärt, notwendige sonderpädagogische Grundüberlegungen aber weder theoretisch begründend erörtert noch an der Praxis abzulesen. Für Fragen einer international vergleichenden Sonderpädagogik liegen die Probleme darin, dass es bislang nur wenige Untersuchungen gibt, die einen entsprechenden wissenschaftlichen Anspruch erheben können. Das in die Fachdiskussion einfließende Wissen über die Situation in anderen Ländern hat eher einen länderkundlichen Charakter und ist meistens nicht durch methodische begründete wissenschaftliche Untersuchungen abgesichert.

Eingliederungsprozesse von Menschen mit Beeinträchtigungen haben sich in verschiedenen europäischen Ländern aufgrund unterschiedlicher Traditionen, unterschiedlicher kultureller Selbstverständlichkeiten und unterschiedlicher anthropologischer Grundannahmen – und hiermit verbunden unterschiedlicher Arbeits- und Wirtschaftverhältnisse – verschieden entwickelt. In Bezug auf die Analyse der Eingliederungsprozesse von Jugendlichen in das Erwerbsleben ergeben sich deshalb auch ganz unterschiedliche Perspektiven. Hinzu kommt noch, dass für die Situation, in der sich beeinträchtigte Jugendliche befinden, international keine einheitlich zu benutzenden Begriffe herausgebildet haben. Die in der Bundesrepublik Deutschland als Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen oder als Lernbehinderte bezeichneten Personen werden in anderen Ländern anders bezeichnet. Daraus folgt, dass eine Fülle spezifischer Gesichtspunkte erforderlich sind, die bei international vergleichenden Studien zum Eingliederungsprozess in das Erwerbsleben zu berück-

sichtigen sind. Länderübergreifende Vergleichsstudien stellen deshalb die damit befassten Wissenschaftler vor große methodische Schwierigkeiten.

Mit ihrer Dissertation hat Ingrid Arndt eine Forschungsarbeit vorgelegt, in der sie mit allen Schwierigkeiten, die sich aus der oben genannten Skizzierung der Probleme ergeben, konfrontiert worden ist und denen sie sich mit grundsätzlichen Überlegungen und methodisch wohldurchdachten Instrumenten stellt. Die Ergebnisse sprechen für sich und es ist zu wünschen, dass sie von vielen zur Kenntnis genommen werden.

Prof. Dr. Klaus Klattenhoff

Inhalt

Vorwort		5
Inhaltsverzeichnis		7
1	**Einleitung**	**15**
2	**International vergleichende Sonderpädagogik**	**25**
2.1	Aufgaben, bisherige Entwicklungen und Forschungsansätze	25
2.1.1	Zentrale Aufgaben der international vergleichenden Sonderpädagogik	25
2.1.2	Bemerkungen zum Stand der international vergleichenden Sonderpädagogik und den bisherigen Entwicklungen	27
2.1.3	Überblick über bisherige Forschungsansätze und Forschungsmethoden in der international vergleichenden Sonderpädagogik	30
2.1.4	Systematisierungsansätze und Vergleichskriterien	34
2.2	Aspekte und Probleme in der international vergleichenden Sonderpädagogik und ihre Berücksichtigung im Forschungsprozess	37
2.2.1	Personale Faktoren	38
2.2.2	Gegenstandsbezogene Faktoren	39
2.3	Zusammenfassung und daraus resultierende Konsequenzen für den expliziten internationalen Vergleich von Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben	41
3	**Begründung der Forschungsmethoden**	**43**
3.1	Gegenstandsbezogene Faktoren: Konsequenzen für den Forschungsprozess	45
3.1.1	Erkennen und Festlegen der für den Untersuchungsgegenstand relevanten Faktoren	45
3.1.2	Auswahl und Verwendung der Informationsquellen	46

3.1.3 Systematisierung des Datenmaterials 46
3.1.4 Geographische Auswahl der Eingliederungsprozesse 47
3.1.5 Forschung vor Ort 47

3.2 Erhebungsmethode 48

3.2.1 Das Experteninterview 48
3.2.2 Das Experteninterview als Forschungsinstrument in der international vergleichenden Sonderpädagogik 49
3.2.3 Auswertung der Experteninterviews 51
3.2.4 Qualitative Inhaltsanalyse 53
3.2.5 Empirisch begründete Typenbildung 60

3.3 Zusammenfassung: Begründung der Forschungsmethoden 67

4 Begriffsdefinitionen und Systematisierung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben 69

4.1 Menschen mit Lernbeeinträchtigungen 70

4.1.1 Begriffe in Deutschland 71
4.1.2 Behinderungsbegriffe in Dänemark 77
4.1.3 Der Begriff der Lernbeeinträchtigungen 82
4.1.4 Formen von Lernbeeinträchtigungen in Bezug auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben 84
4.1.5 Ursachen von Lernbeeinträchtigungen 86
4.2 Erwerbsarbeit 87

4.3 Eingliederungsprozesse 89

4.4 Beschreibungsmerkmale der Eingliederungsprozesse und ihre Systematisierung in Kern- und Kontextdimensionen 89

4.5 Zusammenfassung: Begriffsdefinition und Systematisierung der Eingliederungsprozesse 93

5 Entwicklung und Konkretisierung von Vergleichskriterien 95

5.1 Sonderpädagogische Aufgaben im Übergang in das Erwerbsleben bei Menschen mit Beeinträchtigungen 96

5.2 Allgemeine pädagogische Aufgaben bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen und ihre Bedeutung für die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben 99

5.2.1 Allgemeiner Bezugsrahmen für die pädagogische Aufgabenstellung in den Eingliederungsprozessen 101
5.2.2 Persönlichkeitsbildung als sonderpädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben 107
5.2.3 Exkurs: Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in den Eingliederungsprozessen 116
5.3 Persönlichkeitsbildung als ein zentrales Kriterium für den internationalen Vergleich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben in Deutschland und Dänemark 119
5.3.1 Inhaltliche Konkretisierung der Vergleichskategorien Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz 119
5.3.2 Der Orientierungsrahmen in Bezug auf die sonderpädagogische Aufgabe der Persönlichkeitsbildung und sich daraus ergebende Konsequenzen in der Darstellung von Eingliederungsprozessen 122
5.4 Kontinuität in den Eingliederungsprozessen 123
5.5 Zusammenfassung: Sonderpädagogische Vergleichskriterien für die Betrachtung von Eingliederungsprozessen 125

6 Erhebung der Experteninterviews, das Auswertungsverfahren und Ergebnisse 127
6.1 Die Experteninterviews 128
6.1.1 Auswahl der Interviewpartner und Institutionen und deren Vorstellung 128
6.1.2 Vorstellung der Herkunftsinstitutionen der Experten 132
6.1.3 Erhebung der Experteninterviews 141
6.1.4 Das Auswertungsverfahren 144
6.1.5 Besonderheiten beim Erfassen und Auswerten von Informationen im Rahmen der Experteninterviews 149
6.2 Allgemeine gesellschaftliche Rahmenbedingungen in Dänemark und Deutschland 152
6.2.1 Politische Rahmenbedingungen in Dänemark 153
6.2.2 Wirtschaftlich-finanzielle Rahmenbedingungen in Dänemark 160
6.2.3 Politische und wirtschaftlich-finanzielle Rahmenbedingungen in Deutschland 160

6.2.4 Zusammenfassung und Vergleich der politischen und wirtschaftlich-finanziellen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung und Kontinuität 166
6.2.5 Rechtliche Rahmenbedingungen in Dänemark 169
6.2.6 Rechtliche Rahmenbedingungen in Deutschland 180
6.2.7 Zusammenfassung und Vergleich der rechtlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung und Kontinuität 184
6.3 Institutionelle Rahmenbedingungen in Dänemark und Deutschland 187
6.3.1 Bildungsmaßnahmen und Bildungsinstitutionen in Dänemark 187
6.3.2 Das dänische Bildungssystem 188
6.3.3 Bildungsinstitutionen und Bildungsmaßnahmen in Deutschland 207
6.3.4 Zusammenfassung und Vergleich der institutionellen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung und Kontinuität 222
6.4 Bewertung und Vergleich der Ausbildungsmaßnahmen 230
6.4.1 Merkmalsausprägungen und Typenbildung hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung 231
6.4.2 Persönlichkeitsbildung in Ausbildungsmaßnahmen in Deutschland und Dänemark 240
6.4.3 Kontinuität in Ausbildungsmaßnahmen in Deutschland und Dänemark 243
7 Fazit 255
7.1 Zusammenfassung und Reflexion des methodischen Vorgehens, der Erhebungs- und Auswertungsverfahren und daraus resultierende Konsequenzen für weitere internationale sonderpädagogische Vergleiche 256
7.2 Zusammenfassung und notwendige Veränderungsperspektiven aus sonderpädagogischer Sicht 259
8 Quellenverzeichnis 269
Anhang 287

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Stufenmodell der empirisch begründeten Typenbildung 65

Abb. 2 Charakteristika der Eingliederungsprozesse 91

Abb. 3 Kern- und Kontextdimensionen der Eingliederungsprozesse 92

Abb. 4 Erscheinungsformen von Lernbeeinträchtigungen und daraus resultierende pädagogische Aufgaben 113

Abb. 5 Diskrepanz zwischen den Erscheinungsformen von Lernbeeinträchtigungen und den Anforderungen im Erwerbsleben 115

Abb. 6 Überblick über die Bildungsmöglichkeiten in Dänemark 189

Abb. 7 Überblick über die Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Dänemark 190

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Übersicht über die geführten Experteninterviews	131
Tab. 2	Übersicht und Definition der Kategorien und Kodiereinheiten	146
Tab. 3	Übersicht und Definition der pädagogischen Kategorien	147
Tab. 4	Merkmalsausprägungen der Interviews: Inhalte	234
Tab. 5	Merkmalsausprägungen der Interviews: Ziele	235
Tab. 6	Merkmalsausprägungen der Interviews: Individuelle Ausgangssituation/Einbeziehung des Jugendlichen	236
Tab. 7	Übersicht Merkmalsausprägungen	239
Tab. 8	Übersicht Typenbildung	243
Tab. 9	Themen und Aspekte der internen Beratung und Begleitung Begleitung in der Ausbildungsmaßnahme	246
Tab. 10	Themen und Aspekte der internen Beratung und Begleitung: Begleitung beim Übergang von den Ausbildungsmaßnahmen ins Erwerbsleben	247
Tab. 11	Themen hinsichtlich der Zusammenarbeit	249
Tab. 12	Beteiligte an Themen der internen Zusammenarbeit	250
Tab. 13	Beteiligte an der externen Zusammenarbeit	251

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BBW	Berufsbildungswerk
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
dän.	dänisch
HWO	Handwerksordnung
PPR	Pädagogische Psychologische Beratungsstellen (dän.: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning)
UU	Zentrum Jugendausbildungsberatungszentrum (dän. Ungdommens Udannelsevejledning-Center)
Int.	Interview

1 Einleitung

Beruf und Arbeit gehören zum menschlichen Leben. Ohne berufliche Perspektive und ohne Arbeitsmöglichkeiten werden die sozialen und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten eines Menschen eingeschränkt. Auch Menschen mit Lernbeeinträchtigungen möchten und sollen am gesellschaftlichen Leben durch Erwerbstätigkeit teilhaben.

In der Pädagogik wird dem Übergang ins Erwerbsleben eine große Bedeutung beigemessen. Die Vorbereitung auf und der Eintritt ins Erwerbsleben werden als wichtige Aufgaben im Jugend- bzw. jungen Erwachsenenalter angesehen, mit denen sich jeder Mensch auseinander setzen muss. Menschen mit Beeinträchtigungen sind in Bezug auf die Berufsvorbereitung, den Übergang ins Erwerbsleben, aber auch in Bezug auf ihre Lebensgestaltung insgesamt, vor große Herausforderungen gestellt (vgl. Vernooij 2005, 279). Sie benötigen, um am Erwerbsleben teilhaben zu können, Unterstützung, Hilfestellungen und Begleitung, die an den individuellen Stärken und Fähigkeiten des Einzelnen anknüpfen. Dieses zu leisten, ist laut dem „Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe“ das zentrale Anliegen beruflicher Rehabilitation (vgl. Bundesregierung 2004, 67). Dort heißt es:

> „Eine dauerhafte Teilhabe am Arbeitsleben ist sowohl für jüngere als auch für ältere behinderte Menschen von elementarer Bedeutung. Die berufliche Eingliederung verschafft behinderten Menschen weit mehr als nur eine gesicherte finanzielle Lebensgrundlage; sie gibt Selbstvertrauen und schafft die Grundlage für eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ (Bundesregierung 2004, 66).

Die Praxis der Eingliederung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben ist äußerst schwierig. Baudisch weist auf zwei generelle Probleme in der beruflichen Rehabilitation hin: Zum einen werden in den Schulen den Jugendlichen zu wenig Schlüsselqualifikationen vermittelt, zum anderen sind die Maßnahmeangebote im Bereich der beruflichen Qualifikation zu wenig aufeinander abgestimmt (vgl. Baudisch 2004, 254f.). Letzteres hat Wiederholungen der Förderinhalte zur Folge. Diese haben wiederum negative Auswirkungen auf die Motivation der Jugendlichen, die bereits häufig schon durch negative Lernerfahrungen geprägt sind (vgl. ebd.). Ferner fehlt es

schlichtweg an umfassenden pädagogischen Konzepten im Bereich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Beeinträchtigungen. Auf die fehlenden Konzepte im Bereich der Berufsvorbereitung weist auch Bojanowski hin (vgl. Bojanowski 2005, V).

Nach Angerhoefer und Heilmann ist die Situation der Eingliederung ins Erwerbsleben mit verschiedenen Problemen behaftet. Sie gehen davon aus, dass sich die Situation aufgrund der sich ändernden Rahmenbedingungen noch weiter verschärfen wird. Als Probleme nennen sie u. a. die Begrenzung der Berufswahlmöglichkeiten, die stark durch die regionalen und lokalen Rahmenbedingungen geprägt werden (vgl. Angerhoefer/Heilmann 2002, 198f.).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung weist ebenfalls auf Abstimmungsprobleme im Bereich der beruflichen Rehabilitation hin:

> „Vielfach agieren die verschiedenen beteiligten Institutionen für sich, eine übergreifende Zusammenarbeit ist eher die Ausnahme. In den letzten Jahrzehnten gab es kaum geregelte und vernetzte Übergangssysteme, die an der individuellen Situation und den jeweiligen Voraussetzungen der Jugendlichen ansetzen und die jeweils spezifische notwendige Förderung und Begleitung anboten. Obwohl in einigen Bundesländern mit Beratungsstellen der Jugendhilfe zur Begleitung beim Übergang von Schule in einen Beruf gute Erfahrungen gemacht werden, fehlt es weiterhin vielfach an Hilfen oder Absprachen, die diesen Übergang von der einen Institution in die nächste absichern und abstimmen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, 21).

Dass die Politik bisher im Bereich der Übergangssysteme kaum zu konkreten Verbesserungen beigetragen hat, ist umso erstaunlicher, weil bereits 1993 im Rahmen der OECD/CERI-Veröffentlichung “Young People with Handicaps – The Road to Adulthood” zentrale Probleme des reibungslosen Übergangs in das Erwerbsleben- und Erwachsenenleben benannt worden sind.

Hierzu zählen u. a.

- die unterschiedliche Ausgangssituation und das unterschiedliche Ausgangsalter der Jugendlichen,
- die unterschiedlichen Zielsetzungen der am Eingliederungsprozess beteiligten Fachleute,
- die fehlende Einheitlichkeit bezüglich der Anforderungen, die an den Jugendlichen gestellt werden,

- die fehlende Koordination der am Übergangsprozess beteiligten Institutionen bzw. Personen,
- die zu geringe Zusammenarbeit zwischen Eltern, Jugendlichen und der am Eingliederungsprozess Beteiligten,
- die fehlende Förderung von Selbständigkeit und
- das Abhängigmachen der Hilfeleistungen von den zugewiesenen Behinderungskategorien (vgl. OECD/CERI (1993, 13ff.).

Aus diesen Befunden folgt, dass dringender Verbesserungsbedarf in Bezug auf den Übergang von Menschen mit Beeinträchtigungen in das Erwerbsleben besteht. Die vielen unterschiedlichen Ziele und Maßnahmen führen dazu, dass ein Überblick über die Aktivitäten im Bereich der Berufsvorbereitung kaum mehr möglich ist. Nicht einmal die Bundesregierung sieht sich in ihrem „Bericht [...] über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe“ im Stande, diesbezügliche Aktivitäten in den Bundesländern darzustellen. Dort heißt es:

> „Über ausbildungs- und beschäftigungsvorbereitende Länderaktivitäten zugunsten behinderter junger Menschen kann die Bundesregierung in Ermangelung umfassender Informationen nur eingeschränkt berichten [...]“ (Bundesregierung 2004, 70).

Bei der aktuellen Situation, die sich durch einen großen Mangel in den oben genannten Bereichen auszeichnet, spielt auch die wirtschaftlich-finanzielle Situation der Gesellschaft eine zentrale Rolle, die sich bis in die Bildungslandschaft und so auch in die Angebotsstruktur im Bereich des Übergangs von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben auswirkt.

Es muss die Frage gestellt werden, warum bisherige Initiativen zur Verbesserung der Ausbildungschancen und Beschäftigungschancen von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen in den letzten Jahren letztlich zu keinen Verbesserungen im Übergang ins Erwerbsleben geführt haben.

Abgesehen davon, dass die hinter den Initiativen stehenden Zielsetzungen, sofern sie überhaupt vorhanden sind, bisher nicht genügend transparent waren, liegt der Hauptfaktor für die vielen Probleme im Übergang ins Erwerbsleben meines Erachtens darin, dass bisher immer nur einzelne Ausschnitte und Maßnahmen in den Fokus gerückt wurden. Die Eingliederung ist deshalb als zusammengehöriger Prozess anzusehen, der in der Schulzeit beginnt und erst in der Erwerbstätigkeit endet, wobei dieses Ende individuell zu definieren ist, abhängig vom Unterstützungsbedarf, den eine Person in der ersten

Zeit auf einem regulären Arbeitsplatz hat. *Der erste Ansatzpunkt der vorliegenden Dissertation ist deshalb, dass der Eingliederungsprozess als Ganzes betrachtet wird.*

Wenn der Übergang von Menschen mit Beeinträchtigungen ins Erwerbsleben als problembehaftet und fehlgesteuert zu bewerten ist, muss die Frage gestellt werden, was als ein gelungener Eingliederungsprozess bezeichnet werden kann. Auf die Schwierigkeiten bezüglich der Bewertungskriterien der Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation weist bereits Grünke hin:

> „Die Qualität beruflicher Rehabilitationsmaßnahmen wird nach wie vor zu selten anhand objektiver Kriterien bewertet. Wenn es jedoch einmal der Fall ist, so geschieht dies häufig anhand von Übergangsquoten in den ersten Arbeitsmarkt. Eine solche Praxis ist nicht ganz unproblematisch, da sich dieses Kriterium nicht zwangsläufig als sehr aussagekräftig erweist. So hängt der Erfolg jedweder Bemühungen natürlich immer auch von der Anzahl der verfügbaren Stellen ab. Außerdem ist die Vermittlung einer ‚unterwertigen' (und womöglich nur kurzzeitigen) Tätigkeit sicherlich anders zu gewichten als die in ein langfristiges Beschäftigungsverhältnis, in dem der Betreffende sein Potenzial voll ausschöpfen kann. Schließlich sollte der Eingliederungsanteil in Anbetracht der schwierigen Arbeitsmarktlage nicht als alleiniges Maß der Dinge herangezogen werden. Auch Aspekte der Lebensbewältigung sind [...] zu berücksichtigen, obwohl dies nur bedingt Gegenstand der beruflichen Rehabilitation im ursprünglichen Sinne ist" (Grünke 2006, 142f.).

Als Merkmale gelungener Eingliederungsprozesse stellt Grünke folgende dar:

- „Kontinuierliche und persönliche Begleitung während des gesamten Integrationsprozesses",
- „Koordination von Personen und Institutionen, die an der Eingliederung beteiligt sind",
- „Individuelle Förderung und Orientierung am Einzelfall",
- „Bezug zu einer konkreten Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt" und
- die „Vermittlung lohnarbeitsunabhängiger Schlüsselqualifikationen" (Grünke 2006, 143f.).

Weder die Eingliederungsquote, noch die von Grünke genannten Merkmale sind aus *sonderpädagogischer Sicht* für die Beschreibung gelungener Ein-

gliederungsprozesse für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ausreichend. Um die Frage nach sonderpädagogischen Bewertungskriterien für die Eingliederungsprozesse beantworten zu können, muss zunächst die Frage nach der sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen gestellt und beantwortet werden. *Die Frage nach der sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben ist deshalb der zweite zentrale Ansatzpunkt der Dissertation.*

Auch der Mangel an pädagogischen Konzepten in der Berufsvorbereitung (vgl. Bojanowski 2005, V) und bezüglich der Eingliederungsprozesse zeigt, dass eine Beschäftigung mit der Frage nach der sonderpädagogischen Aufgabe zwingend erforderlich ist, um die Situation der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben überhaupt beurteilen und letztlich auch verbessern zu können.

Die übergeordnete Fragestellung der Dissertation, die durch die obigen Darstellungen begründet wurde, lautet:

Wie sind die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben aus sonderpädagogischer Sicht gestaltet und welche Veränderungsperspektiven können und sollten angestrebt werden?

Betrachtet werden die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, d. h. von Personen im Alter von ca. 14 bis 25 Jahren. Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen machen mit 46,5 % die größte Gruppe der Förderschüler aus (Stand 2006) (vgl. Kultusministerkonferenz 2008, XII). Schon aus diesem Grund ist die Beschäftigung mit der Situation des Übergangs dieser Jugendlichen in das Erwerbsleben eine wichtige Aufgabe der Sonderpädagogik.

Bezüglich der notwendigen Weiterentwicklung des Ausbildungssystems weisen Hasemann und Meschenmoser darauf hin, dass es für sie hierbei naheliegend ist, „europäische Erfahrungen in die Weiterentwicklung des deutschen Systems der Ausbildung benachteiligter und behinderter Jugendlicher einzubeziehen“ (Hasemann/Meschenmoser 2001, 5). Der internationale Vergleich dient hierbei als Methode zur Erkenntnisgewinnung. *Im Rahmen dieser Dissertation sollen die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Deutschland mit denen Dänemarks verglichen werden.* Es handelt sich hierbei um einen *expliziten Vergleich* (siehe Seite 34ff.). Dänemark wird im Bildungsbereich und in Bezug auf verschiedene sonder-

pädagogische Themen (z. B. die Umsetzung des Normalisierungsgedankens, die Integrationsbestrebungen, der Übergang ins Erwerbsleben) als sehr fortschrittlich angesehen. In der bereits erwähnten OECD/CERI-Studie zum Thema „Behinderte Jugendliche und ihr Übergang ins Erwerbs- und Erwachsenenleben“ von 1993, im Rahmen derer schwerpunktmäßig die Bedingungen der Begleitung für einen reibungslosen Übergang in das Erwerbs- und Erwachsenenleben anhand verschiedener Länderbeispiele diskutiert wurden, galt das damalige Kurator-System in Dänemark als wegweisend. Es diente als Vergleichsmaßstab für die Systeme der anderen Länder. Ausgehend von diesem Vergleich wurden Empfehlungen für einen reibungslosen Übergang formuliert (vgl. OECD/CERI 1993, 89).

Die Grundvoraussetzung für einen expliziten Vergleich ist die Entwicklung bzw. das Festlegen von Vergleichskriterien. Nicht die Ähnlichkeit des Untersuchungsgegenstandes ist nach Frommberger und Heinsch die Voraussetzung für die Vergleichbarkeit, sondern „entscheidend ist [...] die Relationsbildung zwischen den Gegenständen mit Sicht auf ein Vergleichskriterium“ (Frommberger/Heinsch 1999, 6). Um die Eingliederungsprozesse in Dänemark und Deutschland vergleichend betrachten zu können, ist daher die Entwicklung von Vergleichkriterien notwendig, die aus sonderpädagogischer Sicht begründet werden. Hier wird nochmals in Bezug auf die Ausgangsfrage, wie die Eingliederungsprozesse aus sonderpädagogischer Sicht gestaltet sind, die Notwendigkeit deutlich, die Frage nach der sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen zu klären.

Bezüglich des *methodischen Vorgehens* bei expliziten internationalen Vergleichen der Eingliederungsprozesse ist eine Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen der international vergleichenden Sonderpädagogik notwendig. Es liegen keine vergleichbaren Studien vor, von denen ausgehend ein methodisches Vorgehen und geeignete Forschungsmethoden abgeleitet werden können. Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen der international vergleichenden Sonderpädagogik (vgl. Bürli 1997, 2006) werden die methodischen Grundlagen für diese Untersuchung erarbeitet. Das bedeutet, dass die Wahl der Forschungsmethoden und des methodischen Vorgehens nicht nur vom konkreten Untersuchungsgegenstand her (das Gewinnen von Erkenntnissen über die Gestaltung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben) begründet wird, sondern dass auch die der international vergleichenden Sonderpädagogik inhärenten Aspekte und Probleme berücksichtigt werden.

Wie wichtig es ist, bei internationalen Vergleichen methodengeleitet zu arbeiten, betonen auch Frommberger und Heinsch:

> „Der erkenntnistheoretische Wert des Vergleichs wird sich Stück für Stück erhöhen, wenn bestimmte Erkenntnisziele methodengeleitet angestrebt werden“ (Frommberger/Heinsch 1999, 6).

Darüber hinaus bezieht sich die Schwierigkeit des Vergleichens nicht nur auf die Wahl der geeigneten Methode, sondern auf das Vergleichen an sich. Bürli fasst zusammen:

> „Vergleichen ist (nach Schriewer 1999, 55 ff.) mehr als eine Methode oder eine Erhebungs- und Untersuchungstechnik, sondern ein komplexer Forschungsansatz (Metamethode) auf der Grundlage eines Beziehungsdenkens, einer Relationserkenntnis, ‚eine durch Wahrnehmungsperspektiven gerichtete, an Kriterien orientierte, aktive mentale Operation’“ (Bürli 2006, 39). Daher besteht „das Wesentliche der Vergleichsforschung [...] nicht im Vergleichen, sondern in der kognitiven Leistung des Erklärens und Schlussfolgerns. [...] Das Eruieren (inter)nationaler Merkmale und Tendenzen ist ein komplexer Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess, bei der erziehungswissenschaftliche Methoden von der Hermeneutik (Verstehen, Deuten) bis zum analytisch-empirischen Ansatz (Quantifizierung) zum Tragen kommen können“ (Bürli 2006, 39f.).

Die vorliegende Dissertation möchte einen Beitrag bezüglich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben und im Hinblick auf die Methodik der international vergleichenden Sonderpädagogik leisten.

Ausgehend von den oben dargestellten Problemen beim Übergang ins Erwerbsleben, den notwendigen Voraussetzungen für die Durchführung eines expliziten Vergleichs und dem gegenwärtigen Stand der international vergleichenden Forschung in der Sonderpädagogik, hat die Arbeit folgenden Aufbau:

Zunächst wird in Teil 2 der Ist-Stand der international vergleichenden Sonderpädagogik dargestellt. Folgende Fragen werden behandelt:

- Was sind die zentralen Aufgaben der international vergleichenden Sonderpädagogik?
- Welche bisherigen Entwicklungen und Forschungsansätze gibt es in der international vergleichenden Sonderpädagogik?

– Welche Aspekte und Probleme sind bei internationalen Vergleichen in der Sonderpädagogik, insbesondere bei expliziten Vergleichen und in Bezug auf das Thema des Vergleichs von Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben zu berücksichtigen?

– Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für den expliziten internationalen Vergleich der Eingliederungsprozesse?

Bevor in den Untersuchungsgegenstand eingeführt werden kann, ist im Teil 3 eine Begründung der Forschungsmethoden notwendig, um dem Aspekt der mangelnden Methodentransparenz bei internationalen Vergleichen zu begegnen. Dabei sind die Methodenwahl und das methodische Vorgehen sowohl in Bezug auf zentrale Aspekte und Probleme der international vergleichenden Sonderpädagogik als auch in Bezug auf die Untersuchung der Eingliederungsprozesse zu begründen. Folgende Fragen sind dabei leitend:

– Welche Aspekte und Probleme des expliziten internationalen Vergleichs müssen berücksichtigt werden und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den konkreten Forschungsprozess?

– Welche Erhebungs- und Auswertungsmethoden können angewandt werden, die sowohl den zuvor thematisierten Aspekten und Problemen der international vergleichenden Sonderpädagogik als auch dem Vergleich der Eingliederungsprozesse Rechnung tragen?

Die Erhebungsmethode des Experteninterviews, das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse und die empirisch begründete Typenbildung werden in diesem Teil der Arbeit begründet und dargestellt.

Die Definition der zentralen Begriffe, die hier zu Grunde gelegt werden, und die Systematisierung des Untersuchungsgegenstandes sind zentrale Voraussetzungen für den expliziten internationalen Vergleich. Sie werden im Teil 4 „Begriffsdefinitionen und Systematisierung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben“ dargestellt.

Dabei sind folgende Fragen leitend:

– Wie sind die Begriffe Lernbeeinträchtigungen, Erwerbsarbeit und Eingliederungsprozesse im Rahmen der vorliegenden Dissertation zu definieren?

– Anhand welcher Aspekte können die Eingliederungsprozesse dargestellt werden?

Eine weitere Voraussetzung für den internationalen Vergleich der Eingliederungsprozesse ist die Entwicklung sonderpädagogischer Vergleichskriterien. Diese werden im Teil 5 „Entwicklung und Konkretisierung der Vergleichskriterien“ abgeleitet, begründet und dargestellt. Voraussetzung hierfür ist die Beantwortung der Frage nach der sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben. Da die Frage in der Fachliteratur nur ansatzweise erörtert wird, muss sie hier von zwei Seiten betrachtet werden:

- Welche sonderpädagogischen Aufgaben wurden bisher in Bezug auf einzelne Ausschnitte der Eingliederungsprozesse von Menschen mit (Lern)Beeinträchtigungen ins Erwerbsleben formuliert?
- Was sind die allgemeinen sonderpädagogischen Aufgaben in Bezug auf die Personengruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen?
- Welche Vergleichskriterien lassen sich hieraus ableiten?

In Teil 6 folgt die Darstellung der empirischen Untersuchung. Die Darstellung der Eingliederungsprozesse bildet den Ausgangspunkt für den Vergleich aus sonderpädagogischer Sicht. Aufgrund der geforderten Methodentransparenz wird auch hier das methodische Vorgehen konkret in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand erläutert. Dabei ist in der Auswertung zwischen zwei Phasen bzw. Vorgehensweisen zu unterscheiden: Zum einen werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse zentrale Aspekte der Eingliederungsprozesse herausgearbeitet, dargestellt und unter Einbezug von Publikationen und rechtlichen Grundlagen ausgeführt und in Bezug auf die sonderpädagogischen Vergleichskriterien betrachtet und bewertet.

Zum anderen werden Ausbildungsmaßnahmen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen mit Hilfe der Methode der empirisch begründeten Typenbildung ausgewertet und dadurch vergleichbar gemacht. Auf dieser Basis kann eine kriteriengeleitete Bewertung stattfinden.

Die inhaltliche Darstellung der Eingliederungsprozesse fokussiert

- die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen,
- die institutionellen Rahmenbedingungen und
- die Ausbildungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf das Erwerbsleben.

Im Fazit (Teil 7) werden abschließend zentrale Inhalte bezüglich der Ausgangsfrage zusammengefasst, reflektiert und Konsequenzen und Forderungen

für die Gestaltung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben und mögliche weitere Forschungsvorhaben formuliert.

2 International vergleichende Sonderpädagogik

Im folgenden Kapitel werden die Aspekte der international vergleichenden Sonderpädagogik dargestellt, die für die Forschungsfrage relevant sind. Einleitend erfolgt eine Darstellung der Aufgaben der international vergleichenden Sonderpädagogik, der bisherigen Entwicklungen und der Forschungsansätze. Des Weiteren wird auf die Aspekte und Probleme der international vergleichenden Sonderpädagogik eingegangen, die im Forschungsprozess zu berücksichtigen sind. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung von Forschungsansätzen bei *expliziten* internationalen Vergleichen. Im Mittelpunkt steht die Frage nach geeigneten Forschungsansätzen, die sich für einen expliziten internationalen Vergleich in der Sonderpädagogik, insbesondere für den Vergleich von Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben eignen.

2.1 Aufgaben, bisherige Entwicklungen und Forschungsansätze

2.1.1 Zentrale Aufgaben der international vergleichenden Sonderpädagogik

Die Fachliteratur kennt drei wesentlichen Aufgaben der international vergleichenden Sonderpädagogik und der vergleichenden Erziehungswissenschaft:

1. Beitrag zur Erkenntniserweiterung
2. Praxis- und Politikberatung
3. internationale Verständigung

(vgl. u. a. Klauer/Mitter 1987, 11–19; Bürli 1997, 13; Bürli 2006, 32–43).

Es geht in der international vergleichenden Sonderpädagogik und in der vergleichenden Erziehungswissenschaft „um das Beziehen mehrerer Objekte, aus deren verstehender vergleichender Betrachtung Schlussfolgerungen im Sinne vertiefter Einsichten in Fragen der Erziehung und Bildung gezogen werden können“ (Waterkamp 2006, 195). Durch die Auseinandersetzung mit Themenbereichen der Sonderpädagogik in anderen Ländern können neue Denkanstöße und Impulse gewonnen werden (vgl. Bürli 2006, 44; Bachmann 1992, 293; Barow 2002, 314; Baudisch 2004b, 287).

> „Durch das sich Einlassen auf das/den Andere(n) werden Denk- und Handlungsgewohnheiten hinterfragt und relativiert. Dadurch wird internationale Heil-/Sonderpädagogik zum Mittel gegen Dogmatismus, gegen Selbstbezogenheit und Selbstgenügsamkeit, gegen Arroganz, die eigenen Ideen und Praktiken zum allgemein gültigen Modell zu erklären“ (Bürli 2006, 45).

Ergänzend ist hinzuzufügen, dass die vergleichende Sonderpädagogik einen Beitrag zur Systematisierung des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes und der gewonnenen Erkenntnisse leistet. Diese Systematisierung, die als eine sekundäre Aufgabe der international vergleichenden Sonderpädagogik bezeichnet werden kann, ergibt sich aus der Tätigkeit des Vergleichens und ist der oben genannten Aufgabe der Erkenntniserweiterung zuzuordnen. Je mehr Länder in Bezug auf ein bestimmtes Forschungsgebiet, hier die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben, einbezogen werden, desto stärker findet eine bewusste Systematisierung des Forschungsgegenstandes statt, die auch als Grundlage nationaler Forschung dienen kann. Insofern leistet die international vergleichende Sonderpädagogik einen wesentlichen Erkenntnisbeitrag bezüglich der Systematisierung sonderpädagogischer Themenbereiche.

Die übergeordnete und zentralste Aufgabe der vergleichenden Sonderpädagogik ist die Gewinnung von Erkenntnissen für die Bildung und Erziehung des *einzelnen Menschen.*

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtet sich auf die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben. Diese durch internationale Vergleiche gewonnenen Erkenntnisse müssen für die Sonderpädagogik nutzbar gemacht und in die Praxis übertragen werden. Dieser „nutzbringende Bezug der international-vergleichenden Heil-/Sonderpädagogik zur allgemeinen Heil-/ Sonderpädagogik sowie zur allgemeinen Pädagogik“ (Bürli 2006, 30) fehlt bisher weitestgehend und der Erkenntnisbeitrag ist bescheiden (vgl. ebd.).

Für die Gewinnung und das Nutzbarmachen von Erkenntnissen sind methodische und methodologische Fragen unumgänglich. Erst durch die Wahl und Anwendung geeigneter Vergleichsmethoden können solche nutzbringenden Ergebnisse gewonnen und diese letztlich in die Praxis übertragen werden. Das bedeutet, dass methodischen und methodologischen Fragen bei international vergleichenden Untersuchungen in der Sonderpädagogik eine zentrale Rolle zukommen muss.

2.1.2 Bemerkungen zum Stand der international vergleichenden Sonderpädagogik und den bisherigen Entwicklungen

> „Die Vergleichende Sonderpädagogik befindet sich noch in einem frühen Stadium ihrer Entwicklung. Gemessen an der Zahl ihr gewidmeter Institute und Lehrstühle, Fachzeitschriften und Lehrbücher könnte man sie als wissenschaftlich noch gar nicht existent erklären. Tatsächlich verfügen wir aber bereits über zahlreiche Darstellungen des Sonderschulwesens in dem einen oder anderen Land, ohne daß dahinter jedoch eine systematische Absicht erkennbar wäre. Meist handelt es sich um mehr oder minder private Reiseberichte, die im günstigsten Fall gleich mehrere Länder mit einbeziehen [...]. Echt vergleichende Arbeiten [...] bilden nicht nur die Ausnahme, sondern sind auch – in absoluter Zahl – sehr selten“ (Klauer/Mitter 1987, 3).

Diese Aussagen aus dem Jahr 1987 gelten heute nicht mehr in dieser Ausschließlichkeit. Dennoch sind die hier angesprochenen Tendenzen nach wie vor festzustellen. Auch heute sind „echte vergleichende Arbeiten“ in der Sonderpädagogik die Ausnahme und die international vergleichende Forschung fristet nach wie vor innerhalb der Sonderpädagogik ein Randdasein.

Das von Klauer und Mitter herausgegebene Handbuch „Vergleichende Sonderpädagogik“ (1987) hat einen wesentlichen Beitrag zur international vergleichenden Sonderpädagogik geleistet. Seitdem ist jedoch kein vergleichbares Überblickswerk über die internationale Sonderpädagogik mehr erschienen.

Diesem Handbuch liegt ein Merkblatt zu Grunde, in dem wesentliche Themen und Aspekte genannt werden, die in den einzelnen Länderbeschreibungen berücksichtigt werden sollten. Es wurde in diesem darauf hingewiesen, dass Sonderpädagogik nicht nur den Bereich der Schule, sondern auch den vorschulischen und den außerschulischen Bereich umfasst. Dazu gehört auch, namentlich von Klauer und Mitter genannt, die sozial-berufliche Eingliederung (vgl. Klauer/Mitter 1987, VIII). Die Autoren leisten mit diesem Merkblatt einen Beitrag zur Systematisierung der internationalen Sonderpädagogik. Allerdings werden die vorgegebenen Aspekte nicht in allen Länderbeschreibungen berücksichtigt, so dass letztlich die Beschreibungen der einzelnen Länder doch nebeneinander stehen bleiben und nicht vergleichbar sind. Eine Beschreibung der beruflichen Eingliederung in Dänemark ist dort nicht vorhanden. Die Darstellung der Sonderpädagogik in Dänemark wird, im Gegensatz zu der Darstellung der Sonderpädagogik anderer europäischer Länder, in äußerst kurzer Form (auf vier Seiten) im Rahmen des Kapitels

„Skandinavien“ (vgl. Magne 1987, 316–336) abgehandelt. Inhaltlich-thematische Anknüpfungspunkte für einen internationalen Vergleich der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben in Deutschland und Dänemark sind dort nicht gegeben.

Trotz der in diesem Band zu Grunde gelegten Vergleichskategorien liegt der Schwerpunkt nicht auf methodologischen Fragestellungen.

> „’Vergleichend’ wird hier in einem weiteren Sinn verwendet und meint interkulturell oder international vergleichend unter Betonung der Andersräumigkeit und nicht – wie man aus einer direkten Ableitung der Bezeichnung schließen könnte – eine Sonderpädagogik, welche die Methode des Vergleichens zu ihrem zentralen Merkmal erhebt. Dem Vergleich als Methode kommt sogar eine eher untergeordnete Bedeutung zu und es wird – wie bei vielen Vertretern der vergleichenden Erziehungswissenschaft – das Schwergewicht auf Internationalität gelegt“ (Albrecht, Bürli, Erdélyi 2006, 9).

Nach Bürli (1997) handelt es sich bei international vergleichenden Untersuchungen in der Sonderpädagogik nicht um Untersuchungen der sonderpädagogischen Praxis, sondern sie konzentrieren sich beim Vergleich hauptsächlich auf konzeptionelle, administrative und institutionelle Aspekte und im Fokus steht der Vergleich der Integration (vgl. Bürli 1997, 32).

In den letzten zehn Jahren ist nach Bürli (2006) in der international vergleichenden Sonderpädagogik eine Veränderung festzustellen, eine Verlagerung *„weg von umfassenden Ländervergleichen hin zu fokussierenden Problemstudien“* (35), die hauptsächlich durch die OECD und die EU durchgeführt werden (vgl. Bürli 2006, 35).

Sowohl die Aussage, dass es kaum Vergleiche der sonderpädagogischen Praxis gibt, als auch die Feststellung, dass es sich meist um reine Darstellungen und keine wirklich vergleichenden Arbeiten handelt, gelten auch noch im Jahre 2009. Noch heute sind in Bezug auf „echte internationale sonderpädagogische Vergleiche“ große Defizite zu verzeichnen. Diese Defizite bestehen insbesondere hinsichtlich methodologischer Fragestellungen und hinsichtlich der Systematisierungsansätze der sonderpädagogischen Gegenstandsbereiche. Nach wie vor handelt es sich bei den Darstellungen meistens um kürzere Länderberichte, in denen die Autoren einzelne Aspekte bestimmter Themenbereiche hervorheben, die aufgrund eines impliziten Vergleichs (siehe Seite31f.) mit dem eigenen Land relevant erscheinen (z. B. Barow 2002, Beiträge in Biewer/Luciak/Schwinge 2008). Das methodische Vorgehen und die

Frage nach geeigneten Erhebungs- und Auswertungsverfahren werden, obwohl dieses vom Wesen der international vergleichenden Sonderpädagogik her einen Kernbereich bilden müsste, nicht explizit dargestellt und ist häufig nicht nachvollziehbar. Systematische explizite Vergleiche sind bisher in der internationalen Sonderpädagogik nach wie vor äußerst selten. Gerade bei der Fülle von Daten und Informationen, die bei der international vergleichenden Forschung anfallen und ausgewertet werden müssen, ist ein transparentes Vorgehen bei der Systematisierung des Gegenstandsbereiches, der Erhebungsmethoden und der Auswertung der Materialien von größter Bedeutung. So heißt es auch noch im Jahr 2006 in der Einleitung der Publikation „Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik“:

> „Festzuhalten ist aber auch, dass bisher relativ wenige Auseinandersetzungen über erkenntnistheoretische, methodologische und programmatische Fragen geführt wurden, und dass Sammelbände, die den aktuellen Diskussions- und Erkenntnisstand zusammentragen, rar gesät sind. Man kann im Prinzip konstatieren, dass seit dem bereits angesprochenen Band von Klauer und Mitter und einzelnen Veröffentlichungen wie dem Buch von Bürli (1997) kein umfängliches Werk mehr vorgelegt wurde, das systematisch diese Fragen aufgegriffen hätte“ (Albrecht, Bürli, Erdélyi 2006, 12).

Auch Klein stellt in Bezug auf die international vergleichende Sonderpädagogik fest:

> „Die Situation unseres Fachgebietes überhaupt, sei es im Bereich der Gegenstände, der Methoden der Forschung oder der Systematisierung der Erkenntnisse, lässt sich als unübersichtlich und als nicht hinreichend reflektiert charakterisieren“ (Klein 2006, 20).

Diese Unübersichtlichkeit ist nach Waterkamp auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft insgesamt vorhanden und eine Ursache dafür, dass Lehrbücher in dieser Wissenschaftsdisziplin so rar sind (vgl. Waterkamp 2006, 10). In den Überblickswerken spielen methodische und methodologische Fragen eine untergeordnete Rolle. Es wird, so wie z. B. bei Allemann-Ghiondas „Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft“, eine eher überblicksartige Beschreibung der Methoden in der vergleichenden Erziehungswissenschaft gegeben (vgl. Allemann-Ghionda 2004, 152–167). Solche Darstellungen dienen als nützliche Orientierung. Dennoch fehlen Werke, die vertiefend auf methodische Fragen, z. B. die Wahl von Erhebungs- und Auswertungsmethoden in der international vergleichenden Sonderpädagogik eingehen.

Nach Bürli bedarf die international vergleichende Sonderpädagogik im Hinblick auf ihre Zielsetzung und Akzentuierung einer Neuorientierung und einer vertieften wissenschaftlichen Fundierung (vgl. Bürli 2006, 44), um sich den Naivitätsvorwürfen zu stellen. Verallgemeinernde und undifferenzierte Aussagen müssen in der international vergleichenden sonderpädagogischen Forschung vermieden werden und der Blick muss in einer differenzierten Art und Weise auf den Forschungsgegenstand gelenkt werden (vgl. ebd. 25, 30f.).

Zusammenfassend ist in Bezug auf den Forschungsgegenstand eines Vergleichs der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben festzuhalten, dass sowohl hinsichtlich des methodischen Vorgehens als auch hinsichtlich der konkreten inhaltlichen Aspekte auf keine vergleichbaren Studien zurückgegriffen werden kann. Die vorliegende Studie leistet daher sowohl im Hinblick auf methodische Aspekte (Welche Erhebungs- und Auswertungsmethoden eignen sich für den internationalen Vergleich in der Sonderpädagogik?) als auch im Hinblick auf inhaltliche Aspekte (Was ist die sonderpädagogische Aufgabenstellung in den Eingliederungsprozessen?) einen wesentlichen Beitrag für die international vergleichende Sonderpädagogik.

2.1.3 Überblick über bisherige Forschungsansätze und Forschungsmethoden in der international vergleichenden Sonderpädagogik

In der Literatur wird im Hinblick auf die Frage nach den geeigneten Forschungsmethoden in der vergleichenden Sonderpädagogik und vergleichenden Erziehungswissenschaft auf den prinzipiellen Zusammenhang von Forschungsmethode und Forschungsgegenstand bzw. Forschungsfrage hingewiesen (vgl. Klauer/Mitter 1987, 11f.; Allemann-Ghionda 2004, 200; Waterkamp 2006, 193). Die Methodenwahl und das konkrete methodische Vorgehen muss im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand bzw. die Forschungsfrage bestimmt werden. Dennoch lassen sich einige grundlegende Forschungsmethoden und Ansätze des methodischen Vorgehens benennen, die bisher in der international vergleichenden Sonderpädagogik Anwendung gefunden haben.

Mitter und Klauer unterscheiden zwischen folgenden grundlegenden Forschungsansätzen in der vergleichenden Erziehungswissenschaft: Sie verweisen auf einen hermeneutischen und phänomenologischen Ansatz (vgl. Klauer/Mitter 1987, 12) und den analytisch-empirischen Ansatz:

> „Dieser Ansatz zielt nicht auf das „Verstehen“ von Texten, sondern auf das „Erkennen“ von Fakten und Trends, die sich quantifizierendem Zugang, insbesondere durch statistische Daten, öffnen“ (Klauer/Mitter 1987, 12).

Zudem können sich nach Mitter und Klauer verschiedene methodische Ansätze in der vergleichenden Erziehungswissenschaft ergänzen. Hier nennen sie den Ansatz der „kritischen Theorie“ aus den siebziger Jahren. In diesem Ansatz werden Textinterpretationen und empirische Analyse mit einer gesellschaftskritischen Betrachtungsweise verbunden (vgl. 1987, 12).

Zusätzlich zu diesen genannten Forschungsansätzen kann in der international vergleichenden Sonderpädagogik zwischen zwei Ansätzen des Vergleichs unterschieden werden: Dem impliziten und dem expliziten Vergleich. Die Wahl der Forschungsmethoden ist eng mit diesen beiden Ansätzen verknüpft. Nach Bürli handelt es sich bei einem impliziten Vergleich um einen Sonderfall, da mittels eines solchen Vergleichs ein Land nur dargestellt und es nicht offenkundig mit einem anderen Land verglichen wird (vgl. Bürli 2006, 36).

> „Als Sonderfall gilt der implizite Vergleich, wenn nämlich nur ein Land (im Sinne der „Länderkunde“) dargestellt wird, aber dabei stillschweigend ein Bezug zu anderen Ländern, gegebenenfalls zu jenem des Betrachters, hergestellt wird“ (Bürli 2006, 36).

Wenn der implizite Vergleich als eine Vergleichsmethode mit einbezogen wird, dann ist die Vorgehensweise auch noch heute, so wie schon in den 80er Jahren Mitter und Klauer festgestellt haben (vgl. 1987, 13), ein sehr gängiges und verbreitetes Vorgehen. Der Komparatist der vergleichenden Untersuchung legt Kriterien zu Grunde, die für eine bestimmte Fragestellung bezogen auf sein eigenes Land eine wichtige Bedeutung haben. Wenn mehrere Komparatisten zum Beispiel aufgrund ihrer eigenen nationalen Herkunft unterschiedliche Vergleichsmaßstäbe zu Grunde legen, kann die Beschreibung eines bestimmten Sachverhaltes zu ein- und demselben Land ganz unterschiedlich ausfallen (vgl. Mitter/Klauer 1987, 13). Da die Vergleichkriterien aber häufig nicht benannt werden, stellt der implizite Vergleich nach Bürli die Objektivität der Ergebnisse in Frage:

> „Bereits hingewiesen wurde auf das Problem des impliziten Vergleichs, der darin besteht, dass jeder vergleichende Betrachter eines anderen Landes sein eigenes Land als Referenzraster verwendet, seine eigene Sozialisation auf die beobachteten Verhältnisse extrapoliert, was deshalb, je nach Herkunftsland des Betrachters, zu anderen Ergebnissen führt“ (Bürli 1997, 35).

Diese Gefahr der mangelnden Objektivität solcher Ansätze muss durch eine Transparenz der angewandten Forschungsmethoden bei international vergleichenden Untersuchungen zukünftig vermieden werden. Solange diese nicht gegeben ist bzw. es sich um „wahllose" Beschreibungskriterien handelt, ist mit Aussagen bezüglich der Sonderpädagogik eines anderen Landes von „externer Seite" wenig anzufangen. Solche Informationen bieten keinerlei Grundlage für einen internationalen sonderpädagogischen Vergleich eines bestimmten Untersuchungsgegenstandes.

Des Weiteren kann in der international vergleichenden Sonderpädagogik zwischen dem Ansatz der „Gesamtanalyse" eines Landes und dem „Problemansatz" unterschieden werden. Bei dem „Problemansatz" werden einzelne Teilgebiete bzw. bestimmte Fragen herausgegriffen. Das Thema wird dadurch weiter eingegrenzt, aber eine Überschneidung mit anderen Bereichen des sonderpädagogischen Systems lässt sich meistens nicht völlig vermeiden (vgl. Mitter/Klauer 1987, 14).

In Bezug auf das *methodische Vorgehen* unterscheidet Bürli bei Vergleichen zwischen vier Modalitäten:

> „Deskriptiv (beschreibend), komparativ (vergleichend), normativ (regulierend), kooperativ (zusammenarbeitend)" (Bürli 2006, 26). „Die international-deskriptive Heil-/Sonderpädagogik beschreibt [...] nationale oder länderübergreifende Merkmale und Tendenzen der Heil-/ Sonderpädagogik. [...] Die international-komparative Heil-/Sonderpädagogik ist gekennzeichnet durch systematisches Erheben und Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden heil-/ sonderpädagogischer Gesichtspunkte in verschiedenen Nationen [...]. Die international-normative Heil-/Sonderpädagogik beinhaltet die (gemeinsame) Erarbeitung von Empfehlungen, Richtlinien und Deklarationen [...]. Die international-kooperative Heil-/Sonderpädagogik stellt gegenseitige Zusammenarbeit und Beratung, Unterstützung und Aktionsprogramme in den Vordergrund" (Bürli 2006, 28).

Die Vorgehensweisen sind nach Bürli schwerpunktmäßig auf unterschiedliche Ziele ausgerichtet. Die deskriptive und komparative Sonderpädagogik dient primär dem Erkenntnisgewinn und der Horizonterweiterung, ist aber auch wie die normative und kooperative Sonderpädagogik auf das Ziel der Zusammenarbeit, Qualitätssicherung und der internationalen Verständigung gerichtet (vgl. Bürli 2006, 26ff.).

In der vorliegenden Studie ist das allgemeine methodische Vorgehen in Anlehnung an Bürli als komparativ zu bezeichnen. Es sollen Erkenntnisse be-

züglich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben gewonnen werden.

Wie oben verdeutlicht wurde, gibt es für einen expliziten Vergleich in der Sonderpädagogik kein erprobtes systematisches und nachvollziehbares methodisches Vorgehen, das sich auf einen expliziten Vergleich von Eingliederungsprozessen übertragen lässt.

Die OECD-Studie zum Übergang von Jugendlichen mit Behinderung in das Erwerbs- und Erwachsenenleben bietet einige Anhaltspunkte für Themen des Vergleichs von Übergangsprozessen in das Erwerbs- und Erwachsenenleben, sie weist auf wesentliche Probleme hin, die das Gelingen des Übergangs erschweren und formuliert hiervon ausgehend zentrale Fragen, die einem Vergleich zu Grunde gelegt werden können. Ein konkretes methodisches Vorgehen, das sich für einen umfassenden expliziten und systematischen Vergleich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben unter sonderpädagogischen Gesichtpunkten eignet, lässt sich für das vorliegende Forschungsvorhaben nicht ableiten.

Im Mittelpunkt der Untersuchung der OECD „standen die Möglichkeiten, wie die verschiedenen Dienststellen und Einrichtungen den Übergang in das Erwachsen- und Erwerbsleben fördern können“ (OECD/CERI 1993, 17). Die Erfahrungen aus unterschiedlichen Ländern wurden in einer Expertenkonferenz abschließend zusammengetragen, und „ihre Aufgabe war es, die wichtigsten Punkte zu benennen, die für die Gewährleistung eines optimalen Ablaufs dieser Schlüsselphase [des Übergangs, Anm. d. Verf.] im Leben Behinderter notwendig zu sein scheinen“ (OECD/CERI 1993, 89).

Die Notwendigkeit des Zusammenhangs von Methodenwahl und methodischem Vorgehen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand dürfte unumstritten sein. Dennoch fehlt aufgrund des Mangels an Offenlegung des methodischen Vorgehens bzw. der fehlenden bewussten Festlegung von Vergleichskriterien beim expliziten Vergleich die Überprüfungsmöglichkeit bisher angewandter Methoden und des Vorgehens im Forschungsprozess.

Eine erste Grundvoraussetzung für die Festlegung von transparenten Vergleichskriterien ist eine Systematisierung des Untersuchungsgegenstandes. Bisher sind aber Systematisierungsansätze von Eingliederungsprozessen ins Erwerbsleben, die eine Grundlage für einen expliziten Vergleich bilden könnten, und sonderpädagogische Kriterien, nach denen sich die Eingliederungsprozesse beurteilen ließen, nicht vorhanden.

Aus diesem Grund kommt dem systematischen und nachvollziehbaren methodischen Vorgehen und der Frage nach geeigneten Erhebungs- und Auswertungsmethoden ein hoher Stellenwert zu. Erhebungs- und Auswertungsmethoden können nur dann als geeignet gelten, wenn sie die der international vergleichenden Sonderpädagogik inhärenten Probleme und bisherige Ansätze berücksichtigen, die für einen expliziten Vergleich der Eingliederungsprozesse nützlich erscheinen. Aufgrund der Komplexität von systematischen expliziten internationalen sonderpädagogischen Vergleichen ist eine Verbindung von unterschiedlichen Forschungsansätzen, Forschungsmethoden und auch Auswertungsverfahren in Bezug auf eine Forschungsfrage notwendig. Das methodische Vorgehen muss der Komplexität eines internationalen Vergleichs in der Sonderpädagogik gerecht werden.

Einige wenige Ansatzpunkte für den systematischen internationalen Vergleiche von Eingliederungsprozessen lassen sich von Bürli (1997) ableiten, der sich in sehr konkreter Weise dem internationalen Vergleich der Sonderpädagogik in ihrer Gesamtheit widmet und Systematisierungsansätze für den international Vergleich der Sonderpädagogik bietet. Diese Systematisierungsansätze sollen im Folgenden dargestellt werden.

2.1.4 Systematisierungsansätze und Vergleichskriterien

Grundlage für einen expliziten Vergleich ist die Strukturierung des Untersuchungsgegenstandes. Ausgehend von der These, dass die vergleichende Sonderpädagogik mehr als eine „sonderpädagogische Länderkunde“ oder eine „Sonderpädagogik des Auslandes“ ist (vgl. Bürli 1997, 9), nimmt Bürli eine Systematisierung des Gebietes der Sonderpädagogik vor.

Der Ist-Zustand der international vergleichenden Sonderpädagogik kann anhand von Merkmalen und/oder Tendenzen beschrieben werden (vgl. Bürli 1997, 19).

> „Dabei stehen Merkmale eher für statische Eigenschaften. *Tendenzen* hingegen sind labilere und komplexere Charakteristika, deuten einen Hang, ein Streben oder eine Neigung an, zeigen eine Entwicklung auf, die [...] wenig oder nicht gesteuert ihren Verlauf nimmt“ (Bürli 1997, 19).

Die Sammlung von Merkmalen und Tendenzen kann unsystematisch und spontan, d. h. nach Eindrücken erfolgen oder durch einen expliziten wissenschaftlichen Vergleich systematisch gewonnen werden (vgl. Bürli 1997, 19f). Die Ordnung der erhobenen Merkmale und Tendenzen ist eine Vorausset-

zung für einen systematischen Vergleich. Nach Bürli lässt sich diese Ordnung durch die Zuordnung zu Merkmalsbereichen vornehmen. Dabei unterscheidet er zwischen unmittelbar sonderpädagogischen Bereichen (Kerndimensionen) und den Kontextdimensionen (vgl. Bürli 1997, 20). Die Sonderpädagogik allgemein, ihre Theorien, Konzepte, Prinzipien, Ziele, Grundlagen bilden den unmittelbaren sonderpädagogischen Bereich, der bei einer weiteren Differenzierung vier Hauptbereiche umfasst: Methoden/Vorgehensweisen, Institutionen, Personal und Personenkreis (vgl. Bürli 1997, 20).

> „In den Bereich Methoden fallen Abläufe, Vorgehensweisen und Prozesse [...], während zu den Institutionen das System, die Strukturen und Bildungsstufen gehören" (Bürli 1997, 20). „Der Personenkreis umfasst die ‚Zielpopulation der Sonderpädagogik' [...] nach welchen Konzepten sie erfasst und beschrieben [wird, Einfügung d. Verf.], wie sich diese Population in quantitativer und qualitativer Hinsicht charakterisieren lässt und welche gesellschaftlich-soziale Position sie innehat" (Bürli 1997, 20).

Der Punkt „Personal" umfasst die Personen, die beruflich, aber auch persönlich durch die pädagogische Aufgabe gefordert sind und die Frage nach ihren Rollen und Ausbildungen (vgl. Bürli 1997, 20).

Die vier Merkmalsbereiche fächert Bürli weiter auf:

1. Institutionen/Strukturen: System, Strukturen, Stufen;
2. Methoden/Prozesse: Erfassung, Unterricht, Therapie, Konzepte;
3. Personenkreis: Konzepte, quantitative Aspekte, qualitative Aspekte, Position;
4. Personal: Ausbildung Fachpersonal, Professionalisierung, Berufsfeld, Eltern/Familie (vgl. Bürli 1997, 24f.).

Die vier Bereiche sind nicht losgelöst voneinander zu betrachten, sondern es gibt immer wieder Überschneidungen.

Auf einer weiteren Ebene werden Merkmale und Tendenzen verschiedenen *Kontextdimensionen* zugeordnet. Diesen kommt bei internationalen sonderpädagogischen Vergleichen eine zentrale Rolle zu, „denn Behinderungen wie behindertenpädagogische Bemühungen sind kulturs-pezifisch und gesellschaftlich mitbedingt" (Bürli 1997, 22).

Bürli nennt folgende Kontextdimensionen mit ihren Unterpunkten:

1. Weltanschauung: Werte, Ideologie, Religion;

2. Bildung: Bildungskonzepte, Bildungssystem, Bildungsstufen, Bildungsbeteiligte, Bildungsprozess;
3. Gesundheit: Gesundheitszustand, Gesundheitspflege, Gesundheitssystem;
4. Soziales: Soziale Gegebenheiten, Soziale Sicherheit, Sozialstruktur;
5. Wirtschaft/Finanzen: Wirtschaft, Beschäftigung/Arbeit, Finanzierungsmodus, Finanzausgaben;
6. Politik: Politische Auffassungen, politische Strukturen, politische Mittel, politische Werte, politische Bereiche, politische Situation;
7. Gesellschaft: Gesellschaftsstruktur, Gesellschaftsschichten, Gesellschaftselemente, gesellschaftliche Werte;
8. Bevölkerung: Bevölkerungsentwicklung, Bevölkerungsverteilung, Bevölkerungsmerkmale (vgl. Bürli 1997, 22–28).

Diese Merkmalsbereiche gelten für einen Vergleich der gesamten Sonderpädagogik verschiedener Länder. Inwieweit nun bei einem Vergleich einzelner sonderpädagogischer Aspekte die einzelnen Merkmalsbereiche eine Rolle spielen bzw. welche dieser Bereiche für eine Systematisierung von Bedeutung sind, muss in Bezug auf den einzelnen Untersuchungsgegenstand bestimmt werden.

Allein auf der Grundlage der Zuordnung der Merkmale bzw. Tendenzen zu unterschiedlichen Bereichen ist jedoch nach Bürli noch kein expliziter sonderpädagogischer Vergleich möglich. Es müssen zunächst konkrete Vergleichskriterien festgelegt werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind (vgl. Bürli 1997, 29). „Ein bloßes Gegenüber- und Nebeneinanderstellen zweier Länder ohne Bezug zu einem gemeinsamen Kriterium macht wenig Sinn“ (Bürli 1997, 29). Nur anhand solcher Vergleichskriterien können im Hinblick auf einzelne Aspekte Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen zwei oder mehreren Ländern festgestellt (vgl. ebd.) und in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand bestimmte Erkenntnisse gewonnen werden. Das bedeutet, dass die Systematisierung des Gegenstandbereiches und die Bestimmung der konkreten Vergleichskriterien in erster Linie von dem der Untersuchung zu Grunde liegendem Erkenntnisinteresse abhängig sind.

Die hier dargestellten Merkmalsbereiche bzw. Systematisierungsansätze bieten einen Ansatzpunkt für eine erste Systematisierung der Eingliederungsprozesse.

Doch letztlich muss vor allem die Forschungsfrage für die Systematisierung des Gegenstandsbereiches und für die Festlegung von Vergleichskriterien ausschlaggebend sein. Beim Forschungsdesign der Dissertation besteht die Schwierigkeit in der Festlegung von Vergleichskriterien darin, dass zum einen die Merkmalsbereiche (Kern- und Kontextdimensionen) in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand präzisiert und zum anderen Vergleichskriterien aufgestellt werden müssen, anhand derer ein expliziter Vergleich der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben aus *sonderpädagogischen Gesichtspunkten* heraus möglich ist (siehe Kapitel 5).

Bürli weist darauf hin, dass die Auswahl von Vergleichsmerkmalen ebenfalls durch die zur Verfügung stehenden Quellen geprägt sein kann, weil nicht alle Gesichtspunkte und Merkmale in den jeweiligen Quellen in gleicher Weise auftreten. Dadurch entsteht bei einem internationalen Vergleich von vornherein die Schwierigkeit, dass Lücken und Einseitigkeiten entstehen können (vgl. Bürli 1997, 32).

Diese Lücken können nur durch ein der Forschungsfrage entsprechendes adäquates methodisches Vorgehen vermieden werden. Daher sei an dieser Stelle wiederholt auf die Wichtigkeit des methodischen Vorgehens und der Methodenwahl in der international vergleichenden Sonderpädagogik hingewiesen. Auch den „Naivitätsvorwürfen“ (z. B. pauschale und undifferenzierte Aussagen über pädagogische Sachverhalte in „fremden“ Ländern), auf die Bürli hinweist (vgl. Bürli 2006, 30ff.), kann durch ein differenziertes methodisches Vorgehen entgegengewirkt werden.

Bei der Planung und Festlegung des methodischen Vorgehens sind bisherige Erkenntnisse, Gefahren und Schwierigkeiten internationaler sonderpädagogischer Vergleiche zu berücksichtigen, die sich negativ auf den Forschungsprozess eines expliziten internationalen Vergleichs auswirken können.

2.2 Aspekte und Probleme in der international vergleichenden Sonderpädagogik und ihre Berücksichtigung im Forschungsprozess

Bürli (1997, 2006) weist auf verschiedene Aspekte und Probleme der international vergleichenden Sonderpädagogik hin, die hinsichtlich der Wahl der Informationsquellen sowie der Erhebungs- und Auswertungsmethoden zu berücksichtigen sind. Sie werden bei der folgenden Darstellung in *personale Faktoren* (auf die Person des Komparatisten bezogen) und *gegenstandsbezogene Faktoren* (auf den Untersuchungsgegenstand bezogen) gegliedert.

2.2.1 Personale Faktoren

1. Sprach- und Sachkenntnisse: Von großer Bedeutung ist die adäquate Übersetzung der grundlegenden Quellen (Fachliteratur, Texte von Befragungen). Gute Sprach- und Sachkenntnisse sind eine wichtige Voraussetzung bei expliziten internationalen Vergleichen, denn häufig geht es um mehr, als nur um die wörtliche Übersetzung (vgl. Bürli 1997, 30):

   > „Die terminologisch-semantischen Schwierigkeiten beziehen sich in besonderer Weise auf die Benennung institutioneller Formen (vgl. Sonderklasse) sowie die Beschreibung von Behinderungsformen (vgl. ‚Lernbehinderung', ‚Geistige Behinderung')" (Bürli 1997, 32).

2. Subjektabhängigkeit bei der Darstellung des Untersuchungsgegenstandes: Es besteht immer ein bewusster oder unbewusster Zusammenhang zwischen den Kenntnissen, dem Vorverständnis und den Erfahrungen des Komparatisten und dem Untersuchungsgegenstand und zwar nicht nur in Bezug auf die reine Darstellung des Untersuchungsgegenstandes, sondern auch in Bezug auf die Auswahl der Ausschnitte, die untersucht werden sollen:

   > „Nicht zu übersehen und zu vergessen ist, dass das Aufzeichnen von Tendenzen und Merkmalen bewusst oder unbewusst aus einer Fragestellung, einer Problemlage, einem Vorverständnis oder einer Motivation hervorgeht. Diese Faktoren beeinflussen die Auswahl der Gesichtspunkte. Es handelt sich um einen subjektiven Wahrnehmungsprozess mit Wertungen und Deutungen, was entsprechend den unterschiedlichen Erwartungen, Haltungen und Standpunkten zu einer großen interpersonellen Variation führt" (Bürli 1997, 20).

   Des Weiteren ist die Darstellung auch davon abhängig, ob es sich um eine Selbst- oder Fremddarstellung handelt, d. h. ob der Komparatist sein eigenes Land oder ein fremdes Land beschreibt. Beides hat Vor- und Nachteile. Bei der Darstellung des eigenen Landes („Selbstdarstellung") verfügt man z. B. über ein gewisses Insiderwissen, bei der Darstellung eines fremden Landes („Fremddarstellung") ist man unvoreingenommener (vgl. Bürli 1997, 34f., vgl. Klauer/Mitter 1987, 13f.). Zudem ist kein Komparatist wirklich objektiv, „sondern jeder hat seine Betrachtungsweise, seine Vorerfahrungen, seine Erwartungen, Vorurteile, Motive, seine selektive Aufmerksamkeit, sein Koordinaten-system, seine tief verwurzelten Kognitionsmuster" (Bürli 1997, 36).

3. Idealisierung des anderen Landes: Eine weitere Gefahr besteht bei einem Vergleich darin, dass die ausländischen Verhältnisse idealisiert werden.

   > „Aus Unzufriedenheit mit sich selbst und den eigenen Bedingungen wird aufgrund [von] Vermutungen, Kurzeindrücken, Missverständnissen und nicht verifizierten Berichterstattungen die Verwirklichung einer idealen Sonderpädagogik in einem fremden Land vermutet, und um dieses Bild aufrecht erhalten zu können, [werden] alle störenden Einflüsse ausgeblendet“ (Bürli 1997, 36).

   Es besteht also die Gefahr, dass ein Bild entworfen wird, welches nicht der Wirklichkeit entspricht, auch wenn diese Vorstellungen im eigenen Land zu Reformimpulsen werden können (vgl. Bürli 1997, 36).

Die hier genannten personalen Faktoren müssen im Grunde in jedem Forschungsprozess berücksichtigt werden, so auch in der international vergleichenden Forschung.

2.2.2 Gegenstandsbezogene Faktoren

1. Erkennen und Festlegen der relevanten Faktoren für den konkreten Untersuchungsgegenstand: Ein Vergleich wird immer von Fragestellungen, Hypothesen und Erwartungen beeinflusst. Zu Beginn eines Vergleichs müssen daher die als relevant betrachteten Faktoren identifiziert und die Variablen klassifiziert werden (vgl. Bürli 1997, 29f.). Besondere Bedeutung kommt hier auch den Begrifflichkeiten zu, die den Vergleichsgegenstand beschreiben. Begriffe müssen inhaltlich bestimmt werden bzw. es müssen Begriffe gefunden werden, die den Untersuchungsgegenstand so beschreiben, dass auf ihrer Basis ein Vergleich möglich wird (vgl. Waterkamp 2006, 194):

   > „Kategorien zu finden, die sozusagen gegenüber den Objekten, die zueinander in Beziehung gesetzt werden sollen, eine Neutralität wahren, die es also vermögen, die Intention der fraglichen Objekte aufzunehmen, ohne die eine Intention zu verzerren oder zu verkürzen, ist ein erster Schritt, der zu dem eigentlichen Ziel des Vergleichs führt“ (ebd.).

   Diese Kategorien, die den Gegenstand beschreiben bzw. anhand derer der Gegenstand verglichen werden kann, sind erst aus der Kenntnis des Gegenstandes heraus zu gewinnen, d. h. die Festlegung von Vergleichskriterien *vor* dem Vergleich aufgrund eines Schemas muss in der Interaktion mit dem Gegenstand weiter modifiziert werden (vgl. Waterkamp 2006, 195f.).

2. Einbezug der Kontextdimensionen/Einordnung des Untersuchungsgegenstandes: Bei sonderpädagogischen Untersuchungen sind folgende Kontextdimensionen von Bedeutung: Weltanschauung, Bildung, Gesundheit, Soziales, Wirtschaft, Gesellschaft, Bevölkerung und Politik (vgl. Bürli 1997, 22–28). Der Vergleichsgegenstand ist in ein „bestimmtes wirtschaftliches, gesellschaftliches und politisches Umfeld mit je anders ausgeprägtem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem" (Bürli 1997, 30) eingebettet. Diese Kontextdimensionen müssen bei der Bewertung der Vergleichsergebnisse berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Bei einem Vergleich muss dem „*Kontext*, dem einmaligen Geflecht räumlich-zeitlicher, aber auch gesellschaftlich-kultureller Beziehungen der Merkmale Rechnung getragen werden" (Bürli 2006, 39).

3. Wahl der Informationsquellen: Die Ergebnisse einer Untersuchung sind u. a. von den ihr zu Grunde gelegten Informationsquellen abhängig. Daher ist es sinnvoll, unterschiedliche Informationsquellen parallel zu nutzen. Informationsquellen können sein: Fachpublikationen, Erhebungen, Gespräche mit Politikern, lange Aufenthalte in einem anderen Land, Studienreisen. Allerdings steigt auch mit einer zunehmenden Zahl von Quellen die Komplexität und potentielle Widersprüchlichkeit von Informationen (vgl. Bürli 1997, 34, Bürli 2006, 37f.).

4. Systematisierung der Daten und Materialien: Eine große Herausforderung bei internationalen Vergleichen stellt die Systematisierung und Auswertung der Fülle an Daten und Materialien dar (vgl. Bürli 1997, 20). Ein systematisches Auswertungsverfahren besitzt daher für den Forschungsprozess zentrale Bedeutung.

5. Räumliche Eingrenzung: Merkmale lassen sich nicht unbedingt an geographischen Grenzen festmachen (vgl. Bürli 1997, 29; Bürli 2006, 36f.):

   > „Bei internationalen Vergleichen ist es üblich, die Nationen als *Einheiten* zu betrachten. Dies ist eine künstliche Reduktion und Vereinfachung die nicht unproblematisch ist. Denn Merkmale lassen sich oft schlecht innerhalb geographischer Grenzen festlegen. Zudem gibt es in geographisch abgesteckten Räumen in der Regel nicht nur *eine* Tendenz, sondern gleichzeitig unterschiedliche und gegenläufige Tendenzen, gibt es Subkulturen und Widersprüchlichkeiten. Lokale Gegebenheiten sind nicht unbedingt national generalisierbar; Parma kann nicht mit Italien, eine amerikanische Kleinstadt nicht mit den USA gleichgesetzt werden" (Bürli 1997, 33).

Die hier nach Bürli formulierten gegenstandsbezogenen Aspekte finden bei der Bestimmung des methodischen Vorgehens beim expliziten internationalen Vergleich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben Berücksichtigung (siehe Seite 45-48).

2.3 Zusammenfassung und daraus resultierende Konsequenzen für den expliziten internationalen Vergleich von Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben

Zusammenfassend sind in Bezug auf die Aufgaben, Entwicklungen und Forschungsansätze in der international vergleichenden Sonderpädagogik folgende Punkte herauszustellen:

1. Zentrale und übergeordnete Aufgabe der international vergleichenden Sonderpädagogik ist die Gewinnung von Erkenntnissen für die Bildung und Erziehung des Menschen. Hierbei sind insbesondere die oben genannten Aufgaben der Erkenntniserweiterung (ein wesentlicher Aspekt ist hierbei die Systematisierung des Untersuchungsgegenstandes) sowie die Politik- und Praxisberatung zu nennen.
2. Bisher liegen in der international vergleichenden Sonderpädagogik kaum *explizite* internationale Vergleiche vor. Bei den vorliegenden Publikationen handelt es sich zumeist um Länderberichte.
3. Es liegen keine geeigneten Vergleichsstudien über die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben vor, die sich auf die hier gestellte Forschungsfrage übertragen ließen.
4. Das methodische Vorgehen und die Frage nach geeigneten Forschungsmethoden wird bei international vergleichenden Studien kaum thematisiert, und ist häufig nicht nachvollziehbar und daher auch nicht übertragbar.
5. Die der international vergleichenden Sonderpädagogik inhärenten Besonderheiten und Probleme müssen bei der Wahl der Forschungsmethoden und im Forschungsprozess berücksichtigt werden.

Ausgehend von diesem Stand der Entwicklungen ergeben sich für den Vergleich der Eingliederungsprozesse folgende Konsequenzen:

1. Es müssen Forschungsmethoden (Erhebungs- und Auswertungsverfahren) bestimmt und Vorgehensweisen entwickelt werden, die die

aufgeführten Aspekte und Probleme der international vergleichenden Sonderpädagogik berücksichtigen und die sich für einen *expliziten* internationalen Vergleich in der Sonderpädagogik eignen.

2. Die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens im Forschungsprozess und die Wahl und Anwendung der Forschungsmethoden auf den Untersuchungsgegenstand muss gewährleistet werden. Denn nur so kann eine Transparenz geschaffen und bereits oben dargestellten Kritikpunkten und Schwierigkeiten in der international vergleichenden Sonderpädagogik begegnet werden.
3. Der Untersuchungsgegenstand muss systematisiert und es müssen Vergleichskriterien festgelegt werden, die aus sonderpädagogischer Sicht relevant sind. Das Erkenntnisinteresse gilt der pädagogischen Dimension der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben.

3 Begründung der Forschungsmethoden

Für das methodische Vorgehen und die Begründungen der Wahl geeigneter Forschungsmethoden ist Transparenz zu schaffen.

Ausgangspunkt der Überlegungen dazu bilden bisherige Forschungsansätze in der international vergleichenden Sonderpädagogik. Diese Ansätze, aber auch die in der Literatur formulierten Probleme, die der international vergleichenden Sonderpädagogik inhärent sind, sollen aufgegriffen und in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand der Eingliederungsprozesse berücksichtigt, übertragen und konkretisiert werden.

Deshalb folgt nun die Darstellung und Begründung einzelner methodischer Entscheidungen, die beim Vergleich der Eingliederungsprozesse eine zentrale Rolle spielen. Es wird dabei an die oben genannten *gegenstandsbezogenen Faktoren* angeknüpft (siehe Seite 39ff.). Diese werden in Bezug auf die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben konkretisiert.

Die personalen Faktoren (siehe Seite 38f.) werden hier nicht weiter thematisiert (Begründung siehe Seite 39). Von Folgendem kann jedoch bezüglich der personalen Faktoren ausgegangen werden: Die Verfasserin verfügt über

1. Sprachkenntnisse der dänischen Sprache;
2. Kenntnisse im Bereich der Definitionsansätze von verschiedenen Behinderungsformen beider Länder;
3. Kenntnisse im Bereich des Bildungssystems beider Länder.

Die Forschungsmethoden, Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die dieser Studie zu Grunde liegen, müssen nicht nur den inhaltlich-thematischen Aspekten gerecht werden, sondern sie müssen gleichzeitig die hier genannten Faktoren und die bisherigen Entwicklungen und Forschungsansätze in der international vergleichenden Sonderpädagogik berücksichtigen. Quantitative Forschungsmethoden allein erscheinen diesbezüglich gerade aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes und der zu berücksichtigenden Aspekte und Probleme, die im Bereich der international vergleichenden sonderpädagogischen Forschung bestehen, nur bedingt geeignet.

Zudem steht beim Vergleich der Eingliederungsprozesse insbesondere die *pädagogische Dimension* im Mittelpunkt. Die pädagogischen Aspekte der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben können nur durch qualitative Forschung erfasst werden (so sagt z. B. die Messung des Erfolges der Maßnahmen anhand von Eingliederungszahlen in Beschäftigung noch nichts über die pädagogische Qualität der Eingliederungsprozesse aus).

Nach Allemann-Ghionda bieten qualitative Forschungsmethoden in der vergleichenden Erziehungswissenschaft folgende Vorteile, die auch für die vergleichende Sonderpädagogik gelten:

> „Sie [Einf. d. Verf.] erlauben es, in einem ersten Analysevorgang die für das jeweilige nationale oder regionale Bildungssystem charakteristische Konstellation bildungspolitischer Rahmenbedingungen, Perspektiven und pädagogische Traditionen vertieft zu erfassen. Im Laufe der Datenerhebung ist es möglich, neue Hypothesen zu generieren und die Kenntnis des Sachverhalts zu vertiefen. Dies ergibt in der Regel ein in anderer Weise komplexes, vielschichtiges, manchmal widersprüchliches und somit realistisches Bild im Vergleich zum Ergebnis einer standardisierten Umfrage.
>
> In einem zweiten Analyseschritt dienen qualitative Methoden dazu, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den untersuchten Bildungssystemen, genauer: zwischen den Strategien, die sie entwickeln, um Probleme anzugehen, zu erhellen. Dies geschieht vorzugsweise durch den Einsatz verschiedener Methoden und Erhebungsinstrumente, durch den Einbezug mehrerer Ebenen, vor allem aber durch den direkten, dialogischen Kontakt.
>
> Dank der qualitativen Methoden können die Kontinuitäten und Brüche zwischen politischen Verlautbarungen und deren Umsetzung in der Praxis festgestellt werden. Mit anderen Worten: die Dynamik der Schulentwicklung und der Bildungsreform anhand ausgewählter Probleme werden aus nächster Nähe erfasst“ (Allemann-Ghionda 2004, 157).

Ein großer Teil der Informationen wird im Rahmen dieses Forschungsvorhabens durch Experteninterviews gewonnen. Deren Auswertung erfolgt durch die Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse und der empirisch begründeten Typenbildung. Diese beiden Auswertungsmethoden bieten in ihrer Kombination eine ideale Grundlage für die *Auswertung* und den *Vergleich* der Eingliederungsprozesse.

Im Folgenden werden diese Methoden dargestellt und ihre Eignung für die international vergleichende Sonderpädagogik begründet. Dabei werden das Experteninterview, die empirisch begründete Typenbildung und die qualitative Inhaltsanalyse nur soweit beschrieben, wie sie für den Untersuchungsgegenstand von Bedeutung sind (ausführliche Darstellungen der Erhebungs- und Auswertungsmethoden siehe Gläser und Laudel 2004, Mayring 2005 Kluge 1999 und Kelle/Kluge 1999). Ihre konkrete Anwendung in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand wird in Kapitel 6 dargestellt.

Da die Methodenwahl die inhaltliche Auffächerung des Untersuchungsgegenstands beeinflusst, wird sie hier – unter Berücksichtigung der geforderten methodischen Transparenz – der inhaltlichen Einführung in den Untersuchungsgegenstand vorangestellt.

3.1 Gegenstandsbezogene Faktoren: Konsequenzen für den Forschungsprozess

Im Folgenden werden die von Bürli genannten Aspekte und Probleme international vergleichender Forschung aufgegriffen und auf den Untersuchungsgegenstand übertragen.

3.1.1 Erkennen und Festlegen der für den Untersuchungsgegenstand relevanten Faktoren

Da der Vergleich zweier oder mehrerer Länder immer von Fragestellungen, Hypothesen und Erwartungen beeinflusst wird und die für den Vergleich relevanten Faktoren und Variablen klassifiziert werden müssen, besteht zu Beginn des Forschungsprozesses nicht nur die Notwendigkeit, die Forschungsfragen zu benennen, sondern den Untersuchungsgegenstand im Hinblick auf den Vergleich zu strukturieren und zu systematisieren. Dazu gehören:

1. die Konkretisierung der Begriffe (siehe Seite 70–89);
2. die Darstellung der Kernbereiche und Kontextdimensionen (Systematisierung des Untersuchungsgegenstandes) (siehe Seite 89–93);
3. die Erarbeitung und Festlegung der pädagogischen Vergleichskriterien (siehe 95–124).

Besonders wichtig ist es an dieser Stelle, darauf hinzuweisen, dass die oben dargestellten Kern- und Kontextdimensionen (siehe Seite 35f.) Ansatzpunkte

für die Festlegung der Vergleichskriterien bieten, diese aber durch weitere Aspekte der Eingliederung ins Erwerbsleben und durch die Interviewergebnisse ergänzt, erweitert und konkretisiert werden. Der Anspruch größtmöglicher Objektivität bei der Darstellung des Untersuchungsgegenstandes des „fremden Landes“ macht es erforderlich, nicht nur an die Gegebenheiten des eigenen Landes anzuknüpfen. Daher ist es bereits bei der Phase der Konkretisierung der Begriffe und der Systematisierung des Untersuchungsgegenstandes notwendig die Interviewergebnisse zu berücksichtigen.

3.1.2 Auswahl und Verwendung der Informationsquellen

Um einen differenzierten und wirklichkeitsgetreuen Überblick über die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Deutschland und Dänemark geben zu können, besteht die Notwendigkeit, sich auf unterschiedliche Informationsquellen zu beziehen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage in dieser Arbeit ist es sinnvoll, folgende Quellen zu nutzen:

1. Fachliteratur und Texte zu rechtlichen Grundlagen (Gesetze, Richtlinien), Forschungsberichte, Materialien von Ministerien, Behindertenverbänden und Forschungsinstitutionen. Sie vermitteln einen ersten Überblick über die Situation der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben in Deutschland und Dänemark. Zudem können anhand dieser Quellen zentrale Inhalte der Experteninterviews weiter ausgeführt und differenziert dargestellt werden.
2. Experteninterviews: Sie bieten für die internationale Sonderpädagogik ein geeignetes Untersuchungsinstrument. Mit der Erhebung von Experteninterviews wird eine zielgerichtete Informationsbeschaffung zu themenrelevanten Grundlagen und wesentlichen Detailinformationen ermöglicht. Daher wird im Rahmen dieser Dissertation das Experteninterview als eine zentrale Informationsquelle genutzt.
3. Konzepte und Selbstdarstellung der Ausbildungseinrichtungen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen: Diese werden ergänzend zu den Experteninterviews verwendet.

3.1.3 Systematisierung des Datenmaterials

Aufgrund der Vielzahl von Quellen, die als Grundlage für die Darstellung und den Vergleich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben dienen und aufgrund verschiedener thematischer Aspekte, die in den Experteninterviews abgefragt werden, besteht die

Notwendigkeit einer inhaltlichen Systematisierung der Informationen. Grundlage der Systematisierung müssen die themenrelevanten Aspekte und Faktoren des Untersuchungsgegenstandes sein, die von der Forschungsfrage abhängig sind. Zum einen geht es dabei um allgemeine Informationen zu den Eingliederungsprozessen und zum anderen um pädagogische Aspekte in den Eingliederungsprozessen.

Das Material muss in Bezug auf die bereits oben genannten Punkte, die in der Forschungsfrage enthalten sind, systematisiert werden:

1. Zentrale Begriffe in den Eingliederungsprozessen in beiden Ländern;
2. Kern- und Kontextdimensionen, anhand derer sich die Eingliederungsprozesse in Dänemark und Deutschland beschreiben lassen;
3. Pädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen.

Die Darstellung der Inhalte erfolgt unter Berücksichtigung verschiedener Informationsquellen, wobei auch hier, gerade in Bezug auf die Eingliederungsprozesse in Dänemark, die Experteninterviews einen wesentlichen Ausgangspunkt bilden.

3.1.4 Geographische Auswahl der Eingliederungsprozesse

Im Rahmen international vergleichender Forschung stellt sich auch die Frage nach der geographischen Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes. Bestimmte Merkmale lassen sich nicht zwangsläufig an geographischen Grenzen festmachen und einzelne ausgewählte Regionen sind nicht für das gesamte Land repräsentativ. Es müssen daher in der Untersuchung nicht die Eingliederungsprozesse in bestimmten Bezirken verglichen, sondern für die jeweiligen Länder typische Maßnahmen und Aspekte der Eingliederungsprozesse betrachtet werden.

3.1.5 Forschung vor Ort

Für eine realistische Einschätzung der Situation der Eingliederung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben besteht die Notwendigkeit, Forschung vor Ort zu betreiben. Die Forschungsarbeit vor Ort ist in Bezug auf die Literaturrecherche sinnvoll und sie ermöglicht einen direkten Zugang zu Institutionen und Personen, die sich in dem gewählten Themenbereich auskennen. Mangelnde Kenntnis in Bezug auf das „fremde Land“ zu Beginn von international vergleichenden Untersuchungen (genaue Definitionen der Personengruppe, Bildungsmöglichkeiten für diese Personengruppe

usw.) und das Ziel, ein realistisches Bild der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben zu vermitteln, machen ein Aufenthalt vor Ort unabdingbar.

Generell ist es sinnvoll, bei international vergleichenden Arbeiten die Forschungsvorhaben im Ausland in zwei Phasen zu unterteilen. Die erste Phase kann dabei einer allgemeinen Orientierung (hier Literaturrecherche vor Ort, Eingrenzung der Personengruppe, Bildungsorte in den Eingliederungsprozessen, für die Eingliederungsprozesse wichtige Rahmenbedingungen) dienen. In der zweiten Phase ist dann, aufgrund der bereits gesammelten Informationen, ein zielgerichtetes Vorgehen möglich (Themenschwerpunkt: Konzeptionen und Praxis der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben).

3.2 Erhebungsmethode

3.2.1 Das Experteninterview

Das Experteninterview ist eine von vielen verschiedenen Interviewformen. Nach Gläser und Laudel (2004) gibt es für die verschiedenen Interviewformen viele unterschiedlichen Bezeichnungen, die häufig völlig unsystematisch gebraucht werden und denen unterschiedliche Typisierungen zu Grunde liegen. Nach Gläser und Laudel kann eine Klassifizierung der Interviews nach unterschiedlichen Merkmalen (z. B. dem Zweck, der mit dem Untersuchungsziel verknüpft ist, dem damit verbundenen Gegenstand des Interviews (Lebensgeschichte, Einstellungen usw.), der Interviewpartner) erfolgen. Als wichtigstes Unterscheidungsmerkmal von Interviewformen bezeichnen sie jedoch den Grad der Standardisierung (vgl. Gläser/Laudel 2004, 37f.). Gläser und Laudel weisen darauf hin, dass das Experteninterview als ein nicht standardisiertes Interview durchgeführt werden sollte, weil in einem Experteninterview erkundet wird, über welches für das Thema relevante Wissen der Interviewpartner verfügt (vgl. Gläser/Laudel 2004, 41). Bei den nicht standardisierten Interviews kann zwischen dem Leitfadeninterview, dem offenen Interview und dem narrativen Interview unterschieden werden (vgl. Gläser/Laudel 2004, 39f.). In diesem Zusammenhang soll das Leitfadeninterview näher betrachtet werden. Leitfadeninterviews sind Interviews, „die mit vorgegebenen Themen und einer Frageliste (dem Leitfaden) arbeiten. Ein Interviewleitfaden enthält die Fragen, die in jedem Interview beantwortet werden müssen. Allerdings sind weder die Frageformulierungen noch die Reihenfol-

ge der Fragen verbindlich. Um das Interview so weit wie möglich an einen natürlichen Gesprächsverlauf anzunähern, können Fragen aus dem Interviewleitfaden auch außerhalb der Reihe gestellt werden, wenn es sich ergibt" (Gläser/Laudel 2004, 39f.). Przyborski und Wohlrab-Sahri weisen darauf hin, dass es bei den Experteninterviews nicht sinnvoll ist, einen Fragenkatalog abzuarbeiten, sondern die Experteninterviews wesentlich offener zu gestalten (ausführlich hierzu siehe Przyborski/Wohlrab-Sahri 2008, 131–138). Im Rahmen dieser Arbeit werden, wie Gläser und Laudel es vorschlagen, die Experteninterviews, als Leitfadeninterview geführt. Über einen Leitfaden wird sichergestellt, dass zu allen wichtigen Themenbereichen und Aspekten Informationen erhoben werden (vgl. Gläser/Laudel 2004, 41).

Das Interview sollte als Einzelinterview geführt werden, da es ein konzentrierteres Einlassen auf den Gesprächspartner ermöglicht. Gesprächspartner bei einem Experteninterview kann jeder sein, der über Informationen verfügt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind (Gläser/Laudel 2004, 41) (zur Darstellung der Auswahl von Experten in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand siehe Seite 128ff.).

3.2.2 Das Experteninterview als Forschungsinstrument in der international vergleichenden Sonderpädagogik

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Experteninterview als zentrales Forschungsinstrument gewählt, weil es ein Instrument ist, das alle den Untersuchungsgegenstand und den internationalen Vergleich betreffende Aspekte berücksichtigt:

1. Der Interviewleitfaden kann von dem spezifischen Erkenntnisinteresse ausgehend konzipiert werden.
2. Experteninterviews ermöglichen den Zugang zu Informationen über die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben im gesamten Land. Es gibt keine Beschränkung von vornherein auf bestimmte Regionen, Institutionen und Personengruppen. Die Experten können nach ihrem individuellen Wissensstand wesentliche Erkenntnisse zum Forschungsthema beitragen. Dem Interviewer ist die Möglichkeit gegeben, auf die jeweiligen Wissensschwerpunkte der Experten, die sich häufig erst innerhalb der Gespräche herauskristallisieren, individuell einzugehen.
3. Aufgrund des Kenntnisstandes bezüglich des zu bearbeitenden Themas (Ausgangslage: Erstens sind bisher keine Informationen zum Themenge-

biet der Übergänge von Menschen mit Behinderungen ins Erwerbsleben in Dänemark und zweitens sind keine systematischen Ansätze im Hinblick auf die Frage nach der pädagogischen Dimension der Eingliederungsprozesse bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen bekannt) wird eine offene und flexible Form der Informationsgewinnung benötigt, die durch das Experteninterview als Erhebungsmethode gegeben ist. Durch die Erhebung von Experteninterviews können alle wesentlichen Aspekte der Eingliederungsprozesse eines anderen Landes, die Strukturen, aber auch die konkreten inhaltlichen Aspekte der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben erfasst werden.

4. Durch die gezielte Wahl der Interviewpartner ist davon auszugehen, dass ein sehr breites Spektrum von Themen bezüglich der Eingliederungsprozesse abgedeckt werden kann.

5. Das Experteninterview dämmt die Gefahr der Idealisierung des „fremden Landes“ ein, weil durch die Wahl unterschiedlicher Gesprächspartner, die sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten des Forschungsthemas beschäftigen, ein sehr umfassendes und differenziertes Bild entsteht. Ein wesentliches Erfordernis ist es hierbei, die Experteninterviews in zwei Erhebungsphasen durchzuführen. Die erste Erhebungsphase bietet eine allgemeine Orientierung und Einführung in den Untersuchungsgegenstand des „fremden Landes“, themenrelevante Aspekte können erfasst werden. Auf dieser Grundlage wird in der zweiten Erhebungsphase ein zielgerichtetes Vorgehen möglich.

Mit Hilfe dieses Forschungsinstruments können folgende themenrelevante Fragen bezüglich des Forschungsgegenstandes beantwortet werden:

1. Wer zählt in Dänemark zu dem Kreis der „Menschen mit Lernbeeinträchtigungen“ (Abgrenzung zu anderen Behinderungsgruppen)?

2. Wo befinden sich die Menschen mit Lernbeeinträchtigungen im Bildungssystem? Wie sieht das Bildungssystem für Menschen mit Beeinträchtigungen generell aus?

3. Was sind in Dänemark wesentliche Aspekte der Eingliederungsprozesse (Struktur, Inhalte, beteiligte Personen, Bildungsinstitutionen usw.)?

4. Wie sind die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben in Dänemark aus sonderpädagogischer Sicht gestaltet?

3.2.3 Auswertung der Experteninterviews

Bei der Auswertung von Experteninterviews besteht die Schwierigkeit, dass die Texte neben den für die Forschungsfrage brauchbaren Informationen auch weniger wichtige Mitteilungen enthalten (vgl. Gläser/Laudel 2004, 41). Doch *„diese Unschärfe ist gewollt, sie entspringt der spezifischen Art und Weise, wie qualitative Erhebungsmethoden das Prinzip der Offenheit realisieren"* (Gläser/Laudel 2004, 41).

Nach Gläser und Laudel besteht bis heute die Schwierigkeit die qualitativen Auswertungsmethoden zu klassifizieren (vgl. Gläser/Laudel 2004, 41): „In der Methodenliteratur werden sie meist ohne Systematisierung nebeneinandergestellt und unabhängig voneinander beschrieben" (Gläser/Laudel 2004, 41f.). Gläser und Laudel unterscheiden zwischen folgenden Auswertungsmethoden: der freien Interpretation, den sequenzanalytischen Methoden, dem Kodieren und der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Gläser/Laudel 2004, 43ff.).

Sie weisen darauf hin, dass es wichtig ist, die Texte in einer systematischen, nachvollziehbaren Weise auszuwerten und diese nicht frei zu interpretieren, obwohl dies heute häufig gängige Praxis ist (vgl. Gläser/Laudel 2004, 42f.):

> „Da keine Verfahrensregeln existieren und das Vorgehen nicht weiter beschrieben werden kann, kann niemand nachvollziehen, wie der Forscher von seinen empirischen Daten (Interviewtranskripten, Dokumenten usw.) zu seinen Schlussfolgerungen gelangt ist. Dass diese Vorgehensweise trotzdem in der Forschungspraxis weit verbreitet ist, hängt möglicher Weise mit ihrem ‚Vorzug' zusammen, in kurzer Zeit plausible und interessante Ergebnisse zu produzieren" (Gläser/Laudel 2004, 43).

Als eine geeignete Methode zur Auswertung der Experteninterviews beschreiben Gläser und Laudel die Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse*.

> „Die qualitative Inhaltsanalyse wertet Texte aus, indem sie ihnen in einem systematischen Verfahren Informationen entnimmt. Zu diesem Zweck wird der Text mit einem Analyseraster auf relevante Informationen hin durchsucht. Die dem Text entnommenen Informationen werden den Kategorien des Analyserasters zugeordnet und relativ unabhängig vom Text weiter verarbeitet, d. h. umgewandelt, mit anderen Informationen synthetisiert, verworfen usw." (Gläser/Laudel 2004, 44).

Die qualitative Inhaltsanalyse hebt sich insbesondere in folgenden Punkten von anderen Auswertungsmethoden ab:

> „Erstens bleibt sie nicht dem Text verhaftet, sondern extrahiert Informationen und verarbeitet diese Informationen getrennt vom Text weiter. [...] Der Bezug zum Text bleibt zwar über eine Quellenangabe erhalten, die weiteren Analyseschritte werden aber mit den aus dem Text entnommenen Informationen durchgeführt“ (Gläser/Laudel 2004, 44).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse werden dem Text Daten entnommen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage wichtig sind. Gläser und Laudel gebrauchen hier den Begriff der Extraktion in Abgrenzung zum Begriff der Kodierung.

> „Beim Kodieren werden Textstellen, die zu einem für die Untersuchung relevanten Thema Informationen enthalten, mit einem Kode [...] markiert. Die Kodes können entweder theoretischen Vorüberlegungen entstammen oder beim Lesen der Texte entwickelt werden [...]. Im Ergebnis des Kodierens entsteht ein System von über den Text verteilten Kodes, die die inhaltliche Struktur des Textes repräsentieren. Auf dieser Grundlage können Analysen vorgenommen werden, die z. B. alle Textstellen zu einem bestimmten Code vergleichend betrachten oder nach dem gemeinsamen Auftreten von bestimmten Themen im Text suchen. Mit dieser Analyse soll die Untersuchungsfrage beantwortet werden“ (Gläser/Laudel 2004, 43). „Die Kodierung indiziert den Text, um ihn auswerten zu können; sie macht also Text und Index zum gemeinsamen Gegenstand der Auswertung. Mit der Extraktion entnehmen wir dem Text Informationen und werten diese Informationen aus“ (Gläser/Laudel 2004, 193).

Für die Gewährleistung der Nachvollziehbarkeit der Auswertungsverfahren in dieser Arbeit soll zunächst ausführlicher auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen werden, um anschließend die Anwendbarkeit auf den Untersuchungsgegenstand, den internationalen Vergleich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben, begründen zu können.

Mit Hilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ist es möglich, die Texte, wie oben beschrieben, in systematischer und nachvollziehbarer Weise auszuwerten. Zudem führt die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse durch die *Extraktion* zu einer Bündelung der Ergebnisse. Das Datenmaterial wird überschaubar und kann systematisiert werden. Diese Bündelung und Systematisierung der entsprechenden Informationen ist Ausgangspunkt für einen Vergleich der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben.

Für den Vergleich in Bezug auf einzelne Merkmale der Eingliederungsprozesse bietet die empirisch begründete Typenbildung eine geeignete Grundlage. Das Auswertungsverfahren bei der empirisch begründeten Typenbildung umfasst vier übergeordnete Stufen (siehe Seite 64ff.). „Die vier Auswertungsstufen des Typenbildungsprozesses können je nach Forschungsfrage sowie Art und Qualität des Datenmaterials mit verschiedenen Auswertungsmethoden und -techniken realisiert werden“ (vgl. Lamnek 2005, 239). Als Auswertungsmethoden und Auswertungstechniken werden bei Lamnek das Konzept des Merkmalsraums, die fallvergleichende Kontrastierung und der Einsatz rechengestützter Gruppierungsverfahren genannt (vgl. Lamnek 2005, 239).

3.2.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ist ein qualitatives Auswertungsverfahren. Es wurde ursprünglich für quantitative Analysen verwendet und später insbesondere durch Mayring auch für qualitative Analysen brauchbar gemacht (vgl. Gläser/Laudel 2004, 191f.). „Sein Verfahrensvorschlag unterscheidet sich von der quantitativen Inhaltsanalyse vor allem dadurch, dass

– nicht die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Informationen analysiert wird, sondern der Inhalt dieser Informationen, und dass

– das theoretisch abgeleitete Kategoriensystem am Material überprüft und abgeglichen wird“ (Gläser/Laudel 2004, 193).

Ein Charakteristikum der qualitativen Inhaltsanalyse ist das systematische Vorgehen während des Analyseprozesses. Systematisch bedeutet, dass der Analyse ein konkretes Ablaufmodell zu Grunde gelegt wird. Dennoch handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um kein Standardinstrument (vgl. Mayring 2007, 42f.): „Sie muß an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung konstruiert werden“ (Mayring 2007, 43). Einzelne Analyseschritte werden definiert und deren Reihenfolge vorab festgelegt (vgl. ebd.).

Das Verfahren garantiert nach Gläser und Laudel die Gleichbehandlung aller Texte, weil es durch das vorher festgelegte Ablaufmodel regelgeleitet und systematisiert ist (vgl. Gläser/Laudel 2004, 198). Nach Mayring zeichnet sich die qualitative Inhaltsanalyse, in Abgrenzung zu anderen Interpretationsverfahren, dadurch aus, „daß die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nach-

vollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“ (Mayring 2003, 53).

Mayring bezeichnet folgende Punkte hierbei als wesentlich:

- „Einordnung in ein Kommunikationsmodell: Es soll festgelegt werden, was das Ziel der Analyse ist (Variablen des Textproduzenten, dessen Erfahrungen, Einstellungen, der Entstehungssituation des Materials, des soziokulturellen Hintergrunds, der Wirkung des Textes).
- Regelgeleitetheit: Das Material wird in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet, einem Ablaufmodell folgend.
- Arbeiten mit Kategorien: Die Analyseaspekte werden in Kategorien gefasst, die genau begründet werden und im Laufe der Auswertung überarbeitet werden.
- Güterkriterien: Das Verfahren soll intersubjektiv nachvollziehbar sein, seine Ergebnisse mit anderen Studien vergleichbar machen und Reliabilitätsprüfungen (Interkodereliabilität) einbauen“ (Mayring 2005, 10).

3.2.4.1 Ablaufmodell und Auswertungsformen

Die Analyse der Materialien umfasst nach Mayring folgende Schritte, die einzuhalten sind:

1. Vorstellung des Beispielmaterials;
2. Bestimmung des Ausgangsmaterials (Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation, formale Charakteristika des Materials);
3. Fragestellung der Analyse (Richtung der Analyse, theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung);
4. Ablaufmodell der Analyse (Festlegen der Analysetechnik und des Analyseablaufes), abgestimmt auf den konkreten Untersuchungsgegenstand: Festlegung der Analyseeinheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit), Entwicklung des Kategoriensystems, Interpretation der Ergebnisse, Einschätzung anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien (vgl. Mayring 2007, 46–56).

Nach Gläser und Laudel kann das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse in fünf Phasen unterteilt werden:

1. theoretische Vorüberlegungen
2. Vorbereitung der Extraktion
3. Extraktion
4. Aufbereitung der Daten
5. Auswertung (vgl. Gläser/Laudel 2004, 197).

Mayring unterscheidet bei der Auswertung von Materialien zwischen drei möglichen Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

> „Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktionen einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.
>
> Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen,...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstellen erläutert, erklärt, ausdeutet.
>
> Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2007, 8).

Diese drei Grundformen differenziert er noch weiter aus, so dass er letztlich von sieben Analyseformen spricht, damit aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt:

1. Zusammenfassung
2. Enge Kontextanalyse (Explikation)
3. Weite Kontextanalyse (Explikation)
4. Formale Strukturierung
5. Inhaltliche Strukturierung
6. Typisierende Strukturierung
7. Skalierende Strukturierung (vgl. Mayring 2007, 59).

Das vorliegende Material wird anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet, die Mayring (2007, 82) als die „wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“ bezeichnet. Bei der Analyse des Interviewmaterials findet sowohl die inhaltliche als auch die typisierende Strukturierung Anwendung. Zur Erfassung der Kern- und Kontextdimensionen wird das Ablaufmodell der „inhaltlichen Strukturierung“ angewandt. Ziel dabei ist es, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring 2007, 89). Im Rahmen der Untersuchung der Eingliederungsprozesse in Dänemark und Deutschland dient die *inhaltliche Strukturierung* der Interviews dazu, die Eingliederungsprozesse sachlich zu erfassen, beispielsweise hinsichtlich der betroffenen Personengruppe, der Maßnahmen zur Berufseingliederung, der Rahmenbedingungen und der Unterstützungsangebote. Um hingegen Aussagen über die *pädagogische Dimension* der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben treffen zu können, wird die *typisierende Strukturierung* angewendet. Das Ziel ist hierbei, markante Typen in Bezug auf bestimmte Bedeutungsgegenstände herauszufiltern. Die Typisierungsdimension „muß zunächst definiert werden, einzelne Ausprägungen dazu formuliert werden, um dann mit diesen Kategorien das Material durchzuarbeiten [...]. Aufgrund des Materials zu den Ausprägungen muß dann bestimmt werden, welche davon als besonders markant, als typisch bezeichnet werden soll. Dabei sind mindestens drei verschiedene Kriterien denkbar:

– Besonders extreme Ausprägungen sollen beschrieben werden;
– Ausprägungen von besonderem theoretischen Interesse sollen beschrieben werden;
– Ausprägungen, die im Material besonders häufig vorkommen, sollen beschrieben werden“ (Mayring 2007, 90).

In der vorliegenden Studie geht es jedoch nicht darum, „besonders repräsentative Beispiele oder ‚Prototypen’“ (Mayring 2007, 90) auszuwählen und diese im Detail darzustellen, sondern vielmehr darum, die Einzelfälle zu Typen zusammenzufassen, um eine Vergleichbarkeit der Eingliederungsprozesse zu erzielen. An dieser Stelle der Auswertung kommt das Verfahren der empirisch begründeten Typenbildung zum Tragen (siehe Seite 60–68).

Das Modell der strukturierenden Inhaltsanalyse lässt sich hier als Kombination der inhaltlichen und typisierenden Strukturierung darstellen, wobei die inhaltliche Strukturierung die Grundlage für die typisierende Strukturierung bildet.

Das hier vorgeschlagene Modell weicht in folgenden Punkten von den ursprünglichen Darstellungen bei Mayring ab:

- Der Schritt *„Festlegung der Strukturierungsdimensionen“* (Mayring 2007, 84) erfolgt nicht nur theoriegeleitet, wie bei Mayring beschrieben (vgl. Mayring 2007, 83), sondern auch aus dem Material heraus.
- Während des Auswertungsprozesses ist, wie von Gläser und Laudel vorgeschlagen eine ständige Veränderung des Kategoriensystems möglich (siehe Seite 57). Daher entfällt der Schritt *„Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition“* (Mayring 2007, 84) in der ursprünglichen Form.

Das Modell der qualitativen Inhaltsanalyse, das dieser Untersuchung zu Grunde gelegt wird, ist eine Kombination aus Elementen der Modelle von Mayring und Gläser/Laudel.

3.2.4.2 Das Kategoriensystem in der qualitativen Inhaltsanalyse

Im Zentrum des Ablaufmodells der Analyse steht die Entwicklung des Kategoriensystems (vgl. Mayring 2007, 53).

> „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“ (Mayring 2007, 53).

Die von Mayring beschriebenen notwendigen Rücküberprüfung des entwickelten Kategoriensystems am Material sehen Gläser und Laudel bei der Auswertung von Experteninterviews als eine Schwäche an. Sie beschreiben dieses Verfahren als zu aufwendig:

> „Bei unseren Versuchen, das von Mayring vorgeschlagene Verfahren anzuwenden, stellten wir fest, dass es einige prinzipielle Schwächen aufweist. Alle Anwendungen der qualitativen Inhaltsanalyse, die in der Literatur berichtet werden, übernehmen aus der quantitativen Inhaltsanalyse die Arbeit mit geschlossenen, ex ante feststehenden Kategoriensystemen. Dem Prinzip der Offenheit wird jeweils dadurch Rechnung getragen, dass in einem ersten Durchlauf durch einen Teil der Texte das Kategoriensystem an das empirische Material angepasst wird. Dieses Vorgehen ist unserer Ansicht nach methodologisch nicht begründbar und technisch zu aufwendig (Gläser/Laudel 1999). Deshalb haben wir die Mayringsche Methode modifiziert“ (Gläser/Laudel 2004, 193).

Das Kategoriensystem wird bei Gläser und Laudel während des ganzen Auswertungsverlaufes an das Material angepasst (vgl. Gläser/Laudel 2004, 195). Die Möglichkeit bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Kategorien nicht nur theoriegeleitet (deduktive Analyserichtung), sondern diese auch aus dem Material zu entwickeln (induktive Analyserichtung), gewinnt in der Forschung an Bedeutung. Aber auch bei der induktiven Kategorienentwicklung spielen die Fragestellung und der theoretische Hintergrund eine bedeutende Rolle (vgl. Mayring 2005, 11).

Das von Mayring vorgeschlagene Verfahren der induktiven Kategorienbildung bedarf ebenfalls einer Rücküberprüfung am Material und einer Überarbeitung der gebildeten Kategorien, bevor ein *endgültiger Materialdurchgang* stattfindet (vgl. Mayring 2005, 12). In der vorliegenden Untersuchung wird die von Gläser und Laudel modifizierte Form der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt, die eine Anpassung der Kategorien jeder Zeit möglich macht.

Im Rahmen dieser Untersuchung werden die Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet. Diese Verbindung von theoretischem Vorwissen und Auseinandersetzung mit empirischen Daten spielt auch bei der empirisch begründeten Typenbildung eine zentrale Rolle.

Eine Verbindung der induktiven und deduktiven Vorgehensweise bei der Kategoriebildung ist u. a. bei Reinhoffer zu finden:

> „Durch eine Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung lassen sich die Vorteile der jeweiligen Vorgehensweise einbinden. Gegenüber der „Reinform“ der Grounded Theory bieten die Formen der qualitativen Inhaltsanalyse die Chance, teilweise eine Theorieleitung einzubringen, während induktive Kategorienbildung ausgehend von Codes und Memos nach der Perspektive des Materials sucht. Suchbewegungen von oben nach unten und von unten nach oben können sich miteinander verzahnen“ (Reinhoffer 2005, 133).

Reinhoffer unterscheidet in Anlehnung an Mayring nicht nur zwischen deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien, sondern zwischen formalen und materialen Kategorien. Formale Kategorien gliedern den Untersuchungsgegenstand in seiner formalen Struktur (vgl. Reinhoffer 2005, 131). „Sie legen noch keine Ausprägungen auf den einzelnen Dimensionen fest, bleiben also ‚offene’, formale Fassungen oder formale Rahmensetzungen, die inhaltlich gefüllt werden können“ (ebd.). Solche formale Strukturierung wäre in Bezug auf die Eingliederungsprozesse z. B. die Begleitung der Jugendlichen und die Inhalte der Bildungsmaßnahmen. Die materialen Kategorien sind inhaltlicher

Art, d. h. sie füllen die formalen Kategorien mit Inhalt (vgl. Reinhoffer 2005, 131). In Bezug auf die Eingliederungsprozesse kann eine solche Kategorie beispielsweise die Art und Weise der Begleitung während der Eingliederung beinhalten.

Das Kategoriensystem ist die Grundlage für die Bildung von Typen, anhand derer die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben verglichen werden können.

3.2.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse in der international vergleichenden Sonderpädagogik

Die Verbindung der induktiven und deduktiven Vorgehensweise bei der Kategorienbildung ist deswegen sinnvoll, weil diese eine große theoretische Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand ermöglicht und der Untersuchungsgegenstand gleichzeitig dennoch anhand von Kategorien, die theoretisch hergeleitet wurden, von vornherein systematisiert werden kann (vgl. Reinhoffer 2005, 125f.).

Diese beiden Aspekte, die Offenheit und die Systematisierung, sind für die internationale sonderpädagogische Forschung wichtig, da es gerade bei der Auseinandersetzung mit dem zu untersuchenden Sachverhalt im Ausland darum geht, eine möglichst große Offenheit mitzubringen. Diese Offenheit ist notwendig, weil es in anderen Ländern Aspekte des Themenbereiches geben kann, die bisher überhaupt nicht im hiesigen Bewusstsein verankert sind. Des Weiteren ist gerade in Bezug auf die Fülle an Materialien und den Umfang des Untersuchungsgegenstandes, der sich aus dem Gebiet der internationalen vergleichenden Sonderpädagogik an sich ergibt, eine Systematisierung des Untersuchungsgegenstandes von vornherein von größter Bedeutung, denn nur dadurch ist eine Vergleichbarkeit zweier oder mehrerer Länder möglich. Daher ist es wichtig, Kategorien sowohl theoretisch zu erarbeiten, zu begründen und festzulegen als auch aus dem Material heraus zu ergänzen und zu entwickeln. Diese Kategorien bilden letztlich die Grundlage für den Vergleich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben. Denn nur so ist es möglich im Rahmen eines internationalen Vergleichs zu einer möglichst objektiven und die Realität widerspiegelnden Darstellung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben in Dänemark und in Deutschland zu gelangen.

Das hier zu Grunde gelegte Auswertungsverfahren berücksichtigt die für die Untersuchung relevanten Teilbereiche:

- Begriffsklärung (in Bezug auf Begriffe im Bildungssystem, Behinderungsbegriffe),
- Kernbereiche der Eingliederungsprozesse,
- Kontextdimensionen der Eingliederungsprozesse und
- pädagogische Aspekte der Eingliederungsprozesse.

3.2.5 Empirisch begründete Typenbildung

Es wurde bereits angemerkt, dass in Bezug auf die Auswertung der Experteninterviews sowohl auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse als auch auf die der empirisch begründeten Typenbildung angewandt wird. In ihrer Kombination eigenen sich diese beiden Methoden für die Auswertung und den Vergleich der Eingliederungsprozesse.

Die empirisch begründete Typenbildung dient im Falle des internationalen Vergleichs der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben nicht nur der Strukturierung der Eingliederungsprozesse, sondern Ziel ist durch die Typenbildung auch, die dahinter liegenden Inhalte erkennen, vergleichen und analysieren zu können.

> „Neben der stark deskriptiven Strukturierungs- und Ordnungsfunktion verweisen die meisten AutorInnen deshalb auf die heuristische Funktion von Typologien, weil sie zu Erkenntnissen und Forschungsproblemen anregen, auf inhaltliche Sinnzusammenhänge verweisen und damit zur Hypothesengenerierung beitragen. Auf diese Weise schaffen Typologien eine Grundlage für zukünftige Konzept- und Theoriebildung“ (Kluge 1999, 46).

Im Falle der Untersuchung sollen diese Typen anhand qualitativen Datenmaterials, den Experteninterviews, gebildet werden.

> „Die anhand qualitativen Datenmaterials gebildeten Typologien können oft wesentlich detaillierter und differenzierter und damit empirisch und theoretisch gehaltvoller gestaltet werden, wenn sich die Befragten ausführlich zu den untersuchten Zusammenhängen geäußert haben. Dabei stellt es auch kein Problem dar, daß für qualitative Studien meist verhältnismäßig kleine und ausgewählte Stichproben gezogen werden, die eine ‚statistische Repräsentativität’ des Samples nicht

garantieren können, weil sie keine Zufallsstichproben darstellen“ (Kluge 1999, 47).

Die Typenbildung ist eine gängige Auswertungsmethode in der qualitativen Forschungspraxis (vgl. Lamnek 2005, 230). Bei der empirisch begründeten Typenbildung geht es nicht um die Bildung von Typen, die sich nur aus der Realität *oder* aus theoretischen Überlegungen ableiten lassen, sondern um eine *Verbindung* von beidem. Die empirisch begründete Typenbildung umfasst sowohl empirische als auch theoretische Anteile (empirische Analysen und theoretisches Vorwissen) (vgl. Kluge 1999, 259).

Ziel der Typenbildung ist zum einen immer die Strukturierung eines Untersuchungsbereiches, zum anderen werden mit der Typenbildung auch heuristische und theoriebildende Funktionen verbunden. Letztere dienen dazu, inhaltliche Sinnzusammenhänge zu analysieren (vgl. Kluge 1999, 43):

> „Typen werden in deskriptiver und in theoretischer Absicht gebildet. Auf deskriptiver Ebene dienen sie dazu, den Untersuchungsgegenstand überschaubar zu machen und dessen Charakteristika hervorzuheben, sodass zentrale Gemeinsam- oder Ähnlichkeiten sowie bedeutsame Unterschiede im Datenmaterial deutlich werden, die wiederum dazu anregen, über die ihnen möglicherweise zugrunde liegenden Mechanismen nachzudenken“ (Lamnek 2005, 230).

Um das Gebiet der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben übersichtlicher zu gestalten und einen Vergleich vornehmen zu können, ist es sinnvoll, die Masse an Informationen nicht nur durch die qualitative Inhaltsanalyse zu strukturieren, sondern Typen zu bilden, die eine bessere Vergleichbarkeit einzelner Ausschnitte (hier die Ausbildungsmaßnahmen) der Eingliederungsprozesse ermöglichen.

> „Die Ordnung und Strukturierung eines Untersuchungsbereiches erleichtert also dessen Erkenntnis, weil die erhebliche ‚Informationsreduktion’, die durch Typenbildung erreicht wird, zu einer Vereinfachung und damit einer besseren Übersichtlichkeit führt. Die Übersichtlichkeit über einen heterogenen Untersuchungsbereich erhöht sich enorm, weil durch die Gruppierung nicht mehr zwischen einer Vielzahl von einzelnen Elementen, sondern zwischen wenigen Gruppen unterschieden wird“ (Kluge 1999, 44).

3.2.5.1 Typus und Typologie

Es muss bei der Typenbildung zwischen zwei Ebenen unterschieden werden. Zum einen gibt es die Ebene des Typus, zum anderen gibt es die Ebene der Typologie (vgl. Kluge 1999, 44):

> „Jede *Typologie* ist das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird, so daß sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind *(interne Homogenität*) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden *(externe Heterogenität*)" (Kluge 1999, 26f.).

> „Darüber hinaus ergeben mehrere Typen nur dann eine Typologie, wenn sie in einem inhaltlichen und systematischen Bezug zueinander stehen, in dem sie sich auf den gleichen Merkmalsraum beziehen. *Alle* Typen müssen also anhand der *gleichen* Merkmale charakterisiert werden können; die Differenz zwischen den Typen entsteht lediglich durch die unterschiedlichen Merkmals*ausprägungen*, die jeden Typus im Vergleich zu den anderen Gruppen kennzeichnen" (Kluge 1999, 30).

Eine Kombination von Merkmalen, die gemeinsam den Merkmalsraum bilden (ausführlich z. B. Kluge 1999, 92–107), bilden einen Typus, unabhängig um welche Art von Typen es sich handelt. Diese einzelnen Merkmale können zu Kombinationen zusammengefasst werden, da nicht jedes einzelne Merkmal für die Forschungsfrage interessant ist (vgl. Kluge 1999, 258).

Dies bedeutet in Bezug auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben, dass anhand der Experteninterviews und der Beschreibungen von Eingliederungsprozessen in der Fachliteratur Merkmale gefunden werden müssen, die die Eingliederungsprozesse kennzeichnen. Anhand dieser Merkmale können unterschiedliche Typen gebildet werden. Die Typen sind aber nur dann vergleichbar, wenn sie dieselbe Merkmalsstruktur aufweisen. Werden diesen Typen unterschiedliche Merkmale zu Grunde gelegt, bilden sie gemeinsam keine Typologie, d. h. es würde sich dann nur um die Bildung von einzelnen Typen handeln, die aber nicht systematisch miteinander verbunden sind und daher auch nicht miteinander in Bezug gesetzt werden können (vgl. Kluge 1999, 30).

Eine Typologie beinhaltet mehrere Typen.

> „Mit Hilfe von Typologien können also sowohl Gemeinsamkeiten und Charakteristika von Einzelphänomenen (auf der Typus-Ebene) als

> auch Unterschiede und damit die Vielfalt des gesamten Untersuchungsbereiches (auf der Ebene der Typologie) dargestellt werden. Die spezifischen Merkmalskombinationen jedes Typus verweisen auf *regelmäßige Beziehungen* zwischen mehreren Merkmalsausprägungen und können so wichtige Hinweise auf inhaltliche Sinnzusammenhänge innerhalb eines Typus sowie zwischen verschiedenen Typen liefern" (Kluge 1999, 44).

Die in der Typologie enthaltenen Typenbildungen können so miteinander in Bezug gesetzt und verglichen werden.

Für die international vergleichende sonderpädagogische Forschung bedeutet dies, dass die Typenbildung eine geeignete Grundlage für einen internationalen Vergleich ist, insbesondere von komplexen Untersuchungsgegenständen. Damit eine Typologie ihren Strukturierungs- und Reduzierungszweck erfüllen kann, sollte sie nur auf wenigen Merkmalen und Ausprägungen basieren (vgl. Kluge 1999, 94f.).

Bei der Interpretation von Typen und Typologien können durch eine Berücksichtigung beider Ebenen (Gesamtheit und Einzelgruppe) folgende Phänomene untersucht werden:

1. „Die ‚Ebene des Typus' lenkt den Blick jeweils auf das *Gemeinsame desselben Typus*. Jeder Typus sollte deshalb eine möglichst hohe interne Homogenität aufweisen.
2. Auf der ‚Ebene der Typologie' können durch den Vergleich der gebildeten Gruppen die *Unterschiede zwischen den Typen* sowie die *Vielfalt und Breite des untersuchten Themengebietes* herausgearbeitet werden. Je höher dabei die externe Heterogenität zwischen den Typen ist, desto klarer können die Differenzen erkannt werden.
3. Die „Ebene der Typologie" verdeutlicht außerdem das *Gemeinsame zwischen den Typen*, die sich alle auf die gleiche Untersuchungsgruppe sowie den gleichen Merkmalsraum beziehen müssen, um zueinander in Bezug gesetzt werden zu können" (Kluge 1999, 30).

Eine Schwierigkeit bei der Typenbildung ist es, dass manche Typen nicht völlig klar voneinander abzugrenzen sind, weil einzelne Untersuchungselemente sowohl dem einen als auch dem anderen Typus zugeordnet werden können (vgl. Kluge 1999, 42).

> „Aufgrund dieser Unschärfen können sich sowohl bei der Konstruktion der Typen als auch bei der Zuweisung einzelner Untersuchungs-

elemente zu den Typen erhebliche Probleme ergeben. Dabei besteht die Lösung des Problems der fließenden Übergänge nicht darin, möglichst kleine und damit homogenere Gruppen zu bilden. Dies Vorgehen würde wiederum zu einer großen Anzahl von Typen führen und damit den Zweck der Typenbildung zuwiderlaufen: nämlich einen Objektbereich durch die Einteilung in *wenige* Gruppen übersichtlich zu gestalten“ (Kluge 1999, 42).

3.2.5.2 Ablaufmodell der empirisch begründeten Typenbildung

Bei dem Prozess der Typenbildung ist zwischen vier Auswertungsstufen zu unterscheiden:

1. „Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung
4. Charakterisierung der gebildeten Typen“ (Kluge 1999, 90, 260).

Es handelt sich hierbei um kein starres Schema, sondern die Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung kann sich wiederum auf die Bildung der Merkmale der Vergleichsfaktoren auswirken.

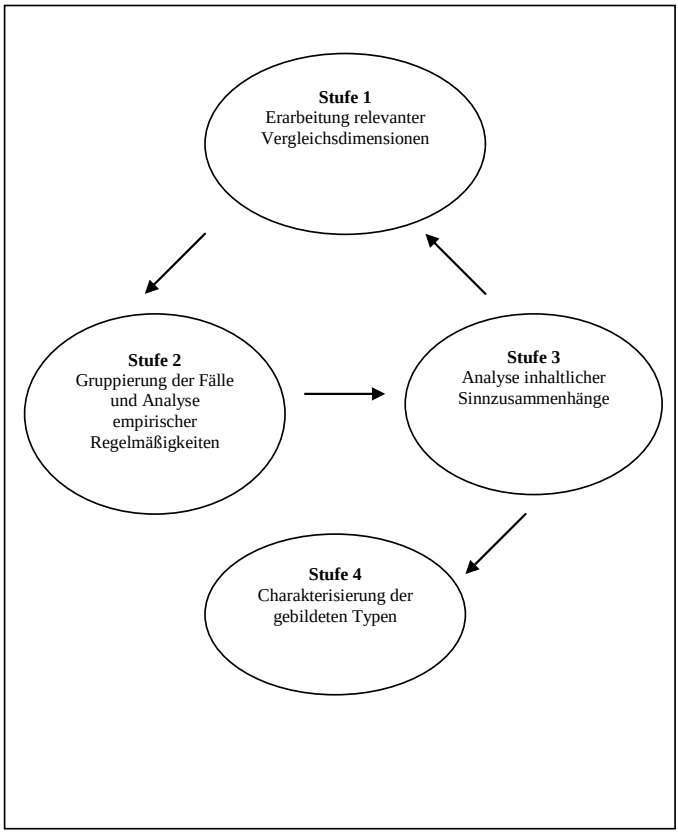

Abb. 1 Stufenmodell der empirisch begründeten Typenbildung (Kelle/Kluge 1999, 82)

Bei der Erarbeitung von Vergleichsdimensionen müssen Merkmale definiert werden. Es kann sich dabei um einfache und komplexe Vergleichsdimensionen (Zusammenfassung mehrerer Merkmale) handeln. Wichtig ist dabei, dass die für die Forschungsfrage relevanten Merkmale und Vergleichsdimensionen Berücksichtigung finden (vgl. Kluge 1999, 265f.).

> „Die zentralen Vergleichsdimensionen beruhen in der Regel (1.) bereits auf *den leitenden Forschungsfragen bzw. dem theoretischen Vorwissen* und nehmen Einfluß auf die Datenerhebung (Stichprobenziehung, Leitfadenkonstruktion). Weitere Merkmale und Vergleichs-

> dimensionen sowie Merkmalsausprägungen werden dann anhand des Datenmaterials (2.) durch *Einzelfallanalyse und Fallvergleich* erarbeitet. Dabei hat sich insbesondere (3.) die *thematische Kodierung* der qualitativen Daten, die computergestützt erfolgen sollte, bewährt. Die Analyse der qualitativen Daten sollte schließlich (4.) zur *Dimensionalisierung* der zentralen Untersuchungskategorien sowie *zur Bildung weiterer relevanter Variablen* und Merkmale führen“ (Kluge 1999, 266).

Bei der Gruppierung der Fälle (Stufe 2) kann nach Kluge zwischen zwei Formen unterschieden werden:

1. Es wird von den Einzelfällen ausgegangen und ähnliche Einzelfälle werden zu Gruppen zusammengefasst.
2. Es wird von der Gesamtgruppe der Fälle ausgegangen und diese werden Schritt für Schritt in Teilgruppen aufgegliedert (vgl. Kluge 1999, 270).

An diesen Gruppierungsprozess schließt sich das Herausarbeiten von Sinnzusammenhängen innerhalb und zwischen den Gruppen (vgl. Kluge 1999, 277) und in einem letzten Schritt die Charakterisierung der gebildeten Typen an (vgl. Kluge 1999, 280). Für die Gruppierung der Fälle und die Analyse empirischer Regelmäßigkeiten sollte nach Kelle und Kluge auf das Konzept des Merkmalsraums, das auf Barton und Lazarsfeld zurückgeht, zurückgegriffen werden:

> „Indem man die Kategorien (Merkmale) und ihre Subkategorien (Merkmalsausprägungen) in einer ggf. mehrdimensionalen Kreuztabelle darstellt [...], erhält man einerseits einen Überblick über alle potentiellen Kombinationsmöglichkeiten. Andererseits wird es hierdurch möglich, Fälle den entsprechenden Feldern zuzuordnen, um auf dieser Grundlage weitere vergleichende Analysen vorzunehmen“ (Kelle/ Kluge 1999, 86f.).

Es gibt für die einzelnen Auswertungsstufen keine festgelegten Auswertungsmethoden und -techniken, sie können dem Datenmaterial und der Fragestellung entsprechend gewählt und angewendet werden. Auch ist das Ablaufschema nicht als ein starres Schema, sondern als ein „zirkulärer Prozess“ zu verstehen (vgl. Kluge 1999, 282f.).

Insofern bildet die qualitative Inhaltsanalyse keinen Widerspruch zu dem Modell der empirisch begründeten Typenbildung, sondern es handelt sich hierbei um ein Auswertungsverfahren, das innerhalb dieses Stufenmodells Anwendung finden kann bzw. sich mit diesem gut kombinieren lässt.

3.2.5.3 Empirisch begründete Typenbildung in der international vergleichenden Sonderpädagogik – Strukturierung und Bündelung der Ergebnisse

Um Aussagen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten einzelner Aspekte der Eingliederungsprozesse machen zu können, müssen die Ergebnisse der Interviews weiter zusammengefasst und reduziert werden. Hierfür bietet die empirisch begründete Typenbildung eine gute Vorgehensweise.

So wie bei der hier gewählten Form der qualitativen Inhaltsanalyse, einer Kombination von induktiver und deduktiver Vorgehensweise der Kategorienbildung, geht es nach Kluge auch bei der empirisch begründeten Typenbildung sowohl um theoretische als auch empirische Anteile (vgl. Kluge 1999, 259):

> „Einerseits sind empirische Forschungen immer auf theoretisches (Vor-) Wissen angewiesen, da Untersuchungen nicht rein induktiv durchgeführt werden können. Andererseits muß auch qualitative Sozialforschung auf empirischen Untersuchungen basieren, wenn Aussagen über die soziale Realität getroffen und keine empiriefernen Konstrukte produziert werden sollen. Nur wenn empirische Analysen mit theoretischem (Vor-)Wissen verbunden werden, können ‚*empirisch begründete Typen*' gebildet werden. [...] Die in der qualitativen Sozialforschung gebildeten Typen basieren jedoch *sowohl* auf konzeptionellen bzw. heuristischen Überlegungen *als auch* auf empirischen Daten, weil die gebildeten Typen nur so den Anforderungen an Kausal- *und* Sinnadäquanz entsprechen und sowohl empirische Regelmäßigkeiten als auch inhaltliche Sinnzusammenhänge abbilden können" (Kluge 1999, 259).

Die empirische Typenbildung ist eine Auswertungsmethode, welche die Möglichkeit bietet, einzelne Aspekte der Eingliederungsprozesse gezielt und systematisch miteinander zu vergleichen. Die Kombination der qualitativen Inhaltsanalyse und der empirisch begründeten Typenbildung bilden gemeinsam ein äußerst geeignetes Vorgehen für die Auswertung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben.

3.3 Zusammenfassung: Begründung der Forschungsmethoden

In Teil 3 wurden zunächst die Aspekte und Probleme der international vergleichenden Sonderpädagogik aufgegriffen, die für das methodische Vorgehen relevant sind:

1. Grundlage für die Darstellung und den Vergleich der Eingliederungsprozesse in das Erwerbsleben ist die Begriffsklärung, die Strukturierung und Systematisierung des Untersuchungsgegenstandes und des Datenmaterials.
2. Für einen differenzierten und wirklichkeitsgetreuen Überblick über die Eingliederungsprozesse ist der Bezug auf unterschiedliche Informationsquellen und die Forschung vor Ort notwendig.
3. Beim Vergleich der Eingliederungsprozesse sollen länderspezifische Merkmale herausgearbeitet werden, d. h. die Betrachtung der Eingliederungsprozesse kann in diesem Zusammenhang nicht auf einzelne Regionen beschränkt werden.

Zur Datengewinnung eignet sich als Erhebungsinstrument das Experteninterview. Es ermöglicht

1. eine Konzeption des Interviewleitfadens ausgehend vom spezifischen Erkenntnisinteresse,
2. eine offene und flexible Form der Informationsgewinnung,
3. einen Zugang zu Informationen im gesamten Land und
4. die Abdeckung eines breiten Spektrums des Themas.

Auch die Auswertungsmethoden der qualitativen Inhaltsanalyse und der empirische begründeten Typenbildung werden zentralen Aspekten des expliziten Vergleichs in der international vergleichenden Sonderpädagogik gerecht. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht eine große Offenheit und eine Systematisierung des Untersuchungsgegenstandes, die für die international vergleichende Sonderpädagogik von großer Bedeutung ist. Die Auswertungsmethode der empirisch begründeten Typenbildung dient der Strukturierung und Bündelung einzelner Ergebnisse und bietet so die Voraussetzung für eine vergleichende Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes.

Die Transparenz im Forschungsprozess und bei der Methodenwahl ist für einen expliziten internationalen Vergleich von zentraler Bedeutung (siehe Seite 39f.). Daher wurde diese Begründung der Forschungsmethoden der Einführung in den Untersuchungsgegenstand vorangestellt. Hierdurch wird eine Transparenz bezüglich des weiteren methodischen Vorgehens gewährleistet.

4 Begriffsdefinitionen und Systematisierung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben

Die Definitionen der zentralen Begriffe der Dissertationsschrift und die Systematisierung der Eingliederungsprozesse in seine Kern- und Kontextdimensionen bilden eine wesentliche Voraussetzung für einen expliziten internationalen Vergleich.

Die Beantwortung folgender Fragen ist daher in diesem Kapitel von zentraler Bedeutung:

- Wie sind die Begriffe Lernbeeinträchtigungen, Erwerbsarbeit und Eingliederungsprozesse in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand zu definieren?
- Welche Kern- und Kontextdimensionen der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben müssen dargestellt werden? Anhand welcher Aspekte können die Eingliederungsprozesse dargestellt werden?

Folgende Begriffe werden zunächst zur Einführung in den Untersuchungsgegenstand definiert:

- Lernbeeinträchtigungen,
- Erwerbsarbeit und
- Eingliederungsprozesse.

Die Definition des Begriffes Lernbeeinträchtigungen ist in Bezug auf Deutschland und Dänemark erforderlich, weil dieser in beiden Ländern nicht einheitlich verwendet wird. Der Begriff der Erwerbsarbeit und des Eingliederungsprozesses wird in Abgrenzung zu anderen Begriffen inhaltlich konkretisiert. In Anlehnung an das Vorgehen Bürlis (1997) wird der Untersuchungsgegenstand in Kern- und Kontextdimensionen unterteilt und diese anhand von Fachliteratur ergänzt und differenziert. Eine weitere Ergänzung und Differenzierung der Kern- und Kontextdimensionen erfolgen anhand der Experteninterviews. Die Kern- und Kontextdimensionen sind gleichzeitig Grundlage für das Kategoriensystem. Die Aufteilung in Kern- und Kontext-

dimensionen erfolgt nur insofern sie als Grundlage für den Vergleich unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten notwendig ist.

4.1 Menschen mit Lernbeeinträchtigungen

Im Mittelpunkt des Eingliederungsprozesses ins Erwerbsleben steht der Mensch mit seinen Beeinträchtigungen. Mit Hinblick auf die internationale Vergleichbarkeit soll diese Personengruppe im Folgenden genauer beschrieben werden.

Bei der Beschreibung der Personengruppe bestehen einige grundsätzliche Schwierigkeiten, die sich erstens aus den geführten Diskussionen um die Begriffe, die allgemeine Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen bezeichnen, zweitens aus der Thematik (Übergang in das Erwerbsleben) und drittens aus dem Ländervergleich ergeben.

Im Deutschen werden unterschiedliche Begriffe wie Lernstörungen, Lernschwierigkeiten, Lernbehinderungen und Lernbeeinträchtigungen verwendet. Kanter weist darauf hin, dass es sich dabei um „(frei erfundene) Bezeichnungen für beobachtete (beobachtbare) Sachverhalte, nicht mehr, allerdings auch nicht weniger“ (Kanter 2007, 15) handelt, die jedoch in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedlich, teilweise sogar konträr verwendet werden (vgl. ebd.).

Die Eingliederungsprozesse umfassen die Übergänge von Schulen in Ausbildungen und von Ausbildungen in Erwerbsarbeit. Es werden sowohl in Dänemark als auch in Deutschland für dieselbe Personengruppe unterschiedliche Begriffe verwendet, abhängig davon, in welchem Abschnitt des Übergangsprozesses sie sich befindet (ob in der Schule, in der Berufsvorbereitung, in der Ausbildung oder in der Erwerbstätigkeit) *und* abhängig vom Zusammenhang, in dem über diese Personengruppe gesprochen wird (Ministerien, Schulen, Ausbildungsinstitutionen, im Alltag). In Deutschland kursieren folgende Bezeichnungen: Menschen mit Lernbehinderung, Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, Menschen mit besonderem Förderbedarf, Menschen mit besonderem Förderbedarf im Bereich des Lernens, benachteiligte Jugendliche, Jugendliche mit Lernstörungen, Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und Schüler ohne Hauptschulabschluss. In Dänemark ist die Terminologieverwirrung nicht geringer: Es wird von 20.1- und 20.2-Schülern, von Menschen mit speziellen und generellen Lernschwierigkeiten, von Menschen mit besonderem Bedarf und von spätentwickelten Jugendlichen gesprochen.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Behinderungsgruppen in Deutschland und Dänemark nicht nur begrifflich, sondern auch in der Realität anders zusammengefasst und voneinander abgegrenzt werden. Für die Bezeichnung „Lernbehinderung“, die in Deutschland in Bezug auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben üblich ist (nur wer als lernbehindert definiert wird, erhält Zugang zu bestimmten Förderungsmöglichkeiten durch die Agentur für Arbeit), gibt es in Dänemark kein Synonym.

Die Frage nach einer Definition der Personengruppe ist im Rahmen eines deutsch-dänischen Vergleichs nicht nur eine rein begriffliche Schwierigkeit. Um diese Schwierigkeit überhaupt lösen zu können, muss zunächst die Personengruppe im dänischen Bildungssystem ausfindig gemacht werden, die mit der Personengruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Deutschland verglichen werden soll.

Es werden also zwei Problemkreise bezüglich der Begrifflichkeiten deutlich:

1. In Hinsicht auf die Personengruppe, um die es in dieser Untersuchung geht, gibt es *unterschiedliche Begriffe*,
2. in der Realität (in den Bildungssystemen und Maßnahmen) gibt es *verschiedene Gruppen von Menschen mit Beeinträchtigungen*.

Daher ist es im Zusammenhang dieser Untersuchung notwendig, den Fragen der Begrifflichkeit nachzugehen und die Eignung der Begriffe bezüglich des Untersuchungsgegenstandes zu beleuchten. Ferner werden die in der Realität vorfindbaren Gruppen von Menschen mit Beeinträchtigungen untersucht und beschrieben. Dabei wird sich auf die vorliegenden Forschungsergebnisse dieser Untersuchung bezogen. Sowohl die Begriffsanalyse als auch die Forschungsergebnisse sind die Basis für die folgende Beschreibung der Personengruppe, die hier im Mittelpunkt der Betrachtung steht.

4.1.1 Begriffe in Deutschland

In Deutschland werden Menschen mit Beeinträchtigungen in bestimmte Behinderungsgruppen unterteilt. Je nach Art der Beeinträchtigung wird eine Person einer bestimmten Gruppe zugeordnet. Dieser „Zuordnungszwang“ ergibt sich schon im Kindesalter aus der Struktur des deutschen Schulsystems, das zwischen verschiedenen Schulformen für Menschen mit Beeinträchtigungen differenziert. Auch im nachschulischen Bereich ist solch eine Zuordnung die Voraussetzung für Unterstützungsmaßnahmen. Das Einteilen von Personen nach bestimmten Beeinträchtigungen und die damit verbunde-

ne Gruppenzuordnung sind in Deutschland weit verbreitet und tief verankert. Es spiegelt sich in gesetzlichen Grundlagen, offiziellen Richtlinien (z. B. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz) und sogar bis hinein in sonderpädagogische Ausbildungsgänge wieder. (So sind die Lehrstühle der Universitäten nach wie vor häufig bestimmten Behinderungsschwerpunkten zugeordnet).

Ferner wird die Personengruppe „Menschen mit Lernbehinderungen“, je nachdem in welchen Abschnitten der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben sie sich befinden und abhängig von der jeweiligen Bildungsmaßnahme, durch unterschiedliche Begriffe gekennzeichnet. Ein zentraler Begriff war und ist in der deutschen Sonderpädagogik der Begriff der Lernbehinderung, so auch in Bezug auf den Bereich des Übergangs in Erwerbsarbeit. Menschen mit Lernbehinderung werden in Deutschland innerhalb des Bildungssystems als eine gesonderte Personengruppe betrachtet und separat unterrichtet. Insofern ist es wichtig, zunächst einen Blick auf diesen Begriff und seine Inhalte zu lenken.

4.1.1.1 Der Begriff Lernbehinderung

Der Begriff der Lernbehinderung ist historisch gesehen ein ursprünglich schulischer Begriff. Die Bezeichnung der Schulen für Menschen mit Schwierigkeiten im Bereich des Lernens wurde im Laufe der Zeit immer wieder verändert und damit einhergehend auch die Bezeichnung der Personengruppe, die diese Schulen besuchte (ausführlich zur Geschichte der Lernbehindertenpädagogik siehe u. a. Schröder 2000, 9–35; Kanter 1992, 118–121; Kanter 2007, 15–18; Kanter 1980, 17–30). In den letzten Jahren wurde im schulischen Bereich immer wieder der Versuch unternommen, den Begriff der Lernbehinderung durch andere Begriffe zu ersetzen. Dies hat sich z. B. auch in den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ der Kultusministerkonferenz niedergeschlagen. Hier wird nun von sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens und nicht mehr von Lernbehinderung gesprochen (vgl. Zelfel 2002, 8). In den „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen“ der Kultusministerkonferenz werden ebenfalls Begriffe verwendet, die im wissenschaftlichen Sinne unpräzise sind, d. h. konkrete einheitliche Definitionen dieser Begriffe liegen genauso wenig wie bei dem der Lernbehinderung vor (vgl. Zelfel 2002, 9; Kanter 2007, 15). Trotz der Bemühungen im schulischen Bereich, den Begriff der Lernbehinderung zu vermeiden, findet er bis heute Verwendung und hat vor einigen Jahren sogar Einzug in das SGB III zur

Arbeitsförderung gehalten (vgl. SGB III, §19). Durch solche Gesetzesgrundlagen und Zuweisungsverfahren der Agentur für Arbeit findet der Begriff der Lernbehinderung auch im nachschulischen Bereich Verwendung. Die Agentur für Arbeit definiert Menschen mit Lernbehinderung als *„Personen, die in ihrem Lernen umfänglich und langandauernd beeinträchtigt sind und die deutlich von der Altersnorm abweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen, wodurch ihre berufliche Integration wesentlich und auf Dauer erschwert wird (DA 19.0.3. Zum SGB III)"* (zitiert nach Kanter/Scharff 2002, 155). Die Diskussionen, Definitionsversuche und Beschreibungen, die sich um den Begriff der Lernbehinderung ranken, werden auch in den Artikeln von Eberwein „Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt?" (1997), Ellgar-Rüttgardt „Lernbehinderung – nur ein Konstrukt" (2003) und Wüllenweber „Lernbehinderung – zwischen Realität und Konstrukt" (2004) aufgegriffen, in denen der Begriff kritisch beleuchtet und der Frage nachgegangen wird, ob Lernbehinderung eine wirklich vorzufindende Behinderungsform ist. Bei Ellgar-Rüttgardt heißt es:

> „Konsens dürfte in der Fachwelt herrschen, dass Lernbehinderung kein reines ‚Konstrukt' ist, sondern eine Entsprechung in der Wirklichkeit findet, dass sie allerdings nicht zu verstehen ist als eine feststehende Seinsgröße, sondern lediglich als ein Arbeitsbegriff, in dem die Relativität und Vielschichtigkeit des Phänomens zum Ausdruck kommt" (Ellgar-Rüttgardt 2003, 57).

Auch Kanter bezeichnet den Begriff der Lernbehinderung als einen Arbeitsbegriff, weil eine Lernbehinderung nicht, wie andere Behinderungsformen auf bestimmten physischen und psychischen Ursachen beruhen muss (vgl. Kanter 2002, 155):

> „Lernbehinderung ist ein schlagwortartiger Sammelbegriff zur Umschreibung verschiedener Formen längerfristig erschwerten Lern- und Leistungsverhaltens. Der Begriff beinhaltet ein Arbeitskonzept, das auf die pädagogische und rehabilitative Förderung von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist, deren gesellschaftliche und berufliche Eingliederung durch erhebliche Lern- und Leistungsrückstände gefährdet ist" (Kanter/Scharff 2002, 155).

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke definiert den Begriff der Lernbehinderung im Hinblick auf die berufliche Eingliederung wie folgt:

> „Das Wort Lernbehinderungen ist ein Sammelbegriff zur Umschreibung verschiedener Formen längerfristig erschwerten Lern- und Leis-

tungsverhaltens. Kinder und Jugendliche gelten als lernbehindert, wenn ihre Lern- und Leistungsrückstände eine gesellschaftliche und berufliche Eingliederung gefährden.

Beispiele:

- *Hauptschüler ohne Abschluss*
- *Abgänger aus Förderschulen*
- *Jugendliche mit Lernstörungen wie Einschränkungen, Hemmungen und Erschwernissen beim Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten*
- *Jugendliche mit Teilleistungsschwächen wie Lese-, Schreib- oder Mathematikschwächen*
- *Jugendliche mit gestörtem Abstraktionsvermögen*
- *Jugendliche mit beeinträchtigtem Transferdenken"*

(Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke 2006b).

Eine besonders kuriose Beschreibung der Personengruppe ist bei Brandt zu finden: „Als ‚lernbehindert' wird derjenige bezeichnet, der aufgrund umfänglichen Schulversagens eine Sonderschule für Lernbehinderte zu besuchen hat" (Brandt 1996, 213). Diese Definition sagt, dass jemand lernbehindert ist, weil er die „Sonderschule für Lernbehinderte" besucht. Er besucht diese Schule jedoch, weil er als lernbehindert eingestuft wird.

Es ist festzuhalten, dass der Begriff der Lernbehinderung bzw. das, was er zu umschreiben versucht, keinen bestimmten Inhalt hat. Er wird lediglich als Arbeitsbegriff verwendet.

4.1.1.2 Kritik des Begriffes der Lernbehinderung

Der Begriff der Lernbehinderung ist, obwohl er wie oben dargestellt im Bereich der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung gegenwärtig Verwendung findet, im Hinblick auf den internationalen Vergleich von Eingliederungsprozessen ins Erwerbsleben, aus folgenden Gründen als ungeeignet anzusehen:

1. Er ist historisch gesehen ein primär schulischer Begriff und findet im nachschulischen Bereich nur neben vielen anderen Begriffen, die aber letztlich die selben Beeinträchtigungen umschreiben, Verwendung.

2. Der Begriff der Lern*behinderung* ist im Vergleich zu anderen Behinderungsbegriffen in seiner Verwendung ungenau, weil es sich hierbei häufig nicht um primär psychische und/oder physische *Behinderungen* handelt, sondern um Beeinträchtigungen in sehr unterschiedlichen Bereichen, die durch entsprechende Sozialisationsbedingungen hervorgerufen werden.
3. Der Begriff ist für einen internationalen Vergleich mit Dänemark nicht geeignet, weil es in Dänemark nicht die Behinderungskategorie „Lernbehinderung“ gibt.

4.1.1.3 Terminologieverwirrung im nachschulischen Bereich

Im nachschulischen Bereich findet der Begriff der Lernbehinderung nur neben vielen anderen Begriffen Verwendung. Kanter weist darauf hin, dass der Begriff der Lernbehinderung im Bereich der beruflichen Bildung mit Vorbehalten übernommen wurde:

> „Es wird heute eher vermieden, Absolventen der Schule für Lernbehinderte im Berufsbildungsbereich als ‚Lernbehinderte’ zu bezeichnen und etwa auch Hauptschüler ohne Abschluss unter diese Kategorie zu fassen. Stattdessen wird häufiger von ‚lernbeeinträchtigten’, teilweise auch undifferenziert (weil Sonderschüler hier nur eine Teilgruppe bilden) von benachteiligten Jugendlichen gesprochen“ (Kanter 2002, 157).

Nach der Beendigung der Schulzeit werden gerade in Bezug auf die Berufsbildung unübersichtliche Kategorien wie „Benachteiligte“ oder „Schüler ohne Hauptschulabschluss“ gebildet, in denen die Gruppe der Lernbehinderten bzw. der Lernbeeinträchtigten zwar mit eingeschlossen ist, die aber auch andere Menschen mit ähnlichen „Problemen“ erfassen.

> „Das Kriterium ‚Schüler ohne Hauptschulabschluß’ umfaßt z. B. auch ehemalige Realschüler oder Gymnasiasten, die ihren Schultypus erfolglos vorzeitig verlassen, Schulabbrecher unterschiedlicher Provenienz, ausländische Jugendliche ohne ausreichende Deutschkenntnisse, Schulverweigerer, Jugendliche aus desolaten sozialen Verhältnissen“ (Brandt 1996, 213).

Der Begriff der benachteiligten Jugendlichen umfasst eine größere Personengruppe als jene, die in dieser Studie betrachtet werden kann. Zudem ist der Begriff der Benachteiligung genauso unklar definiert, wie der Begriff der Lernbehinderung (Definitionen und Beschreibungen der Personengruppe

siehe z. B. Bundesanstalt für Arbeit 2002, 299f.; Biermann/Rützel 1993, 117; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, 18–28). Je nachdem, von welcher pädagogischen Fachrichtung und in welchen Zusammenhängen der Begriff der Benachteiligung verwendet wird, umfasst er unterschiedliche Inhalte und Schwerpunkte.

Zu der Abgrenzungsproblematik von Menschen mit Lernbehinderung zu Jugendlichen mit Benachteiligungen äußert sich Kanter folgendermaßen:

> „Grundsätzlich lässt sich sagen, dass lernbehinderte Jugendliche in der Regel auch ‚Benachteiligte' sind. Das heißt aber keineswegs, dass alle Benachteiligten auch als (Lern-) Behinderte einzuordnen wären. Vielmehr können auch durch lebensgeschichtlich bedingte Beeinträchtigungen (z. B. Milieueinwirkungen, Drogenmissbrauch) durchaus erhebliche Lern- und Leistungsausfälle entstehen, die allerdings im Prinzip kurz- oder mittelfristig ausgleichbar sind" (Kanter 2002 160).

Diese Abgrenzungsproblematik bestätigt auch Stein:

> „De facto überschneiden sich die beiden Gruppen ‚Benachteiligter' und Lernbehinderter" beträchtlich; eine Entscheidung über die Zuordnung zu einer der beiden Gruppen erfolgt über eine diagnostische Untersuchung des Arbeitsamtes nach der Schulzeit" (Stein 2001, 36).

Nach Eberwein gibt es jedoch kein diagnostisches Mittel, um zwischen den verschiedenen Formen von Beeinträchtigungen im Bereich des Lernens zu differenzieren und zwischen Lernstörungen und Lernbehinderungen zu unterscheiden (vgl. Eberwein 1997, 15). Daraus ergibt sich die Sachlage, dass eine wissenschaftlich begründete Zuweisung zu den entsprechenden Gruppen gar nicht möglich ist. Auf die Problematik der Definition und Diagnostik weist auch Schopf hin (vgl. Schopf 1999, 229–232).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine Vielfalt der Begriffe in der Fachliteratur vorhanden ist. In der Realität gibt es eine Vielfalt an Formen von Beeinträchtigungen im Bereich des Lernens. Es ist deutlich geworden, dass die in Deutschland gebräuchlichen Begriffe die Realität nicht hinreichend beschreiben können und für eine wie hier vorgelegte Studie erhebliche Mängel aufweisen.

> „Im Bereich der beruflichen Bildung und Tätigkeit ist es daher weder sinnvoll noch zweckmäßig, Lernbehinderung und Lernbeeinträchtigung nach dem Alles-Oder-Nichts-Prinzip beziehungsweise der Alternative ‚vorhanden' oder ‚nicht vorhanden' festlegen zu wollen" (Kanter/Scharff 2002, 160).

Bei einem internationalen Vergleich der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben muss die Frage nach der Zweckmäßigkeit dieser Begriffe gestellt werden, weil es in Bezug auf den Gegenstand der Untersuchung keinen Begriff zur Beschreibung der zu betrachtenden Personengruppe gibt, der hinreichend definiert ist.

4.1.2 Behinderungsbegriffe in Dänemark

In Dänemark gibt es wie in Deutschland verschiedene Begriffe für unterschiedliche Beeinträchtigungen. Dies spiegelt sich in der Alltagssprache wieder. Bei der Verwendung der Begriffe wird jedoch deutlich, dass sie längst nicht so stark wie in Deutschland im Bildungs- und Ausbildungssystem verankert sind. Die Sonderschulformen wurden in Dänemark im Laufe der 80er Jahre weitgehend abgeschafft. Im Bildungsbereich und in der Politik geht die Entwicklung seit vielen Jahren dahin, dass allgemeinere übergeordnete Begriffe zur Bezeichnung von Beeinträchtigungen verwendet werden. Dies spiegelt sich in Dänemark zum Beispiel auch in gesetzlichen Grundlagen wieder. Im Folgenden soll verdeutlicht werden, dass diese sehr allgemeinen Begriffe zu einzelnen Beeinträchtigungsformen nur einen sehr ungenauen Bezug haben.

4.1.2.1 Verwendung übergeordneter Behinderungsbegriffe

Die sonderpädagogische Terminologie wurde im Hinblick auf die Behinderungsbegriffe in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten geprägt. Zum einen besteht in Dänemark der Wunsch nach einer Entkategorisierung. Deshalb wird die Zuordnung von Menschen zu bestimmten Behinderungskategorien vermieden und vielmehr darauf geachtet, die Schwierigkeiten der einzelnen Person zu beschreiben (vgl. Int.[1] 1, Abs. 14–29; Int. 5, Abs. 31–34, 36; Int. 10, Abs. 4–5).

Die offiziell verwendeten Begriffe im Bildungsbereich und im Bereich der Erwerbsarbeit sagen nichts darüber aus, welche Beeinträchtigungen konkret vorliegen.

Die gesellschaftliche Ausgliederung von Menschen mit Beeinträchtigungen und ihre Einteilung in Behinderungsgruppen wird vermieden. Vielmehr wird vom individuellen Bedarf des einzelnen Menschen ausgegangen. Dieser

1 Die im Folgenden zitierten Interviews werden mit „Int.“ abgekürzt. Die Abkürzung Abs. steht für die entsprechenden Absätze der zitierten Interviews.

Bedarf wird in Zusammenarbeit mit den Kommunen, Bezirken, Ärzten, Psychologen und anderen Experten festgestellt und es werden dem Bedarf entsprechende Unterstützungsmaßnahmen angeboten. Dies gilt auch im Hinblick auf den Unterstützungsbedarf in Ausbildung und Arbeit (vgl. Int. 1, Abs. 36–41; Int. 3, Abs. 95–101).

Im offiziellen Sprachgebrauch finden sehr allgemeine Behinderungsbegriffe Verwendung. Seit 1993 erfolgt eine Orientierung an der Terminologie der WHO und es werden die Begriffe Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung (dän.: „funktionshæmmning“, „funktionsnedsættlse“ und „handicap“) verwendet (vgl. Int. 1, Abs. 114–116). Dennoch gibt es eine Vielzahl weiterer übergeordneter Behinderungsbegriffe in Dänemark, die auch die Personengruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen einschließen. Solche Begriffe sind u. a.: Menschen mit besonderem Bedarf (dän.: særlige behov), Menschen mit Lernschwierigkeiten (dän.: indlæringsvanskeligheder), wobei hier zwischen *allgemeinen* und *spezifischen* Lernschwierigkeiten (dän.: generelle og specifiske indlæringsvanskeligheder) unterschieden wird (siehe Seite 78f.), Menschen mit physischen und psychischen Beeinträchtigungen (dän.: psykisk/fysisk funktionsnedsættelse) und Menschen mit physischer und psychischer Behinderung (dän.: psykisk/fysisk handicap) (vgl. Int. 1, Abs. 14–29; Int. 2, Abs. 22–29; Int. 3, Abs. 96–101; Int. 5, Abs. 19–24). Eine Schwierigkeit besteht in Dänemark darin, dass es (ähnlich wie in Deutschland) eine Terminologieverwirrung gibt, weil diese Begriffe synonym verwendet werden, je nachdem, wer über diese Menschen mit Beeinträchtigungen spricht. Im Unterschied zu Deutschland, wo es viele Bezeichnungen speziell für die Gruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen gibt, betrifft die Vielfalt der dänischen Begriffe stärker die *übergeordneten Bezeichnungen*, die verschiedene Beeinträchtigungsformen zusammenfassen und unter die auch die Gruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen fallen kann. Obwohl Menschen mit Lernbeeinträchtigungen während der Grundschulzeit (1.–9. bzw. 10. Klasse) in Dänemark in der Regel keine gesonderte Schulform besuchen, ist es unumstritten, dass es einen Personenkreis gibt, der entsprechend dem deutschen Personenkreis von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen die gleichen Schwierigkeiten und den gleichen Unterstützungsbedarf hat.

Die hier beschriebenen Begrifflichkeiten sind für die Benennung der Personengruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen problematisch, weil sie sehr umfassend sind und weitere Personengruppen mit Beeinträchtigungen beinhalten. Ein Begriff, der die hier gemeinte Personengruppe umfasst, ist

der der „spätentwickelten Jugendlichen“. Dieser wird im Folgenden genauer betrachtet.

4.1.2.2 Spätentwickelte Jugendliche

In Dänemark gibt es die Gruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen nicht als eine Behinderungsgruppe, die unmittelbar im Bildungssystem ohne weiteres ausfindig zu machen ist (vgl. Int. 1, Abs. 4–13). Eine Gruppe, die inhaltlich mit der Personengruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen zu vergleichen ist, ist in Dänemark die Gruppe der Spätentwickelten (dän.: sentudviklede) (vgl. Int. 1, Abs. 51–53, Abs. 57; Int. 2, Abs. 2–7, Abs. 136–144; Int. 4, Abs. 17; Int. 5, Abs. 19–28; Int. 8, Abs. 8–9, Abs. 24–25). Obwohl in Dänemark von Spätentwickelten gesprochen wird, ist es kein feststehender Begriff, der in allen Teilen des Landes gesondert für die Bezeichnung einer eigenen Behinderungsgruppe Verwendung findet (vgl. Int. 3, Abs. 139–142). Der Begriff Spätentwickelte ist keine offizielle, sondern eine alte, eher umgangssprachliche Bezeichnung. Die offizielle Bezeichnung ändert sich ständig, je nachdem was gerade politisch als korrekt angesehen wird (vgl. Int. 1, Abs. 58–60; Int. 5, Abs. 22; Int. 10, Abs. 5). Der frühere „Landesverband für Spätentwickelte“ (dän.: „Landsforeningen for Sentudviklede“), heute „Landesverband für Gleichberechtigung“ (dän.: „Landsforeningen Ligeværd“[2]) beschreibt sie als Jugendliche mit besonderem Bedarf aufgrund von Lernschwierigkeiten (vgl. Int. 12, Abs. 148). Der Begriff Spätentwickelte beinhaltet ein positives Erklärungsmodell, denn er umfasst einen Prozess: Es findet eine „normale Entwicklung“ der Personen statt, nur im Vergleich zu Gleichaltrigen zu einem späteren Zeitpunkt. Da solch eine verspätete Entwicklung aber nicht immer eintritt, bleibt auch dieser Begriff unpräzise (vgl. Int. 5, Abs. 20–22; Int. 9, Abs. 9–10).

Eine weitere Bezeichnung für die Gruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Dänemark ist die der Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dabei wird zwischen *allgemeinen* Lernschwierigkeiten (dän.: generelle indlæringsvanskeligheder) und *spezifischen* Lernschwierigkeiten (dän.: specifiske indlæringsvanskeligheder) unterschieden (vgl. Int. 4, Abs. 37; Int. 5, Abs. 22; Ekeberg/Holmberg 2002, 39–44). Spezifische Lernschwierigkeiten beziehen sich nur auf einzelne Teilaspekte des Lernens. Spezifische Lernschwierigkei-

2 In direkter Übersetzung würde „ligeværd“ mit Gleichwertigkeit übersetzt werden. Es handelt sich bei diesem Landesverband um einen Verband, der sich für die Belange und Rechte von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen einsetzt (siehe auch Seite 135).

ten können z. B. Hör-, Sprach- oder Sehschwierigkeiten, Leseschwierigkeiten oder Konzentrationsprobleme sein (vgl. Int. 1, Abs. 24–25; Int. 3, Abs. 24). Es wird davon ausgegangen, dass das Kind bzw. der Jugendliche außer in Bezug auf einzelne Beeinträchtigungen normalbegabt ist (vgl. Int. 5, 22–24).

Menschen mit allgemeinen Lernschwierigkeiten haben generelle kognitive Schwierigkeiten. Bei diesen Personen kann zwischen zwei Gruppen unterschieden werden: Zwischen denjenigen mit leichteren kognitiven Beeinträchtigungen (spätentwickelte Jugendliche) und denen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen (dän.: udviklingshæmmede), die in Deutschland dem Personenkreis der Menschen mit geistiger Beeinträchtigung entsprechen. Der erstgenannten Gruppe ist die Beeinträchtigung in der Regel nicht anzusehen (vgl. Int. 5, Abs. 22–30; Int. 8, Abs. Abs. 55). Spätentwickelte Jugendliche liegen von der kognitiven Entwicklung her zwischen Normalbegabten und Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung (vgl. Int. 10, 5–15), d. h. sie sind die „schlechtesten" Schüler in einer regulären Grundschulklasse und die „besten" Schüler in einer Spezialschule (vgl. Int. 7, Abs. 12–14) (Struktur des Bildungssystems in Dänemark siehe Seite 188ff.). Bezogen auf Schule und Ausbildungsmaßnahmen gibt es eine weitere Bezeichnung für Menschen mit Beeinträchtigungen, unter die auch die spätentwickelten Schüler fallen: 20.1- und 20.2-Schüler (vgl. Int. 1, Abs. 147; Int. 8, Abs. 13–17). Diese Bezeichnung beruht auf dem Grundschulgesetz (dän.: Lov om folkeskolen), in dem in § 20 zwischen diesen beiden Gruppen unterschieden wird. Zu den 20.1-Schülern zählen Schüler, die einen geringen Unterstützungsbedarf haben (vgl. Int. 1, Abs. 147). Für diese Schüler trägt die Kommune die Verantwortung und löst die anfallenden Aufgaben im Schulzusammenhang (z. B. Einrichten von Spezialklassen in der Grundschule[3]) (vgl. Int. 8, Abs. 15). Zu den 20.1-Schülern zählen auch spätentwickelte Jugendliche und Jugendliche mit allgemeinen Lernschwierigkeiten (vgl. Int. 8, Abs. 13). Obwohl spätentwickelte Jugendliche typische 20.1-Schüler sind, die eine Grundschule (dän.: folkeskole) besuchen, lässt sich nicht verallgemeinern, dass alle Spätentwickelten 20.1-Schüler sind (vgl. Int. 8, Abs. 32–33). 20.2-Schüler sind die schwächeren Schüler, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung einen größeren Unterstützungsbedarf haben. Für diese sind die Kommunen und Bezirke verantwortlich, auch finanziell (vgl. Int. 1, Abs. 147; Int. 7, Abs. 10; Int. 8, Abs. 13–15, Abs. 21, 30–33). Durch die Veränderungen im Rahmen der

3 Im Folgenden wird der Begriff der Folkeskole mit Grundschule übersetzt. Es handelt sich bei dieser Schulform um eine Einheitsschule, welche die Klassen 1-10 umfasst (ausführlich hierzu siehe Seite 192f.).

Strukturreform zum 1.1.2007 (siehe Seite 156f.) wurden die Bezirke aufgelöst und Regionen gebildet, womit eine Veränderung der Zuständigkeiten einherging. Die Aufteilung in 20.1- und 20.2-Schüler, die in einem unterschiedlichen Umfang Unterstützung bedürfen, bleibt auch prinzipiell im aktuellen Grundschulgesetz bestehen (vgl. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen 2007, Kapitel 3, §§ 20–21).

Spätentwickelte Jugendliche sind in Dänemark Jugendliche, die bei Schulbeginn im Vergleich zu Gleichaltrigen einen Entwicklungsrückstand haben. Sie haben in den schulischen Fächern mit theoretischen Inhalten und in bestimmten Tätigkeitsbereichen Schwierigkeiten. Sie haben Konzentrations- und Sprachprobleme, es sind häufig wechselnde Stimmungslagen festzustellen, sie können nicht vom traditionellen Ausbildungssystem profitieren und sie haben Schwierigkeiten mit der technischen Entwicklung Schritt zu halten, die die Gesellschaft und das Arbeitsleben prägen (vgl. Landsforeningen Ligeværd (2006). Im motorischen Bereich können ebenfalls Schwierigkeiten festgestellt werden (vgl. Int. 9, Abs. 24–26). Es handelt sich um eine Personengruppe, die Unterstützung und Begleitung in Bezug auf Ausbildung, Arbeit und im Wohnbereich benötigt (vgl. Int. 3, Abs. 25–42). Die Personen haben z. B. beim Ausführen einer Tätigkeit im Betrieb Schwierigkeiten zu abstrahieren und mehrere Aufträge zu einem Zeitpunkt zu bearbeiten. Teilweise ist ihr Erinnerungsvermögen in Bezug auf den Ablauf von Arbeitsprozessen eingeschränkt (vgl. Int. 5, Abs. 28). Sie kommen daher häufig an einem regulären Arbeitsplatz nicht zurecht und üben typischer Weise Hilfstätigkeiten aus (vgl. Int. 8, Abs. 40–45). Bei der Arbeit in Betrieben haben es diese Jugendlichen schwer, weil ihnen häufig eine „innere Struktur“ fehlt (vgl. Int. 10, Abs. 175), d. h. es fällt ihnen schwer, Arbeitsabläufe zu verinnerlichen und selbstständig auszuführen. Sie haben Schwierigkeiten, in der Schule dem Unterricht zu folgen und erhalten Spezialunterricht in Spezialklassen und in den „Efterskoler“[4] (siehe Seite 196f.). Sie sind lernschwach und haben im sozialen Bereich Schwierigkeiten, weil sie nicht einschätzen können, was als angemessenes Verhalten in bestimmten Situationen gilt. Häufig erreichen sie den Grundschulabschluss nicht auf regulärem Weg (vgl. Int. 8, Abs. 35–39, Abs. 55; Int. 9, Abs. 9–10; Int. 10, Abs. 5–15,). Die Ursachen für diese Beeinträchtigungen können organisch oder durch die Umwelt (Vernachlässigung, fehlende Anregung und Förderung) des Kindes bzw.

4 Im Folgenden wird der dänische Begriff der Efterskole verwendet, weil es für diese Schulform im Deutschen kein zutreffendes Synonym gibt.

Jugendlichen bedingt sein (vgl. Int. 9, Abs. 12–16). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der Begriff der spätentwickelten Jugendlichen für den internationalen Vergleich ebenfalls ungeeignet ist. Der Begriff ist ein umgangssprachlicher Begriff, der als politisch unkorrekt angesehen wird. Die weiteren oben genannten Begriffe allgemeine und spezifische Lernschwierigkeiten und 20.1- und 20.2-Schüler sind wiederum zur Beschreibung der gemeinten Personengruppe zu weitgehend und unspezifisch. Da weder in Deutschland noch in Dänemark ein Begriff gefunden wurde, der in dieser Untersuchung zu gebrauchen ist, wird im Folgenden in Abgrenzung zu dem Begriff der Lernbehinderung, der im Bereich der beruflichen Rehabilitation Verwendung findet, ein Begriff festgelegt und seine Inhalte beschrieben.

4.1.3 Der Begriff der Lernbeeinträchtigungen

Ein Begriff der für den Vergleich zwischen Deutschland und Dänemark zur Beschreibung der Personengruppe beider Länder am besten geeignet ist, ist der Begriff der Lernbeeinträchtigungen. Er hat außerdem den Vorteil, dass er nach Kanter gegenwärtig üblicherweise im fachlichen und öffentlichem Sprachgebrauch genutzt wird (vgl. Kanter 2007, 19). Ferner findet dieser Begriff auch im Schulbereich Verwendung.

Es ist von Vorteil, dass der Terminus *Menschen mit Lernbeeinträchtigungen* eine gewisse Offenheit und Entwicklungsperspektive gegenüber dem Begriff der Lern*behinderung* hat, weil er nicht eine feststehende Behinderung in den Vordergrund rückt. Auf der anderen Seite impliziert der Begriff der Lernbeeinträchtigungen nicht wie der dänische Begriff Spätentwickelte, dass eine Entwicklung mit Gewissheit noch stattfinden wird, wenn auch erst später. Solch ein positives Beschreibungsmodell für die Beeinträchtigung, wie es in Dänemark durch den Begriff spätentwickelte Jugendliche impliziert wird, ist jedoch aus pädagogischer Sicht wenig sinnvoll, weil nicht abzuschätzen ist, ob überhaupt und in welchem Maße eine Entwicklung einsetzt.

Ein weiterer Vorteil des hier verwendeten Begriffes der Lernbeeinträchtigungen ist, dass er nicht als Herabwertung verstanden wird. Jugendliche, die als lern*behindert* bezeichnet werden, erleben sich selbst zumeist nicht als *behindert*, auch wenn sie ihre Schwierigkeiten im Bereich des Lernens, im Verhalten und im Umgang mit ihren Mitmenschen häufig sehr bewusst wahrnehmen und formulieren können und sich mit ihren Schwierigkeiten aktiv auseinandersetzen. Auch Kanter weist darauf hin, dass sich diese Kinder und Jugendlichen gegen den Begriff der Lernbehinderung wehren, obwohl sie einräumen in einigen Bereichen Lernschwierigkeiten zu haben (vgl. Kanter 2007, 19f.).

Der Begriff Lernbeeinträchtigungen, der dieser Dissertation zu Grunde gelegt wird, umfasst sowohl Menschen mit Lernbehinderungen als auch spätentwickelte Jugendliche. Folgende Merkmale *müssen* vorliegen, damit man von Lernbeeinträchtigungen reden kann:

Generell handelt sich bei den Personen um Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 25 Jahren,

- die eine umfängliche und langandauernde Beeinträchtigung in ihrem schulischen bzw. berufsbezogenen Lernen aufweisen;
- bei denen, im Vergleich zu Gleichaltrigen deutliche Unterschiede in ihren Verhaltens- und Leistungsformen feststellbar sind;
- die einen besonderen Bedarf aufgrund von Lernschwierigkeiten haben;
- die Schwierigkeiten in der Schule mit den theoretischen Fächern haben;
- die Schwierigkeiten in bestimmten Tätigkeitsbereichen haben;
- die keinen Hauptschulabschluss oder einen damit vergleichbaren Abschluss haben;
- die von der Sonder- bzw. Förderschule abgegangen sind (Deutschland) oder
- die Spezialunterricht oder Spezialklassen einer Grundschule besucht haben (Dänemark) oder
- die eine Spezialschule besucht haben (Ausnahme in Dänemark).

Folgende weiteren Merkmale *können* bei Lernbeeinträchtigungen vorliegen:

- bei Schulbeginn besteht im Vergleich zu Gleichaltrigen ein Entwicklungsrückstand;
- auch bei in Anspruchnahme von vorbereitenden Maßnahmen kann kein qualifizierender Abschluss in anerkannten Ausbildungsberufen erreicht werden;
- es sind Konzentrationsprobleme feststellbar;
- es sind häufig wechselnde Stimmungslagen festzustellen;
- es kann nicht vom traditionellen Ausbildungssystem profitiert werden;
- es bestehen Schwierigkeiten, mit der technologischen Entwicklung Schritt zu halten, die die Gesellschaft und das Arbeitsleben prägt

(vgl. Landsforeningen Ligeværd (2006); Kanter/Scharff 2002, 159, 300).

Mit dem Begriff „Menschen mit Lernbeeinträchtigungen" sind im Rahmen dieser Dissertationsschrift Jugendliche und junge Erwachsene gemeint, die aufgrund verschiedener Ursachen umfängliche und/oder langandauernde Schwierigkeiten im Bereich des Lernens haben. Es liegen Beeinträchtigungen in einem solchen Ausmaß vor, dass die Betroffenen in Bezug auf die berufliche Bildung und die Eingliederung ins Erwerbsleben, d. h. insbesondere im Eingliederungsprozess, auf individuelle Unterstützung angewiesen sind. Ohne Unterstützung bleibt ihnen die Teilhabe am Erwerbsleben und am gesellschaftlichen Leben verwehrt.

4.1.4 Formen von Lernbeeinträchtigungen in Bezug auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben

Im Folgenden werden die Formen von Lernbeeinträchtigungen dargestellt. Um Aussagen über die sonderpädagogischen Notwendigkeiten in den Eingliederungsprozessen ins Erwerbsleben machen zu können, muss der Mensch mit seinem individuellen Bedarf, der sich aus den konkreten Beeinträchtigungen ergibt, in den Mittelpunkt gestellt werden. Es müssen mögliche Erscheinungsformen und Merkmale der Lernbeeinträchtigungen, insbesondere in Bezug auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben, dargestellt werden, weil diese bezüglich der Frage nach der sonderpädagogischen Aufgabenstellung in den Eingliederungsprozessen von Bedeutung sind.

Folgende Arten von Lernbeeinträchtigungen können beobachtet werden:

- im kognitiven Bereich,
- im Bereich der Motivation,
- im psychomotorischen Bereich,
- im Lernverhalten (z. B. langsameres Lern- und Arbeitsverhalten, Schwierigkeiten beim Erfassen verbaler und abstrakter Inhalte),
- in den Lese-/Rechtschreibfertigkeiten,
- im Bereich Mathematik,
- im sprachlichen Bereich,
- in der Belastungsfähigkeit,
- in der Konzentrationsfähigkeit ,
- im Bereich der sozialen Kompetenzen und des Sozialverhaltens (z. B. Aggressivität, Provokationen, Kontaktsstörungen) und

– im Bereich des Verhalten, das die eigene Persönlichkeit betrifft (z. B. psychische Labilität, Alkohol- und Drogenmissbrauch, Ängste und Schuldgefühle, mangelndes Selbstbewusstsein, Selbstmordgefährdung) (vgl. Kanter/Scharff 2002, 159–161; Schröder 1992, 127).

Als soziale und individuelle Faktoren, die sich speziell gefährdend auf eine Ausbildung auswirken können, fasst Biermann folgende zusammen:

> „Lernschwierigkeiten, Wissensdefizite, Sprachmängel, Verhaltensprobleme, mangelnde Akzeptanz betrieblicher Regeln, Schwierigkeiten, sich an einen kontinuierlichen Ausbildungsablauf zu gewöhnen, Passivität, Motivationsprobleme, unausgewogenes Selbstvertrauen, chronische Krankheiten und Familienkonflikte“ (Biermann 1995, 532).

Diese hier genannten Auffälligkeiten treten unterschiedlich kombiniert und unterschiedlich stark ausgeprägt auf.

Dabei stehen die hier genannten Auffälligkeiten häufig in Wechselwirkung und beeinflussen sich gegenseitig. Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten sind in der Realität nicht losgelöst voneinander vorzufinden. Beeinträchtigungen im Lernbereich haben häufig Verhaltensauffälligkeiten zur Folge und Verhaltensauffälligkeiten mindern die Lernleistung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, 28f.). Daher müssen diese Aspekte in der Sonderpädagogik im Zusammenhang gesehen werden.

Speck unterscheidet bei der Betrachtung von Lernbeeinträchtigungen zwischen einer phänomenologischen und einer ätiologischen Betrachtungsweise. Aus phänomenologischer Sicht haben Lernbeeinträchtigungen folgende wesentliche Merkmale: deutlich herabgesetzte schulische Leistungen (auch funktionsspezifische Lernschwierigkeiten, z. B. „Mehrfachbehinderungen“) und auffallende Sozialisationsschwierigkeiten. Psychologische Diagnostik ermittelt zudem Intelligenzrückstände, Retardierungen im Bereich der kognitiven, sprachlichen und/oder motivationalen Entwicklung (vgl. Speck 1980, 99).

Diese sich in der Realität zeigenden Erscheinungsformen von Lernbeeinträchtigungen, haben eine entscheidende Bedeutung für die sonderpädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen ins Erwerbsleben. Zielgerichtetes sonderpädagogisches Handeln kann jedoch nicht nur vom Erscheinungsbild der Beeinträchtigungen ausgehen, sondern sollte auch die Ursachen einbeziehen. Aus diesem Grund sind für das pädagogische Handeln die individuellen Bedürfnisse, die eng mit den Ursachen der Lernbeeinträchtigungen zusammenhängen, ausschlaggebend. Das Erfassen und die Berück-

sichtigung der individuellen Situation des Jugendlichen sind daher für den Eingliederungsprozess ins Erwerbsleben von großer Bedeutung.

4.1.5 Ursachen von Lernbeeinträchtigungen

Bei der Betrachtung der Ursachen von Lernbeeinträchtigungen spielen Störungsbedingungen im Umweltbereich (Familienstruktur, Wirtschaftsverhältnisse, Wohnverhältnisse, subkulturelle Stereotypik) und Störungen auf organischem Gebiet (pathologische, reifungsbiologische und konstitutionelle Gegebenheiten) eine bedeutende Rolle (vgl. Speck 1980, 99).

Ursachen für Beeinträchtigungen im Lernbereich können sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Faktoren sein. Als einige hier zugehörige Merkmale beschreibt Schröder

- „ niedrige und unsichere berufliche Stellung der Eltern;
- überdurchschnittliche Kinderzahl;
- unzulängliche Wohnverhältnisse;
- ungünstige Familiensituation (z. B. Unvollständigkeit);
- Kinder können ihre entwicklungsgemäßen Bedürfnisse nicht befriedigen;
- Erziehungspraxis die wenig Anregungen, Förderung der Eigenständigkeit und Orientierung auf die Zukunft hin bietet;
- Schulbildung steht die Familie fremd gegenüber;
- eine Sprachform, die von der Schule praktizierten und geforderten deutlich abweicht (Wortwahl, Satzbau);
- Geringschätzung, Diskriminierung durch die Gesellschaft“ (Schröder 1992, 23).

Etwa 80–90 % der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen kommen aus der sozialen Unterschicht (vgl. Eberwein 1997, 17).

Weitere Ursachen sind *organische Funktionsstörungen*. Diese sind allerdings selten direkt feststellbar (bis auf Schwächezustände und Entwicklungsrückstände), sondern werden häufig über das Verhalten wahrgenommen (z. B. Hyperaktivität, Minimale Cerebrale Dysfunktion).

Personale Faktoren können ebenfalls als Ursachen für Beeinträchtigungen im Bereich des Lernens in Frage kommen (z. B. innere Festigkeit, Temperament) (vgl. Schröder 1992, 124f.).

Nach Schröder bestehen Lernbeeinträchtigungen nicht von Anfang an, sondern sie entwickeln sich und werden durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Sie können sich verfestigen, wenn nicht genügend und rechtzeitige Fördermaßnahmen ergriffen werden oder diese erfolglos bleiben (vgl. Schröder 1992, 125).

Unabhängig von den Ursachen, durch die eine Beeinträchtigung im kognitiven Bereich hervorgerufen wird und unabhängig von der Bezeichnung dieser kognitiven Beeinträchtigungen sind die Jugendlichen im Eingliederungsprozess ins Erwerbsleben auf spezielle Unterstützung angewiesen. Die Angewiesenheit auf Unterstützung wird noch durch die Anforderungen, die im Erwerbsleben an den Einzelnen gestellt werden, verstärkt (siehe Seite 114ff.).

4.2 Erwerbsarbeit

In der vorliegenden Arbeit wird von Eingliederungsprozessen ins Erwerbsleben gesprochen. Durch das Ausüben einer Erwerbsarbeit sind die Menschen ins Erwerbsleben eingegliedert. Die Begriffe Erwerbsarbeit und Arbeit werden in Deutschland und Dänemark häufig synonym verwendet. Sie beschreiben das Ausüben einer bezahlten Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Der Begriff der Erwerbstätigkeit sagt jedoch nichts darüber aus, ob die auszuübende Tätigkeit auf einer Ausbildung beruht.

Von dem Begriff der Erwerbstätigkeit ist im Deutschen der Begriff der Berufstätigkeit abzugrenzen. Der Begriff des Berufes umfasst Aspekte, die für die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben von Bedeutung sind.

Der Berufsbegriff ist in der deutschen Sprache ein sehr umfassender Begriff. Er beinhaltet zum einen den Aspekt einer staatlich anerkannten Ausbildung in einem bestimmten Tätigkeitsbereich. Solche anerkannten Berufsausbildungen sind in Deutschland auch für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen möglich. Dabei handelt es sich um fachlich qualifizierende Berufsausbildungen. „Je nach Art und Schwere der Behinderung gelten entweder die regulären Ausbildungsordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe (§§ 5 BBiG/ HwO) oder die besonderen Ausbildungsregelungen für Behinderte (§ 66 BBiG/ § 42m HwO)“ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke

2006a). Ferner beinhaltet der Berufsbegriff von seiner historischen Entwicklung her eine innere Bindung an eine spezielle Tätigkeit, eine Tätigkeit zu der sich eine Person berufen fühlt, eine Sinnerfüllung, die durch die auszuübende Tätigkeit erlebt wird. Drei Definitionselemente sind bis heute im Berufsbegriff enthalten geblieben:

> „1. Ein Komplex spezialisierter Tätigkeiten in einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft, der Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist, 2. eine innere Bindung der Person an eben diese spezialisierte Tätigkeit, die auf Ausbildung, speziellen Kenntnissen sowie Erfahrung beruht und eine gewisse Sinnerfüllung zu garantieren vermag und 3. Festlegung einer sozialen Position im Gesellschaftsgefüge“ (Soziologielexikon 1991, 21).

Die genannten Aspekte, dass die Tätigkeit nicht nur als Grundlage einer kontinuierlichen Versorgung dient, sondern dass die Tätigkeit auf einer Ausbildung beruht, eine gewisse Sinnerfüllung mit dieser verbunden ist und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich wird, sind für die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben von zentraler Bedeutung.

In Dänemark gibt es für den deutschen Begriff Beruf kein Synonym. Der Begriff Beruf wird mit „stilling“, „kald“, „profession“ und „fag“ übersetzt (vgl. Gyldendals røde ordbøger 2005). Diese Wörter betonen unterschiedliche Aspekte des deutschen Berufsbegriffes. Das Wort „stilling“ bezeichnet die Anstellung für eine bestimmte Tätigkeit. Das Wort „kald“ betont den Aspekt der Berufung und ist in der Umgangssprache nicht gebräuchlich. „profession“ meint das Gewerbe, das Handwerk, welches ausgeübt wird. In Bezug auf die Ausbildung, d. h. in Bezug auf das Erlernen eines Berufes und die eigene Qualifikation wird der Begriff „fag“ verwendet (vgl. Arndt 2001, 9).

Im Folgenden wird daher der Begriff der Berufs- bzw. Arbeitstätigkeit unter dem Begriff der Erwerbstätigkeit zusammengefasst. In dieser Dissertation wird der Begriff der Erwerbsarbeit folgendermaßen definiert: Es handelt sich um eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt,

- durch die der Mensch seine Existenzgrundlage sichern kann,
- die in irgendeiner Form auf Ausbildung beruht,
- mit der sich die entsprechende Person identifizieren kann und die zu einer persönlichen Weiterentwicklung beiträgt und

– durch die eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird und die Person gesellschaftliche Anerkennung gewinnen kann (vgl. Arndt 2001, 8).

4.3 Eingliederungsprozesse

In der vorliegenden Dissertationsschrift wird der Begriff der *Eingliederungsprozesse* in Abgrenzung zum Begriff der *Übergangsprozesse* verwendet. Der Begriff *Eingliederung* weist auf den *Zweck* des Prozesses hin, d. h. auf die Eingliederung ins Erwerbsleben, ins gesellschaftliche Leben. Der Begriff des Prozesses meint die gesamte Phase der Eingliederung in das Erwerbsleben in ihrer zeitlichen Dimension. Das Interesse gilt nicht nur einzelnen Phasen der Eingliederung ins Erwerbsleben und einzelnen Übergängen, sondern es soll der Frage nachgegangen werden, *wie die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in ihrer Gesamtheit dargestellt und mit denen eines anderen Landes unter sonderpädagogischen Aspekten verglichen werden können.* Bisherige Darstellungen in der Fachliteratur beschäftigen sich häufig nur mit einzelnen Ausschnitten des Übergangs in das Erwerbsleben.

Die OECD-/CERI-Untersuchung geht beim Übergangsprozess von drei Phasen aus: „die letzten Schuljahre, weiterführende Bildung und Berufsqualifikation und Eintritt in das Erwerbs- und Erwachsenenleben“ (OECD/CERI 1993, 12). Diese Phasen beschreiben die Eingliederungsprozesse in ihrer zeitlichen Dimension. Um aber die Eingliederungsprozesse in ihrer Gesamtheit darstellen und vergleichen zu können müssen diese auch systematisch in ihren Kern- und Kontextdimensionen erfasst werden. Hierbei wird zunächst von der Fachliteratur ausgegangen, die sich mit einzelnen Aspekten des Übergangs in das Erwerbsleben beschäftigt.

4.4 Beschreibungsmerkmale der Eingliederungsprozesse und ihre Systematisierung in Kern- und Kontextdimensionen

Die Rechercheergebnisse in Bezug auf den Themenbereich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben zeigen eine Vielzahl höchst unterschiedlicher Aspekte bzw. Einzelthemen: etwa die Darstellungen konkreter Projekte und Bildungsinstitutionen (vgl. z. B. Altenkirch 1998), die Darstellung einzelner thematischer Aspekte wie z. B. die Bedeutung der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (vgl. z. B.

Stein 2000; Vernooij 2005), oder die Berufsfindung und -vorbereitung (vgl. z. B. Vernooij 2005 279–323; Baudisch 2003).

In der vorliegenden Studie werden die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben in ihrer Gesamtheit dargestellt. Folgende thematische Aspekte werden in der Literatur meist in einzelnen konkreten Zusammenhängen und in den Experteninterviews erörtert:

- die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen;
- die institutionellen Rahmenbedingungen (Bildungsinstitutionen, Bildungsmaßnahmen);
- die Anforderungen des Erwerbslebens an den Einzelnen;
- die Begleitung und Unterstützung in den Eingliederungsprozessen;
- einzelne Inhalte, Ziele und Methoden;
- die individuelle Ausgangssituation der Jugendlichen (Formen und Ursachen der Beeinträchtigungen, Umfeld der Jugendlichen);
- die an den Eingliederungsprozessen beteiligten Personen;
- die Übergänge in den allgemeinen Arbeitsmarkt (1. Schwelle und 2. Schwelle);
- zeitliche Struktur und der Ablauf des Übergangs in das Erwerbsleben

(vgl. u. a. Altenkirch 1998; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002; Baudisch 2004a; Biermann 1995; Eckert 2004; Vernooij 2005).

Diese werden in der folgenden Gesamtbeschreibung der Eingliederungsprozesse mit aufgenommen. Diese Aspekte ermöglich es, die Eingliederungsprozesse eines Landes zu erfassen, in systematischer Weise darzustellen und unter ausgewählten sonderpädagogischen Gesichtspunkten zu betrachten.

Die Eingliederungsprozesse lassen sich auf zweifache Weise charakterisieren: Zum einen durch zu Grunde liegende Inhalte, Ziele und Methoden und zum anderen durch den zeitlichen Ablauf und die zeitliche Struktur der Eingliederungsprozesse. Der erste Aspekt soll im Folgenden als *inhaltliche Gestaltung* und der zweite als *zeitliche Struktur* der Eingliederungsprozesse bezeichnet werden. Inhaltliche Gestaltung und zeitliche Struktur der Eingliederungsprozesse sind in einen bestimmten Bezugsrahmen eingebettet. Bei diesen Rahmenbedingungen lässt sich zwischen allgemein gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (rechtlichen, politischen, wirtschaftlich-finanziellen)

und institutionellen Rahmenbedingungen (Bildungsmaßnahmen und Bildungsinstitutionen) unterscheiden.

Die an den Eingliederungsprozessen beteiligten Personen und die durch sie stattfindende Unterstützung und Begleitung sind gewissermaßen das Bindeglied zwischen der inhaltlichen und zeitlichen Ebene der Eingliederungsprozesse.

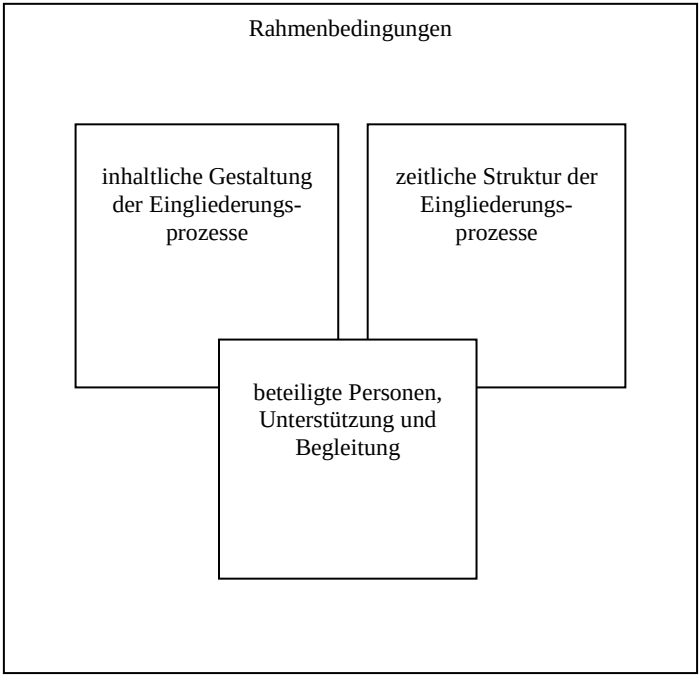

Abb. 2 Charakteristika der Eingliederungsprozesse

Um die Eingliederungsprozesse erfassen und darstellen zu können, müssen die Rahmenbedingungen und die jeweiligen Ziele, Inhalte und Methoden und die zeitliche Struktur (Prozessphasen und Ablauf) erforscht und dargestellt werden.

Die Darstellung kann unter folgenden Aspekten erfolgen:

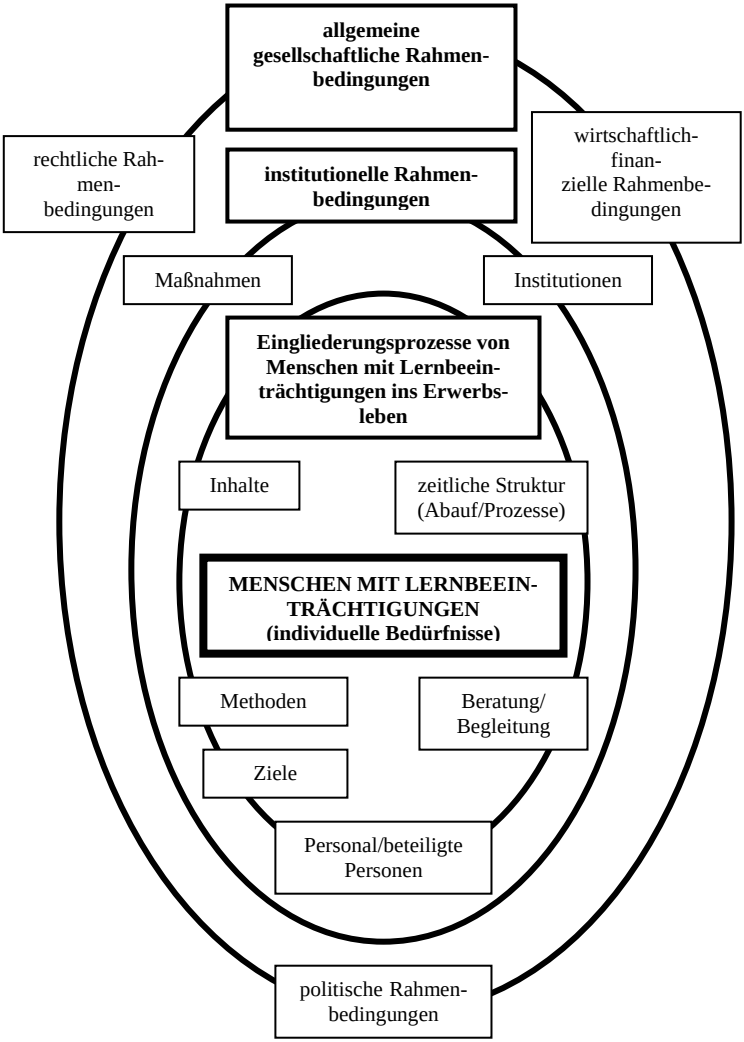

Abb. 3 Kern- und Kontextdimensionen der Eingliederungsprozesse

Die in Abb. 3 dargestellten Kontextdimensionen (externe Faktoren für die Eingliederungsprozesse) sind in zwei Ebenen eingeteilt: Allgemeine Rah-

menbedingungen (rechtliche, wirtschaftlich-finanzielle und politische Rahmenbedingungen) und institutionelle Rahmenbedingungen (Institutionen und Maßnahmen). Die Kerndimensionen bilden den jeweiligen Eingliederungsprozess im engeren Sinne. Zur Beschreibung der Eingliederungsprozesse sind Kenntnisse über die zeitliche Struktur (Ablauf und Prozessphasen), die Inhalte, Methoden und Ziele, die Begleitung und Beratung und die an den Eingliederungsprozessen beteiligten Personen notwendig. Im Mittelpunkt des ganzen Prozesses steht der Mensch mit seinen individuellen Beeinträchtigungen und Bedürfnissen.

4.5 Zusammenfassung: Begriffsdefinition und Systematisierung der Eingliederungsprozesse

Im Rahmen dieses Kapitels wurden erstens grundlegende Begriffe (Lernbeeinträchtigungen, Erwerbsarbeit, Eingliederungsprozesse) definiert und zweitens der Untersuchungsgegenstand in seine Kern- und Kontextdimensionen untergliedert.

Grundlage für den internationalen Vergleich von Eingliederungsprozessen ist die Darstellung der Personengruppe, die hier im Mittelpunkt steht: Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. Da Behinderungsbegriffe in Deutschland und Dänemark nicht synonym verwendet werden und die Personengruppe nicht in beiden Ländern gleichermaßen durch eine bestimmte institutionelle Zugehörigkeit ausfindig zu machen ist, wurde der Beschreibung der Personengruppe beider Länder in diesem Kapitel eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt. Die ausführliche Beschreibung der Lernbeeinträchtigungen, insbesondere auch im Zusammenhang mit der künftigen Erwerbstätigkeit, ist im Hinblick für das nächste Kapitel, nämlich der Frage nach der pädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen ins Erwerbsleben, von zentraler Bedeutung.

Ferner wurden Erläuterungen zu den Begriffen der Erwerbsarbeit und des Berufes gegeben. Auch hierbei wurden die länderspezifischen Unterschiede herausgearbeitet.

Die daran anschließende Definition und Darstellungen der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben bilden eine wichtige Grundlage für die folgenden Kapitel. Hierbei ist insbesondere hervorzuheben, dass nicht nur einzelne Ausschnitte der Eingliederungsprozesse betrachtet werden sollen, sondern dass eine Systematik entwickelt wurde, anhand derer eine Betrachtung und der Vergleich des *gesamten Prozesses* möglich wird.

In Bezug auf dieses Kapitel sind aber nicht nur inhaltliche Aspekte zusammenfassend hervorzuheben, sondern es muss in diesem Zusammenhang nochmals auf zentrale Aspekte des *methodischen Vorgehens* in der vorliegenden Dissertation verwiesen werden. Bereits in der Einführung in den Untersuchungsgegenstand (die Begriffsdefinitionen und die vorgenommene Aufgliederung der Eingliederungsprozesse in die oben dargestellten Kern- und Kontextdimensionen), wird auch an die *Untersuchungsergebnisse der Experteninterviews* angeknüpft. Um überhaupt den Untersuchungsgegenstand mit all seinen wichtigen Aspekten beschreiben zu können, muss auf die Experteninterviews zurückgegriffen werden, weil sonst kein System entwickelt werden kann, das dem Vergleich der Eingliederungsprozesse gerecht wird. Zudem gibt es auch in der deutschen Fachliteratur nur wenige Ansatzpunkte, die die Eingliederungsprozesse als Gesamtheit betrachten und aus denen sich unmittelbar Kern- und Kontextdimensionen zur Beschreibung der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben ableiten ließen, die Grundlage eines systematischen Ländervergleichs sein können. In diesem Kapitel wird die Notwendigkeit einer induktiven und deduktiven Vorgehensweise bei der Bildung eines Kategoriensystems deutlich, welche bereits im letzten Kapitel dargestellt wurde.

Die dargestellten Ansätze zur Systematisierung des Untersuchungsgegenstandes in seine Kern- und Kontextdimensionen bilden die Grundlage für den internationalen Vergleich der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben. Eine reine Darstellung der Eingliederungsprozesse anhand dieser Dimensionen ist für einen Vergleich jedoch nicht ausreichend. Daher müssen in Bezug auf die Ausgangsfrage sonderpädagogische Kriterien erarbeitet werden, anhand derer die Eingliederungsprozesse vergleichend betrachtet und bewertet werden können. Hierdurch wird erst ein *systematischer* Vergleich möglich.

5 Entwicklung und Konkretisierung von Vergleichskriterien

Für die Entwicklung der sonderpädagogischen Vergleichskriterien ist die Beantwortung der Frage nach der *sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen* von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben von Bedeutung. Die Frage wird in der Fachliteratur nur ansatzweise erörtert. Es gibt keine eindeutig formulierten sonderpädagogischen Kriterien, die für den expliziten Vergleich anwendbar und für die sonderpädagogische Bewertung der Eingliederungsprozesse (bezogen auf den gesamten Eingliederungsprozess) von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben geeignet sind.

Der Beantwortung der Frage nach der sonderpädagogischen Aufgabenstellung in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen wird sich hier mit Hilfe zweier Fragen genähert:

1. Welche sonderpädagogischen Aufgaben wurden bisher in Bezug auf einzelne Ausschnitte der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Beeinträchtigungen formuliert?
2. Was ist die allgemeine sonderpädagogische Aufgabe in Bezug auf die Personengruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen?

Zur Beantwortung beider Fragen ist der Blick zum einen auf den Bedarf des Einzelnen zu richten, der sich aus den Beeinträchtigungen ergibt und zum anderen auf die gesellschaftlichen Anforderungen, die an das Individuum gestellt werden.

Ausgangspunkt jedes sonderpädagogischen Denkens und Handelns ist der Mensch. Die Sonderpädagogik muss den Menschen mit seinen Kompetenzen und Beeinträchtigungen (unter Berücksichtigung der konkreten Erscheinungsformen und Ursachen) und dem sich daraus ergebenden Unterstützungsbedarf hinsichtlich des angestrebten sonderpädagogischen Ziels in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen. Die Anforderungen, die im heutigen Arbeitsleben an den einzelnen Menschen gestellt werden, dürfen hierbei nicht unberücksichtigt bleiben. Dennoch sollen diese Anforderungen aus sonderpädagogischer Sicht nicht das alleinig bestimmende Element für die Gestaltung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Beeinträchtigungen sein.

Im Hinblick auf die Frage nach der sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen ins Erwerbsleben, wird der Blick im Folgenden zunächst auf die Beantwortung der Frage nach der pädagogischen Aufgabenstellung bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen gerichtet, um darauf aufbauend ihre Bedeutung für die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben zu konkretisieren. Diese Herangehensweise ermöglicht ein strukturiertes, nachvollziehbares Vorgehen, das den Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in den Mittelpunkt stellt.

Die übergeordneten sonderpädagogischen Aufgaben im Hinblick auf die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Beeinträchtigungen anhand vorhandener Fachliteratur zu konkretisieren, ist aus folgenden Gründen problematisch: Obwohl das übergeordnete Ziel der Eingliederung in das Erwerbsleben als unumstritten gelten kann, besteht die Schwierigkeit, dass häufig nicht explizit formuliert wird, ob sich Maßnahmen zur Eingliederung ins Erwerbsleben an den Anforderungen der Arbeitswelt und an politischen Vorgaben oder hauptsächlich an dem Bedarf des Individuums orientieren. Zudem werden vielfach nur einzelne Teilbereiche und Ausschnitte des Übergangs in das Erwerbsleben erörtert und nicht der Eingliederungsprozess in seiner Gesamtheit. Daher ist diese Herangehensweise für die Ausgangsfrage nach der übergeordneten sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben nicht sehr ergiebig. Da sie aber dennoch auf wichtige pädagogische Inhalte und Teilaufgaben in Eingliederungsprozessen aufmerksam machen kann, soll sie einleitend umrissen werden.

Durch die hier beschriebene Herangehensweise können zentrale übergeordnete sonderpädagogische Vergleichkriterien herausgearbeitet werden mit deren Hilfe ein expliziter Vergleich der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben möglich wird.

5.1 Sonderpädagogische Aufgaben im Übergang in das Erwerbsleben bei Menschen mit Beeinträchtigungen

Eine *übergeordnete sonderpädagogische Aufgabe* in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben aus den bisherigen Darstellungen einzelner Aspekte im Bereich der Berufsbildung bzw. des Übergangs in den ersten Arbeitsmarkt abzuleiten, ist nicht möglich. Zur Begründung sollen im Folgenden einige Beispiele genannt werden.

Im Rahmen einer europäischen Konferenz in Berlin (5.–7. Mai 1999) erfolgte eine Auseinandersetzung mit der Thematik des Übergangs von der Schule in den Beruf von Menschen mit Behinderungen und sozialen Benachteiligungen (vgl. Hasemann/Meschenmoser 2001). Dabei wurden nach Hasemann u. a. folgende Aspekte in den Arbeitsgruppen thematisiert und herausgestellt:

- Kooperation und Koordination (Verbesserung der Zusammenarbeit von Institutionen und Diensten, die am Übergang beteiligt sind);
- Individualisierung von Diagnostik und Förderung für eine bessere Qualifizierung;
- „Lebenswirklichkeit" und „Tätigkeitserfahrung" als Orientierung für die Bildung;
- modulare Ausbildungsgänge und
- Neukonzipierung von Lernformen, Lehrmethoden und Unterrichtorganisation (vgl. Hasemann 2001, 10–13).

Übergeordneter Fokus der Beiträge ist die Verbesserung der Beschäftigungschancen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Dieser Aspekt sagt jedoch nichts über das dahinter stehende Ziel der Bestrebungen aus.

Bei dem politischen Ziel der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit sind in Bezug auf die Frage nach der Aufgabe in den Eingliederungsprozessen andere Antworten von Bedeutung, als im Hinblick auf das übergeordnete Ziel, Menschen mit Beeinträchtigungen so zu unterstützen, dass ihnen eine selbstständige und selbstbestimmte Teilhabe am Erwerbsleben möglich wird.

Auch die im Folgenden als Stichpunkte aufgeführten Aspekte, die in der Literatur im Hinblick auf die Inhalte und Aufgaben in der Berufsvorbereitung, der Berufsausbildung und/oder im Übergang in das Erwerbsleben genannt werden, sagen zunächst nichts über ein *übergeordnetes sonderpädagogisches Ziel* oder über eine *übergeordnete sonderpädagogische Aufgabe für den gesamten Eingliederungsprozess* aus, anhand derer ein Vergleich der *Eingliederungsprozesse* möglich wird. Unter anderem werden folgende Punkte in der Literatur genannt:

- das Erlernen sozialer Kompetenzen durch Projekte und Kooperationen, Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Etablierung neuer sozialer Beziehungen und Festigung der bestehenden, Förderung der Eigenverantwortlichkeit, Anregung von Kreativität und Flexibilität, Besuch von Institutionen, Ämtern und Behörden, die nach

Schulabgang von Bedeutung sein können, Durchführung von Betriebspraktika, Ermöglichen praktischer Lernerfahrungen (Schülerjobs, betriebspraktische Tage) (vgl. Altenkirch 1998, 185–190);

- Unterstützungsangebote, das Erstellen von Gutachten als Grundlage der Zusammenarbeit der an den Eingliederungsprozessen beteiligten Personen (vgl. Bachmann 1992, 21f.);
- das Erlernen von Fachkompetenzen, sozialen und methodische Kompetenzen, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Baudisch 2004a, 234; Eckert 2004, 3ff.) und
- die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (Angerhoefer/Heilmann 2002, 199).

Anhand dieser genannten Beispiele soll veranschaulicht werden, dass hier *einzelne Aspekte* des Übergangs in das Erwerbsleben thematisiert werden.

In nur wenigen Artikeln werden die Maßnahmen in einen übergeordneten Gesamtzusammenhang der beruflichen Rehabilitation eingeordnet, wie z. B. bei Baudisch. Er formuliert Leitsätze der beruflichen Rehabilitation, die hier zusammenfassend dargestellt werden:

1. Ganzheitlichkeit (Prozess der sozialen und beruflichen Rehabilitation unter Berücksichtigung des Gebotes der Selbstbestimmung);
2. Arbeitsmarktvernetzung (berufliche Rehabilitation muss technologische und ökonomische Anforderungen berücksichtigen, weil das Ziel die Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ist);
3. Individualisierung (individuelle Bedürfnisse müssen berücksichtigt werden, d. h. bestehende Hilfen müssen dementsprechend modifiziert werden);
4. Bedingungsgestaltung (Rahmenbedingungen: Institutionen, Curricula, Berufsbilder, Betreuung und Begleitung, ausbildungsbegleitende Hilfen),
5. Mitwirkungsgebot (des Menschen mit Behinderungen);
6. Dynamisierung (Anpassung an den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt),
7. fördernde Beschäftigung (auch tagesstrukturierende Maßnahmen bei schwerer Behinderung) und
8. Rehabilitation vor Rente (vgl. Baudisch 2004a, 237f.).

Nach Angerhoefer/Heilmann (2002, 200) gibt es eine Reihe von Bemühungen den Übergang in Berufsausbildungen neu zu gestalten. Zwei Aspekte werden hier benannt:

– „schulische Bildung und berufliche Bildung zu vernetzen und
– diese Jugendliche durch spezifische Elemente zur Lebensbewältigung zu befähigen, ein integriertes Leben unter schwierigen Bedingungen zu führen“ (ebd.).

Die Ableitung einer *übergeordneten sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen* sowie die Ableitung sonderpädagogischer Vergleichkriterien, welche als Grundlage für einen internationalen Vergleich der Eingliederungsprozesse dienen können, ist auf Grundlage dieser Einzelaspekte nicht möglich.

Ein weitaus systematischeres und nachvollziehbareres Vorgehen beruht auf der Beantwortung der Frage nach der allgemeinen sonderpädagogischen Aufgabe bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, von der aus sich zentrale übergeordnete Vergleichsaspekte für die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben ableiten lassen.

5.2 Allgemeine pädagogische Aufgaben bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen und ihre Bedeutung für die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben

Bisherige Ansätze zur Formulierung der pädagogischen Aufgabenstellung bei Menschen mit Lernbeeinträchtigung sind, aufgrund der historischen Entwicklung, hauptsächlich in Bezug auf den schulischen Bereich zu finden (vgl. z. B. Speck 1980, 92f.). Weitere formulierte Aufgaben der Lernbehindertenpädagogik beziehen sich auf die Verbesserung der Gestaltung der Lebensbedingungen und des Lebensumfeldes, weil stets ein enger Zusammenhang zwischen einer Lernbeeinträchtigung und der Herkunft des Kindes festgestellt wurde (siehe Seite 86f.).

Eine systematische Herangehensweise zur Klärung der Frage nach der Aufgabe bei Menschen mit Beeinträchtigungen wird von Speck vorgenommen. Speck gliedert die sonderpädagogischen Aufgaben in verschiedene Aufgabenfelder:

– lebenslaufbezogene Aufgaben (Früherziehung, schulische Förderung, berufliche Bildung, Erwachsenenbildung);

- methodenbezogene Aufgaben (Erziehung, Unterricht, Beurteilung, Therapie, Beratung und Pflege);
- normativ-programmatische Aufgaben (Prävention, Rehabilitation, Integration und Normalisation);
- sozialökologische Aufgaben (Kooperation mit den Eltern, die Interdisziplinäre Kooperation, die Einwirkung auf Exosysteme und die Einordnung der eigenen Professionalität);
- lebensortbezogene Aufgaben (Familie, Schule, Heim, Betrieb, Freizeit und Interessensbereiche) und
- behinderungsspezifische Aufgaben

(vgl. Speck 1985, 135–150).

Das pädagogische Handeln muss sich in den oben genannten Bereichen an einem Ziel, einer übergeordneten pädagogischen Aufgabe ausrichten, die Speck als die „Gesamtaufgabe der Behindertenerziehung“ (1985, 132) beschreibt: Aufgabe der Pädagogik ist es, „dem aufwachsenden Menschen zu helfen und möglich zu machen, daß er sein Leben in einer sinnorientierten sozialen Partizipation auf die Verwirklichung von Menschheit hin leben kann“ (Speck 1985, 132). Dementsprechend bestimmt sich die

> „Aufgabe im Falle einer Behinderung an den Hindernissen, die im Individualfall bestehen. [...] Personale Bedürfnisse und soziale Erfordernisse bestimmen und rechtfertigen pädagogische Aufgabenstellungen. Deren inhaltliche Bestimmung ist wesentlich abhängig vom Menschen- und Gesellschaftsbild und damit auch vom zeitgeschichtlichen Kontext. Pädagogische Aufgaben können nicht wertneutral gelöst werden, es sei denn es verstände sich die Pädagogik als bloße pädagogische Technologie. Das Fundament der Grundwerte gibt den bestimmenden normativen Rahmen ab“ (Speck 1985, 132).

Die Frage nach der pädagogischen Aufgabe, die den Menschen (mit seinen Beeinträchtigungen) in den Mittelpunkt stellen muss, kann weiter konkretisiert werden. Ausgangspunkt hierfür ist ein von Speck vorgeschlagener Orientierungsrahmen zur Beantwortung der Frage nach der pädagogischen Aufgabenstellung bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen (vgl. Speck 1980, 85), der im Folgenden in Bezug auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben dargestellt und ausgeführt werden soll.

5.2.1 Allgemeiner Bezugsrahmen für die pädagogische Aufgabenstellung in den Eingliederungsprozessen

Für eine Annährung an eine Antwort auf die Frage, was die Aufgabe der Pädagogik bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ist, bedarf es nach Speck bestimmter Bezugspunkte (vgl. Speck 1980, 95). Er schlägt zur Orientierung folgenden Bezugsrahmen vor:

„1. allgemeinverbindende Richtziele, 2. die individuellen Lernbedingungen, 3. mögliche und nötige Qualifikationen, 4. Eingliederungsbedingungen" (Speck 1980, 95). Mit diesem Bezugsrahmen spricht Speck die wesentlichen Aspekte an, die auch für die Frage nach der pädagogischen Aufgabenstellung in den Eingliederungsprozessen ins Erwerbsleben aus sonderpädagogischer Sicht als zentral gelten können.

Anhand dieses Bezugsrahmens wird die pädagogische Aufgabenstellung in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen im Folgenden herausgearbeitet.

5.2.1.1 Allgemein verbindende sonderpädagogische Richtziele und ihre Bedeutung für die Eingliederungsprozesse

Speck formuliert in Bezug auf die pädagogischen Richtziele bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen Folgendes:

> „Als allgemeine Aufgabe der Erziehung kann aus der Sicht des Lernbehinderten postuliert werden, dass sie *es ihm möglich mache sein Leben als Glied einer sich an Sinn-Normen orientierenden Gesellschaft zu leben.*
>
> Der Begriff *‚sein Leben'*, impliziert im besonderen die personale Komponente in ihrer auf Selbstfindung, Selbstbestimmung, Ich-Identität und persönliche Integrität gerichtete Offenheit und berücksichtigt gleichzeitig die Variabilität individueller Realisierungsmöglichkeiten, wie sie z. B. durch eine Beeinträchtigung des Lernens gegeben sein können. Dieser Teilkomplex der pädagogischen Aufgabenstellung ließe sich auch als *personale Integration* bezeichnen.
>
> Als Glied der Gesellschaft zu leben bedeutet, integrierenden Anteil zu haben an sozialen Beziehungen und Gruppen mit dem Gefühl der Zugehörigkeit und der faktischen Möglichkeit, auch aktiv an der Gestaltung und Veränderung des sozialen Systems mitwirken (mitbestimmen) zu können. Die erkennbaren und unter dem Aspekt allgemein anerkannter, Sinn konstituierender Normen anzustrebenden Verände-

> rungen und Stabilisierungen sind als Teilaufgabe (Lehrziele) für das pädagogische Handeln im Sinne dieser sozialen Eingliederung zu konkretisieren. Dieser Teilbereich der pädagogischen Aufgabenstellung ließe sich *soziale Integration* nennen als Pendant zur personalen Integration. [...] Beide stehen zueinander in Wechselwirkung.
>
> Schließlich bedeutet das *Möglichmachen* solchen Lebens einerseits pädagogisches Handeln im unmittelbaren Lern- und Erziehungsfeld, andererseits aber auch politisches Innovieren, um bessere und realisierbare gesellschaftliche Bedingungen für die Erreichung dieses Zieles aufzubauen“ (Speck 1980, 98).

Das hier formulierte Richtziel gilt dementsprechend auch für die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben. Das Erwerbsleben ist ein wesentlicher Bereich des gesellschaftlichen Lebens. *Die Aufgabe der Sonderpädagogik besteht in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben darin, den Mensch in seiner persönlichen Entwicklung und der Bildung seiner Persönlichkeit so zu unterstützen, dass ihm letztlich die Teilhabe am Erwerbsleben und dadurch ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht wird.* Um diese Teilhabe zu gewährleisten, muss die Pädagogik in die unmittelbare Bildung des Individuums eingreifen, aber auch gesellschaftliche Bedingungen schaffen, durch die diese Teilhabe möglich werden kann. Speck gibt dazu folgendes Beispiel:

> „So kann es beispielsweise die Lernbehindertenerziehung nicht dabei bewenden lassen, daß sie eine innerschulische und individuelle Lernförderung betreibt, ohne nach der Umsetzbarkeit in tatsächliche berufliche Rehabilitation zu fragen, die ihrerseits von Wirtschafts- und Arbeitsbedingungen abhängig ist“ (Speck 1980, 98).

Ein Leitprinzip in der Sonderpädagogik, welches diesen Gedanken der gleichberechtigten selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe an allen Lebensbereichen beinhaltet, ist der Normalisierungsgedanke (vgl. u. a. Thimm 1984, 1985, Bank-Mikkelsen 1999; Perlt 1999; Neumann 1999; Gröschke 2000), der für die Sonderpädagogik und für jegliches sonderpädagogisches Handeln in Dänemark und Deutschland prägend war und ist.

5.2.1.2 Individuelle Lernbedingungen in den Eingliederungsprozessen

Jedes pädagogische Denken und Handeln, welches die Teilhabe am Erwerbsleben für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen zum Ziel hat, muss von der *Gesamtsituation des Individuums* ausgehen. Dazu gehören auch die individuellen Lernbedingungen des Jugendlichen. Es müssen diejenigen Faktoren und

Ursachen berücksichtigt werden, die sich auf die individuellen Lernbedingungen sowohl in positiver als auch in negativer Weise auswirken. Bezogen auf die *individuellen Lernbedingungen* muss die Frage nach der Lernfähigkeit und der Lernmöglichkeit des Menschen mit Lernbeeinträchtigungen und ihrer je spezifischen Struktur gestellt werden (vgl. Speck 1980, 98). Dabei sind einerseits das individuelle Ausmaß und die Art der Lernbeeinträchtigungen, aber auch der soziale Bezugsrahmen und das Normensystem ausschlaggebend, von dem ausgehend die Beschreibung der Lernbeeinträchtigungen vorgenommen wird. Sowohl die Lernbeeinträchtigungen als auch der soziale Bezugsrahmen sind variabel, d. h. Lernbeeinträchtigungen sind nach Speck zugleich eine individuelle und eine soziale Größe. Inhalte pädagogischer Aufgaben und ihre Zielsetzungen sind immer wesentlich vom Menschen- und Gesellschaftsbild abhängig, welches wiederum mit dem zeitgeschichtlichen Kontext eng verknüpft ist (vgl. Speck 1980, 93, 99; Speck 1985, 132).

Die *Ursachen* für Lernbeeinträchtigungen sollten bei der Betrachtung der individuellen Lernbedingungen Berücksichtigung finden. Sie sind für das pädagogische Handeln von Bedeutung, weil sie etwas über die mögliche Veränderbarkeit einzelner Aspekte der Lernbeeinträchtigungen aussagen können (vgl. Speck 1980, 100). Von den Ursachen ausgehend gibt es verschiedene pädagogische Möglichkeiten, die aus sonderpädagogischer Sicht die individuelle Entwicklung der Person unterstützen können. Die Ursachen für Lernbeeinträchtigungen sind jedoch niemals als einziger Ansatz- und Ausgangspunkt für sonderpädagogisches Handeln anzusehen, weil sie im Zusammenhang mit den jeweiligen Umweltfaktoren zu betrachten sind (vgl. Speck 1980, 100).

Nach Speck besteht die pädagogische Aufgabe darin, die Interaktion zwischen Person und Umwelt bzw. zwischen den Fähigkeiten des Individuums und den Einstellungen im sozialen Bereich so zu gestalten, dass eine Leistungsfähigkeit des Individuums ermöglicht wird und dadurch eine Eingliederung in die Gesellschaft und eine selbstbestimmte Lebensführung erreicht werden kann (vgl. Speck 1980, 102).

Zwei Aspekte sind in Bezug auf die sonderpädagogische Aufgabenstellung in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in das Erwerbsleben zu berücksichtigen:

1. Kenntnis von den Ursachen der Beeinträchtigungen und deren Berücksichtigung und

2. Berücksichtigung und Einbeziehung der Faktoren, die sich auf die individuellen Lernbedingungen des Jugendlichen auswirken. Solche Faktoren sind in Bezug auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben z. B. die Wohnsituation, die Familie, die Freunde, der Kontakt zu Lehrern und Ausbildern und die Gestaltung der Lernsituation.

Bezogen auf die Eingliederungskonzepte und die Eingliederungspraxis bedeutet dies, dass in den Eingliederungsprozessen genügend Raum geboten werden muss, der eine Beschäftigung mit diesen Aspekten ermöglicht.

5.2.1.3 Mögliche und nötige Qualifikationen in den Eingliederungsprozessen

Die möglichen und nötigen Qualifikationen können in Bezug auf die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen aus unterschiedlicher Perspektive bestimmt werden. Zum einen sind die möglichen und nötigen Qualifikationen des Jugendlichen immer im Hinblick auf das Richtziel der Teilhabe am Erwerbsleben zu sehen, welches Bestandteil der Teilhabe am gesellschaftlichen und sozialen Leben ist. Zum anderen müssen sich die möglichen und nötigen Qualifikationen an den *individuellen Lernbedingungen* des Jugendlichen orientieren, d. h. an seinen speziellen Fähigkeiten und seiner spezifischen Lebenssituation. „Welche realen Lebenschancen, welche beruflichen Aussichten, welche sozialen Rollen sind einem Menschen möglich und für welche zentralen Lebenssituationen und Aufgaben soll ein Mensch ausgestattet sein, der pädagogisch kategorial als „lernbehindert“ anzusehen ist?“ (Speck 1980, 102). Um diese möglichen und nötigen Qualifikationen bezogen auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen zu konkretisieren, muss eine Analyse der gegenwärtigen und der angestrebten zukünftigen Situation der einzelnen Person vorgenommen werden, z. B. in Form von gemeinsamen Gesprächen mit dem Jugendlichen, die sich mit der aktuellen Situation sowie dem weiteren Vorgehen beschäftigen. Der Jugendliche muss sich unter Anleitung mit seiner individuellen Lebenssituation, seiner Lernsituation und mit seinen Schwierigkeiten und Kompetenzen befassen und erkennen, welche Qualifikationen er für seine Zukunftsbewältigung benötigt. Die Entscheidung über die möglichen und nötigen Qualifikationen sind von den zuständigen Pädagogen und Lehrern, den Eltern und dem Jugendlichen unter Berücksichtigung der Anforderungen zu treffen, die durch die Umwelt (Gesellschaft, Arbeitsanforderungen) an den Jugendlichen gestellt werden. Nach Stein sollten nicht nur die Anforderungen betrachtet werden, sondern es sollte zudem gemeinsam

mit dem Jugendlichen eine kritische Analyse der gegenwärtigen Lebenssituation vorgenommen werden.

> „Dies schließt die kritische Auseinandersetzung mit beruflichen Notwendigkeiten und Zwängen ein, mit der ökonomischen Ausbeutung von Benachteiligungen, die jedoch unter Umständen auch eine (bewusste) Anpassung an das System notwendig machen, um Integration zu erreichen. Zwischen kritischem Denken, Eigenständigkeit und Anpassung müssen Betroffene hier ihre eigenen Wege finden – Aufgabe der Sonderpädagogik ist es, dieses Finden zu unterstützen“ (Stein 2000, 450).

Die Pädagogik muss sich im Hinblick auf die pädagogische Aufgabe bei der Frage nach den möglichen und nötigen Qualifikationen an den bereits genannten Punkten dem allgemein verbindenden Richtziel und den individuellen Lernbedingungen ausrichten.

Diese Frage nach den nötigen Qualifikationen spiegelt sich auch in der Diskussion über die Schlüsselqualifikationen wider. Sie werden immer wieder im Zusammenhang mit der Berufsfähigkeit, der Vorbereitung auf das Erwerbsleben in der Pädagogik diskutiert (z. B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003; Arnold/Müller 2006; Vernooij 2005, 302–309; Stein 2000; Angerhoeffer 1998) (siehe Seite 116ff.).

5.2.1.4 Eingliederungsbedingungen für Menschen mit Lernbeeinträchtigung ins Erwerbsleben

In den letzten Abschnitten wurde herausgestellt, dass die Sonderpädagogik sich nicht nur auf die Bildung des Individuums konzentrieren kann, sondern auch äußere Anforderungen als Beschränkungen des Handelns berücksichtigen muss. Hier ist sie von politischen, wirtschaftlich-finanziellen und rechtlichen Bedingungen einer Gesellschaft abhängig. Die Pädagogik kann nach Speck diese Rahmenbedingungen im Hinblick auf die für nötig erachtete Bildung des Individuums beeinflussen und bestimmte Veränderungen in diesen Bereichen anstreben (vgl. Speck 1980, 98, 103f.). Eine sonderpädagogische Aufgabe ist es demnach, diese Rahmenbedingungen im Hinblick auf das allgemein verbindende Richtziel, die individuellen Lernbedingungen sowie die möglichen und nötigen Qualifikationen zu beeinflussen. *Die pädagogische Aufgabe darf aber nicht ausschließlich von den vorhandenen Eingliederungsbedingungen abhängig gemacht werden. Die Sonderpädagogik muss auch Forderungen an Politik und Wirtschaft stellen bzw. Empfehlungen geben und dafür Sorge tragen, dass aus sonderpädagogischer Sicht zentrale*

Aspekte und Merkmale in den Eingliederungsprozessen Berücksichtigung finden.

5.2.1.5 Konsequenzen für die sonderpädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen

In Bezug auf die sonderpädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen sind individuelle Lernbedingungen, Qualifikationsanforderungen und die Eingliederungsbedingungen zu berücksichtigen. Dabei muss die Sonderpädagogik in erster Linie den Menschen mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen. Eine einseitige Orientierung an den gesellschaftlichen Anforderungen und fachlichen Qualifikationsanforderungen, wie sie Arnold und Müller im Bildungssystem feststellen und kritisieren, kann nicht Aufgabe der Sonderpädagogik sein.

> „Auch in den letzten Jahrzehnten wurde in dem Bemühen, der nachwachsenden Generation den Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem zu erleichtern, überwiegend versucht, Bildungsgänge an vermeintlich wichtigen und richtigen fachlichen Anforderungen der Arbeitswelt auszurichten. Das der pädagogisch-didaktischen Konzeptionalität organisierter und systematisierter Bildungsgänge zugrundegelegte „Ausstattungsmodell" bewirkte dabei eher eine einseitige Betonung der geradezu offensichtlich erkennbaren und deshalb auch leicht abprüfbaren kognitiven Dimensionen der aktuell am Markt nachgefragten und gefragten Qualifikationen auf Kosten einer an der Persönlichkeit der Lernenden orientierte Bildung" (Arnold/Müller 2006, 7).

Aus sonderpädagogischer Sicht besteht die Notwendigkeit dieser Tendenz entgegenzusteuern. Es ist zentrale Aufgabe der Sonderpädagogik Menschen mit Lernbeeinträchtigungen dahingehend in ihrer Persönlichkeit und persönlichen Entwicklung zu unterstützen, zu begleiten und zu fördern, dass ihnen trotz ihrer Beeinträchtigungen eine Teilhabe am Erwerbsleben möglich wird. Die Persönlichkeitsbildung ist als eine grundlegende sonderpädagogische Aufgabe zu sehen. Speck spricht hier in Bezug auf die Berufsbildung und berufliche Eingliederung als allgemeine Aufgabenstellung von dem „Prinzip der sozialen Normalisierung und dem Prinzip der individuellen Kompetenzförderung" (Speck 2003, 494). Der oben genannte Orientierungsrahmen (individuelle Lernbedingungen, mögliche und nötige Qualifikationen, Eingliederungsbedingungen) darf im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung nicht außer Acht gelassen werden.

5.2.2 Persönlichkeitsbildung als sonderpädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben

Ausgehend von der obigen Darstellung ist die Persönlichkeitsbildung als eine sonderpädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben anzusehen. Die Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung in den Eingliederungsprozessen soll im Folgenden anhand von zwei Aspekten, die in der Darstellung des allgemeinen Bezugsrahmens angeklungen sind, vertieft werden: die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung in der Sonderpädagogik aufgrund

- der Erscheinungsformen von Lernbeeinträchtigungen und
- der Anforderungen im Erwerbsleben, die an den Einzelnen gestellt werden.

Bevor in Bezug auf die Eingliederungsprozesse die Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung weiter ausgeführt und begründet wird, soll zunächst der Begriff der Persönlichkeitsbildung definiert werden.

5.2.2.1 Definition des Begriffes der Persönlichkeitsbildung

Die Persönlichkeitsbildung bzw. Persönlichkeitsentwicklung ist ein in der Psychologie, in der Pädagogik und in der Berufsbildung vielfach behandeltes Themengebiet. Dabei findet in der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie stärker der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung und in der Pädagogik der Bergriff der Persönlichkeitsbildung Verwendung (vgl. Prandini 2001, 67). Letzterer impliziert, dass die Persönlichkeitsbildung durch Erziehung beeinflusst werden kann (vgl. ebd.). Es ist hier jedoch weder zweckmäßig, den aktuellen Diskussionsstand zum Themenbereich der Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in der Berufspädagogik aufzugreifen (hierzu siehe z. B. Grabowski 2007), noch ist es sinnvoll erneut auf die theoretischen Hintergründe der Begrifflichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsbildung im Jugendalter einzugehen (ausführlich hierzu siehe Prandini 2001). Es kommt darauf an, einen Arbeitsbegriff der Persönlichkeitsbildung zu definieren, der einem internationalen Vergleich zu Grunde gelegt werden kann. Hierbei wird auf Definitionen Prandinis zurückgegriffen, der sich in ausführlicher Weise mit der Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen in der Schule befasst und ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz entworfen hat (vgl. Pran-

dini 2002). Die dort genannten Aspekte können auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben übertragen werden.

Nach Prandini beschränkt sich die Persönlichkeitsbildung nicht nur auf die Bildung von intellektuellen und technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern ist auf die gesamte Person gerichtet (vgl. Prandini 2002, 358):

> „Persönlichkeitsbildung ist als Chance aufzufassen, Jugendliche [...] in ihrer seelischen und gefühlsmäßigen Entwicklung zu unterstützen. Dazu ist es notwendig, Jugendliche für Grundwerte wie Selbstbestimmung und Achtung der Person zu sensibilisieren, Persönlichkeitsmerkmale wie selbständiges Denken, Verantwortungsbewusstsein oder Teamfähigkeit zu fördern sowie den Jugendlichen mit Verständnis, Offenheit und Echtheit zu begegnen“ (Prandini 2002, 358).

Schule (und dies gilt ebenso für die Beteiligten an den Eingliederungsprozessen) muss den Jugendlichen unterstützen, fördern und begleiten, so dass sich dieser als „Individuum (Verhältnis zu sich selbst), als Sozialwesen (Verhältnis zu den Mitmenschen) und als Kulturwesen (Verhältnis zu den Kulturwerten oder Wissensbeständen einer Gesellschaft)“ (Prandini 2002, 361) entwickeln kann. Nach Prandini sind die konkreten Ziele der Persönlichkeitsbildung aufgrund der möglichen Vielzahl an normativen Vorstellungen von Eigenschaften, Fähigkeiten, Kompetenzen und Verhaltensbereitschaften nicht genau festzulegen, da hierüber kein Konsens bestehen kann. Daher schlägt Prandini in Anlehnung an Roth (1971) eine Orientierung an den drei Grundtatbeständen vor: Individuation, Sozialisation und Enkulturation (vgl. Prandini 2002, 361, 364f.; 2001, 145).

> „Individuation bezieht sich auf die Entwicklung des Schülers als Individuum und ist auf das Ziel der Selbstkompetenz ausgerichtet. Sozialisation nimmt Bezug auf die Entwicklung des Schülers als Sozialwesen und orientiert sich an dem Ziel der Sozialkompetenz. Entkulturation bezeichnet die Entwicklung des Schülers als Kulturwesen und verfolgt das Ziel der Fachkompetenz. Für eine optimale Förderung der Schülerpersönlichkeit ist ein ausgewogenes Verhältnis der Teilziele Individuation (Selbstkompetenz), Sozialisation (Sozialkompetenz) und Entkulturation (Fachkompetenz) anzustreben“ (Prandini 2001, 145).

Es ist festzuhalten, dass die Persönlichkeitsbildung in dem hier gemeinten Verständnis, als eine Kompetenzförderung des Jugendlichen zu verstehen ist (vgl. Prandini 2001, 145), die sich unter den Oberbegriffen der Vermittlung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen zusammenfassen lässt. Dieser sonderpädagogischen Aufgabe liegt ein Menschenbild zu Grunde, dass von

Roth formuliert wurde. Er geht nach Reetz von einem „handelnden, bildsamen, entwicklungsfähigen Menschen [aus], der in lebenslangen Lern- und Sozialisationsprozessen seine Persönlichkeit gewinnt“ (Reetz 2006, 39). Dementsprechend ist die Aufgabe der Vermittlung dieser obengenannten Kompetenzen als ein Prozess anzusehen, durch die der Jugendliche seine Persönlichkeit gewinnen, weiterentwickeln und festigen kann. *Eine umfassende Persönlichkeitsbildung ist für die selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe, die bei Speck genannte personale und soziale Integration, unabdingbar.*

Die sonderpädagogische Aufgabe besteht in den Eingliederungsprozessen, vor dem Hintergrund des Zieles der Persönlichkeitsbildung, darin, Sozial-, Selbst- und Fachkompetenzen zu vermitteln (Definition der Begriffe siehe Seite 119–122).

Die Vermittlung dieser Kompetenzen kann auf vielfältige Weise umgesetzt werden. Um diese Kompetenzen *erfolgreich* zu vermitteln ist, wie es Prandini bezogen auf ein Lehrerkollegium formuliert, ein gemeinsamer Konsens darüber notwendig, wie die einzelnen Kompetenzen inhaltlich zu bestimmen und methodisch zu fördern und umzusetzen sind (vgl. Prandini 2002, 366). Ebenso muss auch in den Bereichen der Berufsvorbereitung und Ausbildung ein Konsens gefunden werden, was die Begriffe der Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und der Fachkompetenz umfassen sollen und wie sie methodisch umsetzbar sind. Dieser Konsens muss aber nicht nur innerhalb einer Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme gelten, sondern es müsste einen gemeinsamen Grundkonsens geben, der sich auf den *gesamten Eingliederungsprozess* bezieht. Denn ohne diesen Konsens, diese möglichst weitgehenden Abstimmungen im Hinblick auf die pädagogische Aufgabe der Persönlichkeitsbildung, werden die Eingliederungsprozesse aus sonderpädagogischer Sicht stark erschwert. Durch die Vermittlung vieler unterschiedlicher, nicht zusammenhängender Teilqualifikationen und häufige Maßnahmewechsel in völlig unterschiedlichen Bildungsinstitutionen wird die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung und auch das Ziel einer selbstbestimmten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und der Teilhabe am Erwerbsleben verfehlt. Ein wesentlicher Faktor für die Persönlichkeitsbildung in den Eingliederungsprozessen ist eine *inhaltliche und strukturelle Kontinuität* (siehe Seite 123f.).

Aber nicht nur diese zu vermittelnden Kompetenzen sieht Prandini als wichtige Elemente in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung des Schülers an. Ein

weiteres wichtiges Element ist nach ihm, dass die Schüler als Koproduzenten ihrer Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden:

> „Dies bedeutet, dass der einzelne Schüler als selbstbestimmtes, verantwortungsvolles, zielbewusstes und handlungsfähiges Individuum verstanden wird, das aktiv Einfluss auf seine schulische Umwelt nimmt, um in der dynamischen Interaktion mit der Lehrkraft und den Mitschülern der eigenen Persönlichkeitsentwicklung eine Richtung zu geben. [...] Die Aufgabe der Sekundarstufe II im generellen, sowie der Lehrkräfte im besonderen wird darin gesehen, diese Entwicklungspotentiale bestmöglichst zur Geltung zu bringen und den Schülern als Wegweiser beim Finden einer persönlichen Entwicklungsrichtung zu dienen“ (Prandini 2001, 82).

Der Lehrer muss sich, um Persönlichkeitsbildung überhaupt zu ermöglichen, an den Grundsätzen der Personalität (bedingungslose Achtung und Würde) und Individualität (kognitive und affektive Merkmale) des Schülers orientieren (vgl. Prandini 2001, 144).

Diese hier genannten Aspekte (Förderung der Selbstkompetenz, Förderung der Sozialkompetenz, Förderung der Sachkompetenz, Orientierung an den Grundsätzen der Personalität und Individualität) sind die Prinzipien, die Prandini einer wirksamen Persönlichkeitsbildung zu Grunde legt. Er ergänzt diese durch sechs weitere Prinzipien, auf die jedoch hier nicht weiter eingegangen wird: Prinzip der inhaltlich-fachlichen Grundlegung, Prinzip der gegenseitigen Wertschätzung, Prinzip der Ganzheitlichkeit, Prinzip der Konkretisierung, Prinzip der Metakognition und Metakommunikation und das Prinzip der persönlichen Verpflichtung (ausführlich hierzu vgl. Prandini 2002, 368f.).

Im Rahmen dieser Arbeit sollen die folgenden Aspekte der Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden: die Vermittlung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenzen unter Anerkennung und Einbezug des jeweiligen Jugendlichen (Orientierung an den Grundsätzen der Personalität und Individualität).

5.2.2.2 Begründung der Persönlichkeitsbildung als sonderpädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen

Die Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung, die sich aus dem übergeordneten Ziel der selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe ableiten lässt, kann zusätzlich aus zwei weiteren Richtungen begründet bzw. konkretisiert werden: Zum einen ist die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung in den Formen

der Lernbeeinträchtigungen an sich begründet. Gerade in den Bereichen des Erlernens von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenzen haben Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen im Vergleich zu anderen Jugendlichen besondere Schwierigkeiten. Aus diesem Grund ist aus sonderpädagogischer Sicht eine Förderung und Unterstützung in diesen Bereichen nötig. Zum anderen lässt sich die Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung durch die äußeren Ansprüche begründen, die im Erwerbsleben an den Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen gestellt werden.

5.2.2.2.1 Lernbeeinträchtigungen – eine Aufforderung zur Persönlichkeitsbildung

Die spezifisch sonderpädagogischen Aufgaben sind von den jeweiligen Beeinträchtigungen abhängig und werden durch diese bestimmt (vgl. Speck 1985, 149f.). Die Präzision der sonderpädagogischen Aufgabenstellung bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Bezug auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben erfordert eine Beschäftigung mit den Erscheinungsformen der Lernbeeinträchtigungen. Aus diesen ergeben sich, im Hinblick auf das Ziel der gesellschaftlichen und sozialen selbstbestimmten Teilhabe, „dem aufwachsenden Menschen zu helfen und möglich zu machen, daß er sein Leben in einer sinnorientierten sozialen Partizipation auf die Verwirklichung von Menschheit hin leben kann“ (Speck 1985, 132), die notwendigen sonderpädagogischen Aufgaben in den Eingliederungsprozessen ins Erwerbsleben.

Aufgrund der Komplexität von Erscheinungsformen der Lernbeeinträchtigungen ist es schwierig, die pädagogische Aufgabenstellung in Bezug auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben bis ins Detail zu formulieren.

> „Der nahezu unauflösliche Komplex miteinander verflochtener, bislang ungenügend erforschter Faktoren und Dependenzen gerade im Bereich abweichenden Lernverhaltens macht es erklärlich, daß in den bisherigen Aussagen und Theorien zur Lernbehindertenpädagogik oder früheren Hilfsschulpädagogik zahlreiche Unterschiedlichkeiten und Widersprüchlichkeiten hinsichtlich der Zielsetzungen, zumeist unbefriedigende Konstrukte, aufzufinden sind, und daß gegenwärtig im wesentlichen nur Ansätze und kaum hinreichend geprüfte Empfehlungen zur pädagogischen Orientierung vorliegen“ (Speck 1980, 90).

In dem folgenden Schaubild sollen die möglichen Formen von Lernbeeinträchtigungen in Bezug auf die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen und die sich daraus ergebenden sonderpädagogi-

schen Aufgaben dargestellt werden (siehe Abb. 4). Das Schaubild veranschaulicht zudem, dass sich sowohl die Formen der Lernbeeinträchtigungen als auch die daraus erwachsenden sonderpädagogischen Aufgaben den drei Aspekten (Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz) der Persönlichkeitsbildung zuordnen lassen.

Die im Schaubild dargestellten Merkmale von Lernbeeinträchtigungen treten in unterschiedlichen Kombinationen auf und sind nicht als feststehende Größe zu verstehen. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

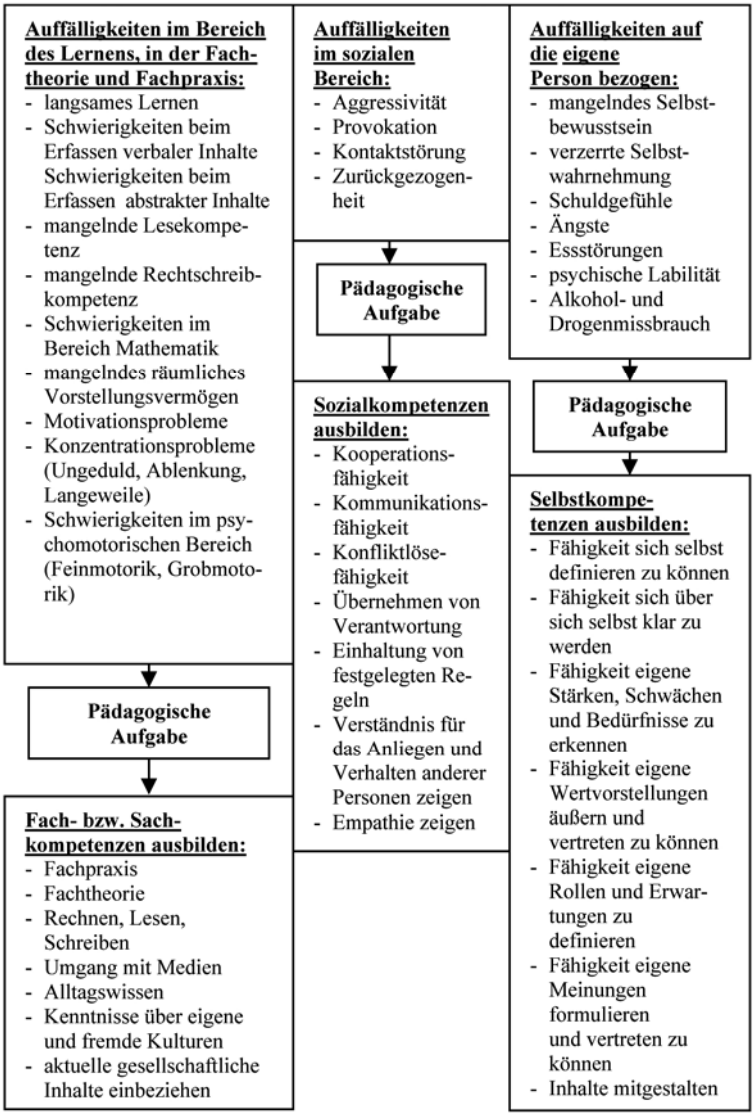

Abb. 4 Erscheinungsformen von Lernbeeinträchtigungen und daraus resultierende pädagogische Aufgaben (vgl. Biermann 1995, 532; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, 28f.; Kanter/Scharff 2002, 159ff.; Schröder 1992, 127)

Ausgehend von den hier dargestellten individuellen Beeinträchtigungen ist die Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen aus pädagogischer Sicht in gleichen Anteilen dringend notwendig. Daher sollte sich die Sonderpädagogik in den Eingliederungsprozessen nicht alleine auf die Vermittlung von Fachkompetenzen beschränken.

Projekte im Bereich der Eingliederung in das Erwerbsleben weisen darauf hin, *„daß Reifung, Werteprägung, Sinnfindung, Aufbau eines stabilen Selbstwertes, soziale und berufliche Kompetenz sich wechselseitig bedingen und als wichtige Dimensionen eines Integrationsprozesses nicht zu trennen sind. Erfahrungen bei der beruflichen Ersteingliederung zeigen, daß letztlich psychische und soziale Kompetenz und Stabilität den mittel- und langfristigen Erfolg bestimmen“* (Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation o.J., 2).

5.2.2.2.2 Geforderte Qualifikationen im Erwerbsleben – Persönlichkeitsbildung als Voraussetzung

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen stehen in ihrer Summe im Kontrast zu den Anforderungen, die im Erwerbsleben an den einzelnen Menschen üblicherweise gestellt werden (siehe Abb. 5). Um diese Diskrepanz zu überwinden, ist das Beherrschen von Schlüsselqualifikationen (z. B. Abstraktionsfähigkeit, Flexibilität, Kooperationsfähigkeit usw.) von zentraler Bedeutung (vgl. Biermann 1995, 532; Vernooij 2005, 303f.).

Die Qualifikationsanforderungen, die im Erwerbsleben an den einzelnen gestellt werden, lassen sich drei Bereichen zuordnen: Anforderungen im sozialen Bereich, Anforderungen im kognitiven Bereich (Fachtheorie und Fachpraxis) und Anforderungen, die sich unmittelbar auf die eigene Persönlichkeit beziehen.

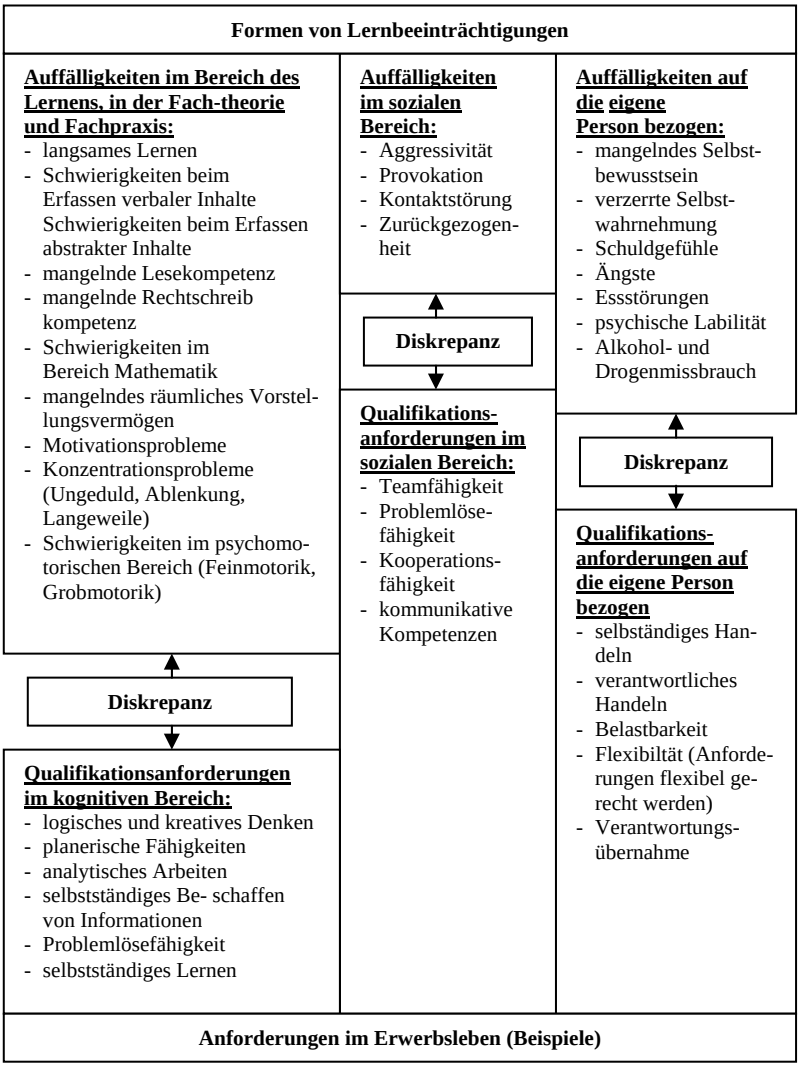

Abb. 5 Diskrepanz zwischen den Erscheinungsformen von Lernbeeinträchtigungen und den Anforderungen im Erwerbsleben

Um diese im Schaubild aufgewiesene Diskrepanz zu überbrücken, ist eine Förderung bei der Aus- bzw. Weiterbildung der Fach-, Sozial- und Selbst-

kompetenzen dringend notwendig. Die Sonderpädagogik muss den Menschen mit Lernbeeinträchtigungen bei dem Überwinden dieser Kluft in jeder erdenklichen Hinsicht Unterstützung und Hilfen bieten.

Die Persönlichkeitsbildung lässt sich als zentrale sonderpädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen durch die Qualifikationsanforderungen im Arbeits- und Berufsleben begründen. Dabei muss auch hier, aufgrund der sehr unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen, auf ein ausgewogenes Verhältnis bei der Vermittlung der verschiedenen Kompetenzen geachtet werden.

An dieser Stelle ist nochmals darauf hinzuweisen, dass pädagogische Konzepte zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung sich zwar an diesen Qualifikationsanforderungen ein Stück weit ausrichten können und müssen, aber sie dürfen nicht einziger Maßstab für pädagogisches Handeln sein. Die sonderpädagogische Aufgabe besteht nicht in der Anpassung des Individuums an die Beschäftigungssituation auf dem Arbeitsmarkt.

Eine Pädagogik, die auf die bloße Qualifizierung des Jugendlichen nach den heutigen Bedürfnissen des Arbeitsmarktes ausgerichtet ist, kann zwar eventuell zu einer Eingliederung ins Erwerbsleben führen. Aber mit der Vernachlässigung der sonderpädagogischen Aufgabe einer umfassenden Persönlichkeitsbildung verliert die Pädagogik ihr eigentliches Ziel aus den Augen, nämlich den Jugendlichen dazu zu befähigen, selbstbestimmt am gesellschaftlichen und sozialem Leben teilzuhaben. *Daher sind Qualifizierungsmaßnahmen und Entwicklungen im Bildungsbereich (auch finanzieller und struktureller Art), die es verhindern, dass Jugendliche die nötige Unterstützung im Hinblick auf die Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz erhalten, aus sonderpädagogischer Sicht abzulehnen.*

5.2.3 Exkurs: Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in den Eingliederungsprozessen

Die in den letzten Abschnitten unter dem Stichwort der Persönlichkeitsbildung dargestellte und begründete Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz, wird in Bezug auf die Berufsvorbereitung und Berufsausbildung (auch in der Sonderpädagogik) unter dem Schlagwort der „Schlüsselqualifikationen“ diskutiert (vgl. BLO 2004; Stein 2000; Vernooij 2005).

Für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ist es nicht ohne weiteres möglich, den Anforderungen der heutigen Arbeitswelt zu entsprechen. Durch die aktuellen Entwicklungen („Globalisierung, Technisierung, Produktionsverla-

gerung in Billiglohnländer, wirtschaftspolitische Aspekte ect." (Vernooij 2005, 303f.)) ist die Chance, in Arbeitsprozesse eingegliedert zu werden ohnehin gering und durch die damit zusammenhängenden Veränderungen der Tätigkeiten werden andere Qualifikationen gefordert (vgl. ebd., 304). Als bedeutend werden *„berufsspezifische Fachkompetenzen verbunden mit fach- und berufsübergreifenden personalen Kompetenzen"* (Vernooij 2005, 304) angesehen.

> „*Veränderungen in der Technologie und in der Arbeitsorganisation* erfordern einen neuen Typus *von selbständig und eigenverantwortlich handelnden Fachkräften*. Sie müssen in Systemzusammenhängen denken und analytisch arbeiten können, Fehlersituationen vorbeugend vermeiden, unterschiedlichen Anforderungen flexibel gerecht werden, im Team miteinander, auch berufsübergreifend, zusammenarbeiten können und kommunikative Kompetenz besitzen" (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, 133f.).

Das ursprünglich Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde bereits von Mertens 1974 in Bezug auf die berufliche Bildung formuliert (vgl. Stein 2000, 442). Für den Beruf *„zu erwerbende Kenntnisse und Fähigkeiten sollten entspezialisiert und in höherer Abstraktheit vermittelt werden"* (ebd.), d. h. unter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen wurden allgemeine Bildungsziele verstanden, die sich nicht auf ein bestimmtes Berufsfeld bezogen (vgl. ebd.). Mertens selbst spricht in Bezug auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen von Qualifikationen, die *„für eine Existenz in der modernen Gesellschaft"* (Mertens 1974, 36) notwendig sind und drei Dimensionen umfassen „Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten" (Mertens 1974, 37). Das ursprüngliche Konzept der Schlüsselqualifikationen nach Mertens, die Vermittlung von Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breitenelementen und Vintagefaktoren (ausführlich dazu vgl. Mertens 1974), wurde vielfach verändert bzw. erweitert. Die stark funktionale Ausrichtung des ursprünglichen Konzeptes wurde dahingehend ergänzt, dass persönlichkeitsbezogene Aspekte hinzukamen (vgl. Vernooij 2005, 304; Stein 2000, 442). In Bezug auf die Ausrichtung der Konzepte ist nach Stein festzuhalten, dass in der Konzeption von Schlüsselqualifikationen zwischen zwei Strängen unterschieden werden kann: erstens Konzeptionen, die aus der beruflichen Qualifikationsforschung kommen und zweitens stärker bildungstheoretisch orientierten Konzeptionen (vgl. Stein 2000, 443). Nach Stein (2000) gibt es für die Beschäftigung mit

den Schlüsselqualifikationen für die Sonderpädagogik nur *eine* Herangehensweise:

> „Aus der Sicht einer verantwortungsvollen Sonderpädagogik kann nur eine bildungstheoretische Annährung an Schlüsselqualifikationen gemeint sein, die wirtschaftliche Qualifikationsanforderungen berücksichtigt, aber nicht von diesen aus denkt und konzipiert“ (Stein 2000, 451).

Das heißt, dass die Konzepte, die ihre Schlüsselqualifikationen nur aus den jeweiligen Anforderungen im Arbeitsleben ableiten für die Sonderpädagogik unbrauchbar sind. Wirtschaftliche Qualifikationsanforderungen dürfen in der Sonderpädagogik nicht die treibende Kraft bei der Vermittlung von Kompetenzen sein. So stellt z. B. Reetz das Konzept der Schlüsselqualifikationen in einen größeren pädagogischen Zusammenhang, in einen Zusammenhang mit der Persönlichkeitsbildung (vgl. Reetz 2006).

Zur Erreichung des Erziehungs- und Bildungszieles, den Jugendlichen mit Beeinträchtigungen ein möglichst selbstständiges und selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, ist eine einseitige Vermittlung von Kompetenzen nach Vernooij nicht ausreichend. Es müssen sowohl berufsbezogene als auch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen vermittelt werden, um die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Sozialbeziehungen, Freizeit, Erwerbsleben) zu ermöglichen (vgl. Vernooij 2005, 305). Eine Kombination von „funktionalen (mehr oder weniger berufsbezogenen) und extrafunktionalen (persönlichkeitsbezogenen) Kompetenzen“ (ebd., 304) ist im Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikation im Zusammenhang mit dem Thema der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben wesentlich.

Die konkreten Inhalte bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bzw. der zu vermittelnden Kompetenzen sind immer von dem angestrebten Ziel abhängig und die Diskussion um die zu vermittelnden Schlüsselqualifikationen in der Fachliteratur dementsprechend variantenreich (vgl. u. a. Arnold/ Müller 2006; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, 133–136, 155f.; Stein 2000), d. h. der Begriff kann, muss aber nicht die gleichzeitige Förderung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz beinhalten.

Im Folgenden wird aufgrund seiner Unschärfe auf den Begriff der Schlüsselqualifikationen in dieser Arbeit verzichtet und der eindeutig pädagogische Begriff der Persönlichkeitsbildung verwendet, der, wie oben definiert, gleichermaßen die Förderung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz umfasst.

5.3 Persönlichkeitsbildung als ein zentrales Kriterium für den internationalen Vergleich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben in Deutschland und Dänemark

Die Persönlichkeitsbildung als Vergleichskriterium muss im Hinblick auf die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben konkretisiert werden. Prandini unterscheidet zwischen einer inhaltlichen und einer methodischen Konkretisierung der Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Prandini 2002, 367). Diese Differenzierung gilt auch für die Konkretisierung der Fachkompetenz. Im Rahmen dieser Arbeit wird eine *inhaltliche Konkretisierung* der Kompetenzen anhand von Fachliteratur vorgenommen.

5.3.1 Inhaltliche Konkretisierung der Vergleichskategorien Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz

In der Fachliteratur werden die oben genannten Kompetenzen sehr unterschiedlich definiert (vgl. Stein 2000, 442–445). Im Folgenden werden die Begriffe der Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz unter der Berücksichtigung der Definitionsansätze von Prandini (2001, 2002) (insbesondere in Bezug auf die Definition der Selbst- und Sozialkompetenz) inhaltlich konkretisiert, weil er diese Begriffe in Bezug auf die Aufgabe der *Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen* definiert. Die dort dargelegten Definitionsansätze lassen sich auf die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen in den Eingliederungsprozessen übertragen. Ergänzt werden diese Definitionsansätze durch die Darstellung der Kompetenzen bei Vernooij (2005, 308). Sie befasst sich mit diesen Kompetenzen im Hinblick auf den Übergang von Menschen mit Beeinträchtigungen ins Erwerbsleben.

Sozialkompetenz: Nach Prandini ist Sozialkompetenz ein übergeordneter „Sammelbegriff für die Angemessenheit sozial kompetenten Verhaltens in bestimmten Situationen. *Die Angemessenheit sozial kompetenter Verhaltensweisen ergibt sich dabei aus der Beurteilung durch andere Personen oder durch einen Vergleich mit bestimmten Kriterien“* (Prandini 2001, 357). In Anlehnung an Roth definiert Prandini für Schüler drei Arten der Sozialkompetenz: Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Empathiefähigkeit (vgl. Prandini 2001, 358). Sozialkompetenz ist dementsprechend die Fähigkeit,

– durch Prozesse der zwischenmenschlichen Kommunikation mit den Mitmenschen situationsgerecht zu kooperieren;

- Konflikte zwischen einzelnen Konfliktparteien situativ zu erkennen und zu lösen;
- sich in verschiedenen Kontexten in die Gedanken und Gefühlswelt der Mitmenschen zu versetzen (vgl. Prandini 2002, 367f.).

Vernooij nennt in Bezug auf die Berufsvorbereitung unter dem Begriff der Sozialkompetenz exemplarisch folgende Stichpunkte: „Kommunikations-/ Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Fairness, Soziale Zuverlässigkeit/Ehrlichkeit, Konfliktbereitschaft und Konfliktmanagement, soziale Sensibilität, Führungsfähigkeit“ (Vernooij 2005, 308).

Der Begriff der Sozialkompetenz umfasst im Rahmen dieser Studie folgende Aspekte:

- Kommunikationsfähigkeit,
- Zusammenarbeit (Team-/Kooperationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Kompromissbereitschaft),
- Konfliktfähigkeit und
- Empathiefähigkeit.

Selbstkompetenz: Prandini definiert Selbstkompetenz in Bezug auf den schulischen Bereich wie folgt:

> „Selbstkompetenz ist die Fähigkeit eines Schülers, sich selbst realistisch wahrzunehmen und einzuschätzen, sich selbst gegenüber ein realistisches positives Selbstwertgefühl aufzubauen, sich in verschiedenen Situationen wirksam zu verhalten und das eigene Verhalten auf der Basis ethisch-moralischer Werthaltungen zu gestalten“ (Prandini 2001, 186).

Dementsprechend bezieht sich Selbstkompetenz auf verschiedene Fähigkeiten, die als Voraussetzung dafür gelten, dass der Schüler kompetent mit sich selbst umgehen kann. Ein selbstkompetenter Schüler lässt sich nach Prandini durch vier Aspekte charakterisieren: Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und Werthaltungen (vgl. Prandini 2001, 186, 264). Nach Vernooij umfasst der Begriff der Selbstkompetenz folgende Aspekte: „Selbstvertrauen, realistische Selbsteinschätzung, Selbständigkeit, Leistungsbereitschaft, Anpassungsfähigkeit (im Sinne von Kompromissbereitschaft), Optimismus, Erfolgsorientierung“ (Vernooij 2005, 308).

Ausgehend von der obigen Darstellung wird der Begriff der Selbstkompetenz im Rahmen dieser Studie anhand folgender Aspekte konkretisiert:

- Leistungsbereitschaft,
- Selbständigkeit,
- Selbstvertrauen,
- realistische Selbsteinschätzung,
- Verantwortungsbereitschaft und
- Arbeitstugenden (Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Disziplin und Konzentration).

Fachkompetenz/Sachkompetenz: Die Begriffe der Fach- und Sachkompetenz werden in der Fachliteratur unterschiedlich definiert. Bei einigen Autoren werden die Begriffe der Methoden- und Sachkompetenz unter dem Begriff der Fachkompetenz zusammengefasst (vgl. Stein 2000, 444). Bei anderen Autoren werden beide Begriffe wie bei Vernooij (2005, 306f.) und Prandini (2001, 361; 2002, 85) synonym verwendet. Nach Vernooij (2005, 306ff.) umfasst der Begriff der Fach-/Sachkompetenz Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten, die sie wie folgt konkretisiert:

> „Kenntnisse: Grundlagenwissen/Allgemeinbildung, Zusatzwissen (neue Technologien), berufsbezogenes Wissen, spezifisch berufliches Wissen, Wissensanwendung/ praktische Handhabung;
>
> Fertigkeiten: Muttersprachliche/Fremdsprachliche Fertigkeiten, mathematisch/ technisch/naturwissenschaftliche Fertigkeiten, handwerkliche Fertigkeiten, künstlerisch/ kreative Fertigkeiten;
>
> Fähigkeiten: Genauigkeit, Pünktlichkeit, Ordnungssinn, Zuverlässigkeit, Pflichtbewusstsein, Disziplin, Konzentration, Ehrlichkeit“ (Vernooij 2005, 308).

Die hier unter dem Begriff der Fähigkeiten zusammengefassten Punkte lassen sich auch unter dem Oberbegriff der „Arbeitstugenden“ zusammenfassen.

Nach Achtenhagen geht es bei der Entwicklung von Fachkompetenz „sowohl um den Aufbau und die Förderung eines vertieften bereichsspezifischen Wissens, aber auch um die Fähigkeit Barrieren zu durchbrechen und in anderen Tätigkeitsbereichen Probleme aufnehmen zu können. Auch Problemlösen, Mehrperspektivität und Mehrdimensionalität, das effektive Handeln in mehreren Kontexten sind Fähigkeiten, die zunehmend gefordert sind“ (Achtenhagen 1996, 109). Bei Vernooij werden einige der bei Achtenhagen genannten Fachkompetenzen der Methodenkompetenz zugeordnet (z. B. geistige Flexi-

bilität, Selbständigkeit im Lernen und Denken, Problemlösestrategien) (vgl. Vernooij 2005, 308).

Der im Folgenden verwendete Begriff der Fachkompetenz schließt (im Unterschied zu Vernooij) (vgl. 2005, 308) die Methodenkompetenz mit ein und umfasst die

- Fachpraxis und Fachtheorie (berufsspezifische/arbeitsfeldspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten),
- Allgemeinbildung/Grundlagenwissen (Rechnen, Schreiben, Lesen, künstlerizsche Inhalte),
- Medienkompetenz und
- Methodenkompetenz.

5.3.2 Der Orientierungsrahmen in Bezug auf die sonderpädagogische Aufgabe der Persönlichkeitsbildung und sich daraus ergebende Konsequenzen in der Darstellung von Eingliederungsprozessen

Ausgehend von der Darstellung des Orientierungsrahmens in Bezug auf die sonderpädagogische Aufgabe und die daraus abgeleitete Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung als sonderpädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen ins Erwerbsleben, sind die bisherigen Kern- und Kontextdimensionen um einige Kategorien zu ergänzen.

Da der Mensch mit seinen individuellen Lernbedingungen im Mittelpunkt des Eingliederungsprozesses steht, müssen Kategorien hinzugezogen werden, die den Ist-Zustand des Menschen mit Lernbeeinträchtigungen erfassen. Die individuelle Situation des Jugendlichen muss Ausgangpunkt der Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz sein. Eine weitere Kategorie, die sich aus der Berücksichtigung der „möglichen und nötigen Qualifikationen“ ergibt, ist die Analyse der gegenwärtigen und angestrebten Situation des Jugendlichen. Diese kann unter dem Ziel der Persönlichkeitsbildung nur sinnvoll analysiert werden, wenn der Jugendliche selbst aktiv in den Prozess einbezogen wird. Die Einbeziehung des Jugendlichen ist auch aufgrund des oben genannten Grundsatzes der Achtung der Personalität (bedingungslose Achtung und Würde) und Individualität (kognitive und affektive Merkmale) des Jugendlichen notwendig. Folgende Kategorien ergänzen die Darstellung des Untersuchungsgegenstandes:

- Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation und Einbeziehung des Jugendlichen,
- Berücksichtigung und Einbeziehung der Umwelt (Familie, Freunde, Personal, Wohnsituation, Lernsituation).

5.4 Kontinuität in den Eingliederungsprozessen

Die Persönlichkeitsbildung ist, wie in den letzten Abschnitten dargestellt und begründet wurde, als eine zentrale sonderpädagogische Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben anzusehen, die aus der übergeordneten sonderpädagogischen Aufgabe, den Beeinträchtigungen und den Qualifikationsanforderungen im Arbeitsleben zu begründen ist. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Persönlichkeitsbildung als ein *Prozess* zu verstehen ist, d. h. die Vermittlung von Fach-, Sozial und Selbstkompetenz muss *kontinuierlich* stattfinden und darf aus sonderpädagogischer Sicht nicht auf einzelne Phasen des Eingliederungsprozesses beschränkt werden. Die Notwendigkeit inhaltlicher Kontinuität in den Eingliederungsprozessen ist durch die sonderpädagogische Aufgabe der Persönlichkeitsbildung begründet. Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen können für diese Personen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen nur vermittelt werden, wenn die entsprechenden Inhalte aufeinander aufbauen und aufeinander abgestimmt sind. Die Kontinuität sollte aber nicht nur inhaltlicher, sondern auch struktureller Art sein. Bruchstellen in den Eingliederungsprozessen, z. B. beim Wechsel in andere Institutionen und Bildungsmaßnahmen oder durch den ständigen Wechsel des Fachpersonals und der Bezugspersonen der Jugendlichen, sollten vermieden werden. Alle Arten von Brüchen, ob inhaltlicher oder struktureller Art, wirken sich nachteilig auf die Lernbeeinträchtigungen bzw. den Lernprozess aus und sind für den Prozess der Persönlichkeitsbildung hemmend und störend.

Es lassen sich dementsprechend in Bezug auf Kontinuität zwei Aspekte unterscheiden: der *inhaltliche* und der *zeitlich-strukturelle* Aspekt. Der inhaltliche Aspekt umfasst den Aufbau der Inhalte: Es sollen Eingliederungsprozesse geschaffen werden, in denen die zu vermittelnden Bildungsinhalte (Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz) aufeinander abgestimmt sind, aufeinander aufbauen und in allen Phasen gleichermaßen präsent sind.

Der zeitlich-strukturelle Aspekt bezieht sich auf den *kontinuierlichen Ablauf* der Eingliederungsprozesse, der Voraussetzung für die Persönlichkeitsbildung ist. Die Prozessstruktur muss so gestaltet sein, dass dem Jugendlichen

ein Rahmen geboten wird, in dem er Stabilität erlebt und ständige Neuorientierungen vermieden werden. Hierzu gehört z. B., dass dem Jugendlichen eine *zuverlässige und durchgängige Unterstützung, Beratung und Begleitung* während der Eingliederungsprozesse in das Erwerbsleben geboten wird. Die Übergänge von einer Maßnahme oder Institution in eine andere müssen begleitet werden. Die *Kooperation, Koordination und Zusammenarbeit zwischen dem Personal, den an den Eingliederungsprozessen beteiligten Personen* spielt für das Gelingen der Eingliederungsprozesse von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben eine entscheidende Rolle. Nach Hasemann wird die Kooperation und Koordination „als unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg der besonderen Anstrengungen beim Übergang von der Schule in das Berufsleben angesehen“ (Hasemann 2001, 13).

Auf die notwendige kontinuierliche Unterstützung von Jugendlichen beim Übergang in das Erwerbs- und Erwachsenenleben weist auch der OECD/CERI-Bericht hin:

> „Die zentrale Aussage dieses Berichts ist, daß Jugendliche mit Behinderungen eine kontinuierliche Unterstützung brauchen, wenn sie den Übergang in das Erwerbs- und Erwachsenenleben erfolgreich bewältigen sollen. Es ist entscheidend, daß Behörden, Ämter und Mitarbeiter zur Gewährleistung dieser Kontinuität auf übereinstimmende Ziele hinarbeiten, so daß Unabhängigkeit im Berufsleben von allen Menschen erlangt werden kann“ (OECD/CERI 1993, 89).

Das Kategoriensystem zur Darstellung der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben muss aus sonderpädagogischer Sicht um folgende Kategorien erweitert werden, die für die sonderpädagogische Aufgabe der Persönlichkeitsbildung eine zentrale Rolle spielen:

- inhaltlich Kontinuität und
- zeitlich-strukturelle Kontinuität.

Die zeitlich-strukturelle Kontinuität kann u. a. anhand folgender Kategorien betrachtet werden:

- Beratung und Begleitung und
- Zusammenarbeit (Maßnahmen/Personen/Institutionen).

5.5 Zusammenfassung: Sonderpädagogische Vergleichskriterien für die Betrachtung von Eingliederungsprozessen

Im Mittelpunkt der sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben steht die Persönlichkeitsbildung. Dies macht es erforderlich, die individuelle Entwicklungsmöglichkeit unter Berücksichtigung der individuellen Lernbedingungen des Jugendlichen und unter Berücksichtigung seiner individuellen Bedürfnisse (d. h. auch unter aktivem Einbezug des Jugendlichen selbst) so zu gestalten und zu unterstützen, dass er in hohem Maße selbstbestimmt am gesellschaftlichen und sozialen Leben, d. h. auch am Erwerbsleben teilhaben kann. Die Teilhabe wird erst durch die Persönlichkeitsbildung möglich, die auf die Ziele der Entkulturation, Sozialisation und Individuation ausgerichtet ist. Persönlichkeitsbildung umfasst die Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Diese Kompetenzen dienen als Vergleichskategorien für die Bewertung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen.

Die Persönlichkeitsbildung ist als ein kontinuierlicher Prozess zu sehen. Um die Kontinuität in Eingliederungsprozessen zu gewährleisten, müssen diese dementsprechend gestaltet werden. Es lässt sich hier zwischen zwei Aspekten der Kontinuität unterscheiden: dem inhaltlichen Aspekt (aufeinander aufbauende und aufeinander abgestimmte Inhalte) und dem zeitlich-strukturellen Aspekt (Zusammenhang der Prozessphasen, Vermeidung von Brüchen).

Ferner ist die Persönlichkeitsbildung in den oben dargestellten Orientierungsrahmen eingebettet: individuelle Lernbedingungen, notwendige und hinreichende Qualifikationen und Eingliederungsbedingungen. Viele der für die Persönlichkeitsbildung genannten Aspekte sind bereits in den Kern- und Kontextdimensionen enthalten, die gleichzeitig das Kategoriensystem bilden und als Grundlage für die Darstellung der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben dienen. Diese Kategorien wurden im Verlauf dieses Kapitels durch weitere ergänzt, die aus der Antwort auf die Frage nach der spezifisch sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen gewonnen wurden:

- Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation und Einbeziehung des Jugendlichen,
- Berücksichtigung bzw. Einbeziehung der Umwelt,
- Zusammenarbeit und

– Beratung und Begleitung.

Diese Kategorien und die bereits genannten Kern- und Kontextdimensionen sind die Grundlage für eine systematische Darstellung des Untersuchungsgegenstandes. Persönlichkeitsbildung und Kontinuität sind die beiden Kriterien, die dem Vergleich von Eingliederungsprozessen dienen.

6 Erhebung der Experteninterviews, das Auswertungsverfahren und Ergebnisse

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick über die Erhebung der Experteninterviews (Auswahl der Gesprächspartner, Zeitpunkt der Erhebung, Vorstellung der Institutionen, in denen die Experteninterviews durchgeführt wurden) gegeben. Anschließend wird das Auswertungsverfahren in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand dargestellt. Dabei werden, wie ausführlich in Teil 2 begründet wurde, zwei Phasen unterschieden. Zum einen zielt das Auswertungsverfahren darauf ab, länderspezifische Aspekte der allgemeinen gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen zu erfassen. Zum anderen werden konkrete Ausbildungsmaßnahmen ausgewertet und miteinander verglichen. Die in der ersten Phase des Auswertungsverfahrens gewonnenen Informationen werden analysiert und durch Informationen aus Fachliteratur, Publikationen und rechtlichen Grundlagen ergänzt. Dieses Vorgehen ermöglicht eine umfassende Darstellung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben unter folgenden Aspekten:

- allgemeine gesellschaftliche Rahmenbedingungen (politische, rechtliche und wirtschaftlich-finanzielle Rahmenbedingungen) und
- institutionelle Rahmenbedingungen (Institutionen und Maßnahmen).

Auf Grundlage der gewonnenen Ergebnisse kann ein Vergleich und eine Bewertung unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten (Persönlichkeitsbildung und Kontinuität) vorgenommen werden.

In der zweiten Auswertungsphase werden Ausbildungsmaßnahmen mit Hilfe des Auswertungsverfahren der empirisch begründeten Typenbildung verglichen und anhand der pädagogischen Kriterien bewertet.

Die Erhebungsmethode (Experteninterview) und die Auswertungsverfahren (Qualitative Inhaltsanalyse und empirisch begründete Typenbildung) wurden bereits in Teil 2 ausführlich dargestellt und in Bezug auf das Forschungsvorhaben begründet. Es wird daher im Folgenden nur auf das konkrete Verfahren in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand eingegangen.

6.1 Die Experteninterviews

Um die notwendige Transparenz bei vergleichenden internationalen Untersuchungen zu gewährleisten, die zudem als ein wichtiges Qualitätskriterium in der qualitativen Forschung gilt (vgl. Marquardt 2006, 304), wird in diesem Kapitel zunächst ein Überblick über das Vorgehen bei der Auswahl der Interviewpartner gegeben. Es folgt eine Kurzvorstellung der Institutionen, in denen die Experteninterviews durchgeführt wurden, um das Umfeld der Experten und die daraus resultierende differenzierte Betrachtungsweise der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben zu verdeutlichen. Die Darstellung der Institutionen orientiert sich an zentralen Aspekten der Selbstdarstellung der jeweiligen Institution auf Grundlage ihrer jeweiligen Homepage. Abschließend wird ein Überblick über die Erhebungszeiträume und Themenbereiche der Experteninterviews gegeben.

6.1.1 Auswahl der Interviewpartner und Institutionen und deren Vorstellung

Die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartnern erfolgte zunächst per E-Mail, in welcher ein Überblick über das Forschungsvorhaben gegeben wurde. Viele dieser E-Mails führten durch Verweise auf weitere Institutionen bzw. Personen zu neuen Kontakten. Durch die hier gewählte Form der Kontaktaufnahme konnte sehr schnell herausgefunden werden, ob eine Intensivierung des Kontaktes für das Forschungsthema als lohnend zu erachten war.

Wenn signalisiert wurde, dass eine weitere Kontaktaufnahme in Bezug auf das Forschungsthema als sinnvoll zu erachten war, wurde zumeist telefonisch Kontakt aufgenommen und bei Bedarf konnten weitere Detailfragen geklärt werden. Erschien die Erhebung eines Experteninterviews für die Forschungsfragen weiterhin relevant, wurde ein Interviewtermin vereinbart.

Die ersten Kontaktaufnahmen fanden zu den Bezirken in Dänemark statt. Ziel war es zunächst einen allgemeinen Überblick über Aktivitäten in dem Bereich der Eingliederung ins Erwerbsleben von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen zu bekommen. Dieser Weg erwies sich jedoch als nicht sonderlich effektiv und ergiebig bezüglich der Fragestellung. Deshalb wurden im weiteren Verlauf zielgerichtet Kontakte zu Institutionen und Personen aufgenommen, die auf Grundlage früherer eigener Forschungsarbeiten, nach eigenen Recherchen und aufgrund von Anregungen in E-Mails in Bezug auf das Forschungsthema, über ein umfassendes Wissen verfügen. In Dänemark wurden

vierzehn Experteninterviews durchgeführt. Es bestand außerdem die Möglichkeit zur Teilnahme an einer Tagung zum Thema "Ausbildungsberatung/ -begleitung und Jugendausbildungen[5]" in Kopenhagen, die einen zusätzlichen Überblick über Themen und aktuellen Diskussionen im Bereich der Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in das Erwerbsleben ermöglichte.

Die Interviews wurden zum einen in Institutionen durchgeführt, die für Anfragen und Belange aus sehr unterschiedlichen Bereichen (Politik, Forschung, Kenntnisse über Praxisprojekte, gesetzliche Grundlagen) zuständig sind. Dort konnte durch die Experteninterviews ein wichtiges Überblickswissen über den Bereich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben erworben werden. Die hier erworbenen Kenntnisse dienten als Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen.

Zum anderen wurden Interviews geführt, die der Informationsgewinnung bezüglich der Personengruppe und der allgemeinen Verortung von Maßnahmeangeboten dienten.

Die Kontaktaufnahme zu Institutionen, welche Maßnahmen zur Berufsvorbereitung, Ausbildung und Eingliederung ins Erwerbsleben von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen anbieten, erfolgte zum einen auf Grundlage von Empfehlungen von bereits kontaktierten Experten und zum anderen auf Grundlage eines Adressenverzeichnisses, in dem Ausbildungsinstitutionen für den Personenkreis der spätentwickelten Jugendlichen in Dänemark verzeichnet sind. Dieses wird vom „Landesverband für Gleichberechtigung" (früher Landesverband für Spätentwickelte) herausgegeben.

In Dänemark wurden insgesamt vierzehn Experteninterviews geführt: Sechs Interviews, die der allgemeinen Orientierung in dem Bereich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen dienten, zwei Interviews, in denen insbesondere Themen der Beratung und Begleitung während der Eingliederungsprozesse im Mittelpunkt standen und sechs weitere, in denen konkrete Ausbildungsmaßnahmen bzw. Maßnahmen zur Vorbereitung auf eine Arbeitstätigkeit thematisiert wurden.

5 Der im Folgenden verwendete Begriff der Jugendausbildungen (dän.: ungdomsuddannelser) umfasst alle mehrjährigen Ausbildungsgänge, die nach Beendigung der Grundschulzeit besucht werden können (siehe auch Seite 201).

Außerdem fanden diverse E-Mailkontakte, Telefonate und längere persönliche Gespräche statt, die einer thematischen Absicherung und Fokussierung auf wichtige Teilbereiche der Thematik dienten.

In Deutschland wurden insgesamt sechs Experteninterviews erhoben. Eines dieser Interviews hat überblickartigen Charakter. Es diente der Erfassung aktueller Entwicklungen und Themen im Bereich der Eingliederung ins Erwerbsleben von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. Bei der Erhebung der anderen fünf Experteninterviews standen Maßnahmen der Berufsvorbereitung, Ausbildungsmaßnahmen und der Übergang in das Erwerbsleben im Mittelpunkt des Interesses. Es wurden Institutionen ausgewählt, die von ihren Angeboten und ihrer Struktur als landestypisch für die Berufsvorbereitung bzw. Berufsausbildung für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen gelten.

Die Experteninterviews zu den Ausbildungsangeboten wurden in beiden Ländern gezielt in Institutionen durchgeführt, die sich mit ihrem Angebot in der *Übergangsphase* zwischen Schule und einer Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt befinden. Dies ermöglicht Aussagen über die Persönlichkeitsbildung und Kontinuität in den Eingliederungsprozessen zu treffen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die erhobenen Experteninterviews:

Tab. 1 *Übersicht über die geführten Experteninterviews*

Institution	**Land**	**Zeitpunkt**	**Dauer des Gesprächs**
Institution A	DK	Mai 2006	1:11 Std.
Institution B	D	Jan. 2007	01:30 Std.
Institution C	D	Feb. 2007	0:49 Std.
Institution D	D	Feb. 2007	01:15 Std.
Institution E	D	Feb. 2007	01:25 Std.
Institution F	D	März 2007	01:09 Std.
Institution G	DK	Sept. 2005	0:59 Std.
Institution H	DK	Mai 2006	1:16 Std.
Insititution I	DK	Mai 2006	01:15 Std.
Institution J	DK	Mai 2006	01:00 Std.
Insititution K	DK	Mai 2006	1:24 Std.
Insitituiton L	DK	Mai 2006	01:38 Std.
Institution M	DK	Sept. 2005	0:57 Std.
Institution N	DK	Sept. 2005	1:16 Std.
Institution O	DK	Mai 2006	1:05 Std.
Insititution P	DK	Mai 2006	1:05 Std.
Institution Q	D	April 2007	01:41Std.
Insitution R	DK	Okt. 2005	0:54 Std.
Insitutition S	DK	Okt. 2005	1:29 Std.
Insitution T	DK	Sept. 2005	1:20 Std.

6.1.2 Vorstellung der Herkunftsinstitutionen der Experten

6.1.2.1 Intituion A

In den von der Institution angebotenen Maßnahmen, sollen dem Jugendlichen Kompetenzen beigebracht werden, die ihm ein würdiges Leben mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit ermöglichen. Erlangt werden sollen diese Kompetenzen durch Persönlichkeitsentwicklung, Wohntraining und eine berufliche Ausbildung. Der Jugendliche wird in seiner Identitätsentwicklung unterstützt. Er lernt mit anderen Menschen in einer angemessenen Weise umzugehen. Ziel ist es, dass der Jugendliche nach Beendigung der Maßnahmen selbstständig wohnen und arbeiten kann. Die Ausbildung findet als eine sogenannte „Funktionsausbildung“ (siehe Seite 203f.) statt, die in enger Kooperation mit Betrieben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt durchgeführt wird.

Die Institution wird von ca. 20 Jugendlichen besucht, die von ca. 15 Mitarbeitern begleitet werden.

Die Jugendlichen wohnen während der Maßnahme in Gruppen in Einfamilienhäusern, die über den Ort verteilt liegen. Nach zwei Jahren in den Wohngruppen haben sie die Möglichkeit in Wohnungen umzuziehen, in denen sie zu zweit oder alleine leben.

6.1.2.2 Institution B

Institution B bietet unterschiedliche Angebote zur beruflichen und gesellschaftlichen Rehabilitation. Durch kontinuierliche Betreuung und Begleitung soll es den Menschen mit Behinderungen ermöglicht werden, eine Berufsausbildung zu absolvieren, die letztlich eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt ermöglicht. Dabei lässt sich zwischen Angeboten der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung unterscheiden. Zu den Maßnahmen der Berufsvorbereitung gehören: die Arbeitserprobung, die Eignungsabklärung und die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB). Im BvB soll eine ganzheitliche Förderung der Jugendlichen stattfinden. Es werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen im Bereich der praktischen Ausbildung (Entwicklung grundlegender Fachkompetenzen, Förderung der berufsspezifischen Sozialkompetenz, Überprüfung und Förderung von Schlüsselqualifikationen) und der schulischen Ausbildung (Vermittlung von grundlegende sprachlichen, mathematischen und fachspezifischen Kenntnissen; Förderung der Selbstkompetenz) vermittelt. Auch im Bereich des Wohnens

sollen den Jugendlichen Alltags-, Sozial und personale Kompetenzen vermittelt werden.

Die Wohnformen, Freizeitangebote und pädagogischen Interventionen sind an die Bedürfnisse der Jugendlichen und den individuellen Förderbedarf angepasst. Insgesamt soll das Zusammenleben in der Institution dazu beitragen, soziale und lebenspraktische Fähigkeiten zu verbessern und die Entwicklung eigener Interessen und Freizeitaktivitäten sollen gefördert werden. Das Angebot der Berufsausbildungen ist sehr umfassend. Folgende Berufe können von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in der Institution B erlernt werden: Bürokraft, Verkaufshelfer/-in, Helfer/-in im Gastgewerbe, Beikoch/-köchin, Hauswirtschaftshelfer/-in und Hauswirtschafter/-in, Holzbearbeiter/-in, Konstruktionstechnik und Metallbearbeiter/-in, Polster- und Dekorationsnäher/-in, Werker/-in im Garten-, Landschafts- und Sportplatzbau. Ferner gibt es vom medizinischen, psychologischen und sozialen Dienst Hilfs- und Förderangebote, die von den Jugendlichen bei Bedarf in Anspruch genommen werden können.

6.1.2.3 Institution C

In Institution C werden Maßnahmen zur Berufsfindung/Berufsorientierung (Schülerpraktika, Arbeitserprobung, Eignungsabklärung), Maßnahmen zur Berufsvorbereitung (BvB) und staatlich anerkannte Ausbildungen in 31 Ausbildungsberufen in sechs Berufsfeldern angeboten. Es können Zusatzqualifikationen durch vier- bis achtwöchige Kurse in unterschiedlichen Bereichen erworben werden. Dieses Angebot läuft in enger Zusammenarbeit mit Betrieben der freien Wirtschaft. Hierdurch sollen die Jugendlichen passgenau einsetzbar sein und ihre Chance auf die berufliche Integration erhöht werden. Im Bereich der Berufsausbildungen gibt es ca. 300 Maßnahmeplätze.

Der Institution C ist ein Internat mit 234 Plätzen und mehrere Außenwohngruppen mit insgesamt 18 Plätzen angegliedert. Aufgabe der Pädagogen im Wohnbereich ist es, in Zusammenarbeit mit den anderen Mitarbeitern der Institution, den Jugendlichen Sozialkompetenzen und Selbstbewusstsein zu vermitteln und sie zu einer eigenverantwortlichen Lebensbewältigung zu befähigen. Bei weiterem Unterstützungsbedarf stehen den Jugendlichen verschiedene Dienste der Institution zur Verfügung: der psychologische Dienst, der medizinische Dienst und der soziale Dienst.

6.1.2.4 Institution D

Übergeordnetes Ziel der Institution D ist es, Menschen mit besonderem Förderbedarf die Integration in Arbeit und Gesellschaft zu ermöglichen, so dass diese ein Leben als selbständige Mitglieder der Gesellschaft führen können.

Es werden Maßnahmen zur Berufsvorbereitung, zur Arbeitserprobung, Berufsfindung und Ausbildungen angeboten. Zu den Maßnahmen der Berufsvorbereitung gehören das BvB und schulische Maßnahmen zur Berufsvorbereitung in der Sonderberufsfachschule.

Bezüglich des Ausbildungsangebotes kann in der Institution D zwischen Werkerausbildungen, Fachwerkerausbildungen, Regelausbildungen und Teilausbildungsverträgen unterschieden werden.

Insgesamt werden 43 Ausbildungsberufe angeboten. Ein fester Bestandteil dieser Ausbildungen sind Betriebspraktika.

Die Ausbildung wird als eine triale Ausbildung bezeichnet und umfasst die praktische Ausbildung, die Berufsschule und sozialpädagogische Unterstützungsangebote.

Ferner gibt es ein differenziertes Wohnangebot. Hier sollen Jugendliche lernen, ihre Freizeit und ihren Alltag selbständig zu gestalten.

Zusätzliche Fachdienste (medizinischer und psychologischer Fachdienst) greifen bei Bedarf in den Maßnahmeverlauf unterstützend ein.

Die Institution D bietet insgesamt 280 Ausbildungsplätze, 95 Plätze im BvB, 42 Plätze für Schüler in der Sonderberufsfachschule und 200 Plätze im Wohnbereich

6.1.2.5 Institution E

Die Institution E vertritt die Belange von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in der Öffentlichkeit. Ziel der Institution ist es die berufliche und soziale Rehabilitation von Menschen mit Lernbehinderungen zu verbessern.

Folgende Schwerpunkte gehören u. a. zu ihrer Arbeit:

- Verbesserung der Frühförderung
- Mitwirkung an der schulischen Förderung
- berufliche Eingliederungshilfen
- Elternarbeit

– Angebote im Bereich Freizeit, Urlaub und Lebensgestaltung
– Öffentlichkatsarbeit.

6.1.2.6 Institution F

Die Abteilung der Institution F ist eine von insgesamt 150 Standorten in Deutschland. Die Institution bietet Angebote in den Bereichen der Behindertenförderung, der beruflichen Bildung, der Fort- und Weiterbildung, im Bereich der internationalen Arbeit, der Kinder und Jugendhilfe, im Bereich Migration/Integration, Rehabilitation, in der schulischen Bildung und Förderung und in der Senioren- und Altenhilfe an. Die Arbeit orientiert sich an einem christlichen Menschenbild. Ihr liegt ein ganzheitlich pädagogischer Ansatz zu Grunde, der vier Kernkompetenzen umfasst: Musische Bildung, Religionspädagogik, politische Bildung, Sport- und Gesundheitspädagogik.

Der Bereich der beruflichen Bildung umfasst u. a. verschiedene Angebote in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen.

6.1.2.7 Institution G

Die Institution G ist als eine zentrale Anlaufstelle bezüglich des Forschungsthemas anzusehen, weil sie einen Fachbereich beherbergt, in dem zu sonderpädagogischen Themen geforscht wird. Dort existiert ein Überblickswissen über sonderpädagogische Forschungstätigkeiten in Dänemark. Üblicherweise ist die Sonderpädagogik in Dänemark nicht universitär verankert. Sonderpädagogische Forschung findet in Dänemark hauptsächlich außerhalb der Universitäten statt. Forschungsarbeiten zu sonderpädagogischen Themenfeldern bzw. solche, die sonderpädagogische Fragestellungen berücksichtigen, sind an verschiedenen (Forschungs)Institutionen zu finden.

6.1.2.8 Institution H

Die angebotenen Bildungsmaßnahmen dieser Institution umfassen die Feststellung der Erwerbsfähigkeit, Arbeitstraining, Wohntraining und Unterricht in Dänisch und Mathematik.

Die Feststellung der Erwerbsfähigkeit und das Arbeitstraining kann in folgenden Bereichen stattfinden: Metall, Holz, Gärtnerei, Küche/Kantine, Geländepflege, Verarbeitung von Lebensmitteln aus der Natur und in einer

Projektwerkstatt. Die Werkstätten bzw. Arbeitsbereiche sind räumlich getrennt, d. h. sie liegen nicht alle auf einem Gelände.

Die oben genannten Angebote werden von Jugendlichen im Alter von 17–25 Jahren besucht. Sie haben allgemeine Lernschwierigkeiten und benötigen einen festen und sicheren Rahmen, in dem sie ihre sozialen und persönlichen Fertigkeiten entwickeln können.

Das allgemeine Ziel der Maßnahmen ist es, dem Jugendlichen in Bezug auf den Bereich der Arbeit und des Wohnens ein Leben so normal wie möglich zu bieten. Durch den Aufenthalt in der Institution H sollen persönliche und arbeitsrelevante Qualifikationen gestärkt werden. Diese bilden das Fundament für den weiteren Lebensweg.

Die Angebote richten sich an insgesamt 110 Schüler, von denen ca. 65 in der Institution wohnen. Zum Fachpersonal gehören ca. 40 Mitarbeiter.

6.1.2.9 Institution I

Die Maßnahmeangebote der Institution I dienen der beruflichen Orientierung. Das Angebot richtet sich an Jugendliche unter 25 Jahren, die noch keine Ausbildung absolviert haben, nicht unmittelbar die Voraussetzungen mitbringen eine solche zu beginnen oder die eine Ausbildung abgebrochen haben.

Durch unterschiedliche Maßnahmen und Beratung bzw. Begleitung des Jugendlichen sollen seine Möglichkeiten bezüglich einer Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt abgeklärt und die Chancen auf einen Ausbildungsplatz verbessert werden. Ausgangspunkt des Unterrichts in der Institution I ist die praktische Arbeit und Produktion. Dem Jugendlichen wird die Möglichkeit geboten, unterschiedliche Arbeitsbereiche kennen zu lernen und in diesen Bereichen Fertigkeiten und Kenntnisse zu erlangen. Dadurch wird eine berufliche Orientierung ermöglicht. Arbeitsbereiche sind: Gärtnerei, Handwerk, Service, IT-Bereich, Büro und Rezeption, Küche und Restaurant, Musikbereich, Pädagogik und Umweltschutz, Soziales und Gesundheit, Dekoration sowie Verkauf und Design. Zudem können die Jugendlichen Unterricht in den Fächern Dänisch, Mathematik und Englisch erhalten.

Ziel der Maßnahme ist es, die fachliche und persönliche Entwicklung des Jugendlichen zu fördern.

6.1.2.10 Institution J

Das Ziel der Institution J ist es, die Gleichberechtigung in allen Lebensbereichen von Menschen mit besonderem Bedarf (Schwierigkeiten bezüglich des Wohnens, Lernens und bei körperlichen und geistigen Einschränkungen, beim Ausüben bestimmter Tätigkeiten) zu fördern. Die Institution J ist in lokalen und regionalen Vereinen organisiert, die auf unterschiedlichen Wegen die Gleichberechtigung von Menschen mit besonderem Bedarf in der Gesellschaft erreichen wollen). Etwa 90 Schulen, 260 Organisationen und 1600 Einzelpersonen sind Mitglieder dieser Institution. Ziel ihrer Arbeit ist es , für Menschen mit besonderem Bedarf eine im Vergleich zu anderen Bürgern gleichwertige Ausbildungs-, Arbeitsmarkt- und Freizeitangebote zu schaffen.

6.1.2.11 Institution K

Ziel der Ausbildung ist die Vermittlung von Fertigkeiten im Bereich des Wohnens und der Arbeit. Die Jugendlichen wohnen in Wohngemeinschaften zusammen und ihre berufliche Ausbildung findet in verschiedenen Werkstätten statt. Das Ausbildungsangebot richtet sich an spätentwickelte Jugendliche , denen Kompetenzen vermittelt werden sollen, die sie für ihre Lebensbewältigung benötigen. Bei der Ausbildung handelt es sich um einen dreijährigen Ausbildungsverlauf. Die Ausbildung wird individuell und flexibel an dem Bedarf des Einzelnen ausgerichtet und besteht aus der Phase des „Einschleusens“ bzw. der Aufnahme, der Phase des Wohn- und Arbeitstrainings und der Phase des „Ausschleusens“ bzw. des Übergangs in den Arbeitsmarkt. Während des gesamten Verlaufes steht die Begleitung des Jugendlichen an zentraler Stelle, die sich am „individuellen Handlungsplan“ (dem individuellen Förderplan in Deutschland ähnlich) orientiert. Es gibt folgende Tätigkeitsbereiche, in denen Fertigkeiten für das Arbeitsleben erlangt werden können: Holzwerkstatt, Gebäudeinstandhaltung, Gärtnerei, Kantine, Medienabteilung. Zusätzlich gib es Angebote im Bereich der schulischen Bildung in den Fächer Dänisch, Mathematik und Gesellschaftskunde. Die Institution wird von ca. 39 Jugendlichen im Alter von 18–28 Jahren besucht. Das Personal umfasst acht Personen im Bereich der Beratung/Begleitung, vier Personen in der Verwaltung und neun Fachlehrer/Ausbilder.

6.1.2.12 Institution L

Das Angebot dieser Institution richtet sich an spätentwickelte Jugendliche im Alter von 18–25 Jahren, die von dem allgemeinen Ausbildungssystem nicht

profitieren können und Unterstützung für die Vorbereitung auf ein eigenständiges Leben als Erwachsene benötigen. Das Angebot umfasst Maßnahmen zur Feststellung und Förderung ihrer beruflichen und persönlichen Kompetenzen, die sie für eine selbständige Alltagsbewältigung benötigen, d. h. Maßnahmen in Bezug auf Arbeit und Wohnen.

Der Ausbildungsverlauf umfasst ca. drei Jahre. Arbeitsrelevante Fähigkeiten werden in den Bereichen der Landwirtschaft, der Hauswirtschaft und im handwerklichen Bereich vermittelt. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, Unterricht in den Fächern Rechnen, Dänisch und Englisch zu erhalten. Ferner steht den Jugendlichen ein differenziertes, an dem Bedarf des Einzelnen ausgerichtetes Wohnangebot zur Verfügung.

Ziel des Ausbildungsverlaufes ist es, den Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, sich in Übereinstimmung mit ihren Ressourcen und Wünschen zu entwickeln und ein soziales Netzwerk aufzubauen. Dies soll durch Angebote ermöglicht werden, die die berufliche, künstlerische und persönliche Entwicklung fördern.

Das Tagesangebot der Institution wird von zwölf Jugendlichen besucht, von denen sechs in der Institution leben. Für die Jugendlichen sind insgesamt ca. fünf Mitarbeiter zuständig.

6.1.2.13 Institution M

In der Institution M werden Unterricht und sonderpädagogische Unterstützung zu verschiedenen Themenbereichen angeboten. Ziel des Unterrichts ist es, die vorliegenden Behinderungen zu begrenzen bzw. zu beheben, die Fertigkeiten und persönlichen Qualifikationen zu verbessern und hierdurch eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Der Unterricht wird an den Bedarf des Individuums angepasst und von diesem ausgehend konzipiert.

6.1.2.14 Institution N

Die Institution N bietet dreijährige Ausbildungen für Jugendliche mit geistigen Beeinträchtigungen (dän.: udviklingshæmmede) an. Die Ausbildungen werden im Normalfall vor dem 25. Lebensjahr abgeschlossen. Sie finden auf der Grundlage des Gesetzes „Gesetz zur Jugendausbildung für Jugendliche mit besonderem Bedarf“ (dän.: ”Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov”) statt. Diese Ausbildungen werden für Jugendliche angeboten, die aufgrund ihrer Beeinträchtigungen nicht an einer anderen Jugendausbil-

dung teilnehmen können. Ziel ist es, die Jugendlichen in ihrer persönlichen, sozialen und fachlichen Entwicklung so zu unterstützen und zu fördern, dass sie am gesellschaftlichen Leben teilhaben können.

6.1.2.15 Institution O

Die Hauptaufgabe der Zentren für die Beratung und die Begleitung von Jugendlichen ist es, die Jugendlichen so zu unterstützen, dass sie ihre vorhandenen Fähigkeiten im Hinblick auf die Berufsvorbereitung und -ausbildung bestmöglichst nutzen können. Hierfür arbeiten die Zentren mit den Kommunen, den Beratern/Begleitern der Jugendausbildungen, den Betrieben und Behörden, den Institutionen und der Sozialverwaltung zusammen. Dadurch soll die Zahl der „Beihilfeempfänger“ möglichst niedrig gehalten werden. Ziel dieser Unterstützung ist es, dass 95 % aller Jugendlichen eine Jugendausbildung (siehe Seite 204) absolvieren.

Die Beratung und Begleitung richtet sich zum einen an Jugendliche unter neunzehn Jahren, die Beratung in Bezug auf Ausbildung und Beruf benötigen, d. h. sich in einer unbefriedigenden Situation bezüglich ihrer Unterrichts-, Ausbildungs- und Beschäftigungssituation befinden. Ferner wird für Jugendliche bis zum fünfundzwanzigsten Lebensjahr eine freiwillige Beratung bzw. Begleitung bezüglich ihres Ausbildungsweges angeboten.

6.1.2.16 Institution P

Die Institution P bietet Maßnahmen u. a. für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in folgenden Bereichen an: Maßnahmen zur Berufsvorbereitung (Diagnostik, Berufsfindung, Arbeitserprobung, BvB und Reha-Assessment) und Berufsausbildungen in insgesamt 50 verschiedenen Berufsfeldern. Durch begleitende Dienste erhalten die Jugendlichen bei Bedarf soziale und medizinische Betreuung. Psychologen und Sozialarbeiter unterstützen die Jugendlichen, wenn sie persönliche, berufliche oder familiäre Probleme haben.

Die Institution ist jedoch nicht nur um die berufliche Bildung der Jugendlichen bemüht, sondern es gibt auch ein differenziertes Wohn- und Freizeitangebot. Insgesamt wird die Institution von ca. 600 Rehabilitanden besucht.

6.1.2.17 Institution Q

Die Institution Q ist für diverse Themen im Bereich des Unterrichts bzw. der Bildung verantwortlich. Bezüglich des Forschungsthemas sind u. a. folgende Bereiche interessant, die im Zuständigkeitsbereich der Institution liegen:

Berufsausbildungen, Berufsgrundausbildung (EGU), Produktionsschulen, Jugendausbildungen für Jugendliche mit besonderem Bedarf, Grundschulen, Efterskoler, Ausbildungs- und Berufsberatung/-begleitung.

Ferner gibt Informationen über die Struktur, Inhalte und die gesetzlichen Grundlagen zu den oben genannten Bildungsbereichen heraus.

6.1.2.18 Institution R

Die Institution R ist eine Institution, in der Menschen mit Beeinträchtigungen arbeiten und leben können. Es arbeiten ca. 200 Personen dort, die keiner regulären Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nachgehen. Arbeitsmöglichkeiten bestehen u. a. in folgenden Bereichen: Cafeteria bzw. Küche, Gärtnerei, Verpackungsbereich, Servicebereich, im Bereich Medien und in verschiedenen handwerklichen Bereichen. Zudem gibt es ein Tageszentrum mit verschiedenen Beschäftigungsmöglichkeiten.

Im Zusammenhang mit dem Thema der Dissertation ist es von besonderem Interesse, dass dort Funktionsausbildungen (dän.: funktionsuddannelse) angeboten werden. Die Funktionsausbildungen richten sich an Personen, die nicht in der Lage sind, an einer regulären Ausbildung teilzunehmen. Es handelt sich hierbei um einen individuellen Ausbildungsverlauf (siehe Seite 220f.).

6.1.2.19 Institution S

Die Institution S ist eine Institution, die dafür Sorge trägt, dass Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft nicht benachteiligt werden. Es soll staatliche, kommunale und private Entscheidungsträger dazu bewegen, durch Dokumentation und Informationen in Bezug auf alle gesellschaftlichen Bereiche (u. a. Ausbildung, Arbeit, Transport, Kultur) die Belange von Menschen mit Behinderungen zu unterstützen. Insbesondere bezieht sich dies auf diejenigen Bereiche, in denen die Gleichstellung bisher nicht erreicht ist. Zu den konkreten Arbeitsaufgaben gehören: Wissensvermittlung, Überprüfung gesetzlicher Grundlagen (im Hinblick auf die Gleichstellung), Beschreibung der Gleichstellungsprobleme, Beratung und Begleitung in Fragen der Gleichstellung. Die Institution S arbeitet dem Zentralen Behindertenrat (dän.: Det Centrale Handicapråd) zu bzw. eng mit diesem zusammen, zu dessen Aufgaben es wiederum gehört, die Regierung bezüglich Behindertenfragen zu beraten.

6.1.3 Erhebung der Experteninterviews

Aufgrund der bisherigen Forschungslage bestand zunächst die Notwendigkeit, sich einen Zugang zum Themengebiet der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben in Dänemark zu schaffen. Die für die Forschungsfrage relevanten Informationen wurden in zwei Phasen erhoben.

6.1.3.1 Inhaltliche Aspekte

In der ersten Erhebungsphase wurden grundlegende Informationen bezüglich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben erhoben. Daran anknüpfend wurde in einer zweiten Erhebungsphase vertiefend auf die Ausbildungsmaßnahmen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in der Praxis eingegangen.

Durch diese Aufteilung bestand von Anfang an die Notwendigkeit, die Experteninterviews mit zwei unterschiedlichen Leitfäden durchzuführen. Nach Gläser und Laudel ist die Verwendung mehrerer Interviewleitfäden möglich:

> „Der Inhalt eines Interviews wird vor allem von zwei Faktoren bestimmt: was man herausbekommen will und wen man fragt. [...] Häufig muss man nämlich in einer Untersuchung mit mehreren unterschiedlichen Interviewleitfäden arbeiten. Wenn sich Gruppen von Experten anhand ihrer Beteiligung an dem zu rekonstruierenden Prozess unterscheiden lassen, dann ist es sinnvoll für jede dieser Gruppen einen eigenen Leitfaden zu entwickeln. [...] Alle notwendigen Informationen zu beschaffen bedeutet meist, mehrere Akteure zu befragen, die aufgrund ihrer spezifischen Stellung in dem zu rekonstruierenden Prozess jeweils über andere Informationen verfügen. Kaum einmal wird bei rekonstruierenden Untersuchungen der Fall eintreten, dass ein Interviewpartner über alle relevanten Informationen verfügt“ (Gläser/Laudel 2004, 113).

Folgende Fragen und Themen standen bei der ersten Expertenbefragung im Vordergrund (Interviewleitfäden siehe Anhang):

1. Wie werden Menschen, die in Deutschland als lernbehindert gelten, in Dänemark bezeichnet? (Bezüglich dieser Frage wurden konkrete Beispiele von Beeinträchtigungen genannt.)
2. Wie wird in Dänemark zwischen den verschiedenen Behinderungsgruppen differenziert? (Die Experten wurden um die Erläuterung bzw. Dar-

stellung der Unterschiede einiger dänischen Behinderungsbegriffe gebeten.)

3. Welche Behinderungsbegriffe werden in Dänemark in Bezug auf das Thema der Eingliederung in das Erwerbsleben verwendet?
4. Wo befindet sich der gemeinte Personenkreis im dänischen Bildungssystem?
5. Welche Angebote gibt es für diese Menschen in Bezug auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben?
6. Wer ist für das Gelingen der Eingliederungsprozesse verantwortlich?
7. Welche gesetzlichen Grundlagen gibt es?
8. Wie verläuft der Bildungsweg für diesen Personenkreis im Regelfall?
9. Wie werden die Eingliederungsphasen (Vorbereitung, Übergang, Nachbetreuung) begleitet?

In der zweiten Erhebungsphase wurde an die Erkenntnisse der ersten Phase angeknüpft. Im Mittelpunkt des Interesses stand hier die Gestaltung von Ausbildungsmaßnahmen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. Folgende Themen standen bei den Experteninterviews im Mittelpunkt:

1. Darstellung der Personengruppe in der entsprechenden Maßnahme bzw. Institution,
2. Ziele der Maßnahmen,
3. Inhalte der Maßnahmen,
4. Unterrichtsstruktur/Ausbildungsstruktur der Maßnahmen,
5. Individuelle Ausgangssituation und Einbeziehung des Jugendlichen,
6. Beratung und Begleitung und
7. Zusammenarbeit.

Obwohl mit diesen zwei unterschiedlichen Leitfäden gearbeitet wurde, gab es auch thematische Überschneidungen, d. h. es wurden auch Themen aus dem jeweils anderen Leitfaden aufgegriffen, wenn es für das Erlangen von Informationen in Bezug auf die Forschungsfrage als wesentlich erachtet wurde. Ferner gab es in der ersten Phase bereits Experteninterviews, die detaillierte Beschreibungen zu bestimmten Maßnahmen enthielten und in der zweiten Erhebungsphase wurden auch Experteninterviews erhoben, bei denen allge-

meinere Informationen zu den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben gegeben wurden oder einzelne Detailfragen geklärt werden sollten (Interviews speziell zum Thema der Beratung und Begleitung in den Eingliederungsprozessen). Diese Flexibilität ist bei der Erhebung der Experteninterviews im Rahmen von internationalen Untersuchungen zum Thema der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen aus zwei Gründen notwendig: Zum einen ist trotz Recherchen vorab nicht zu klären, in welchen Teilbereichen der Gesprächspartner über Detailwissen verfügt, welches zur Klärung der Forschungsfrage beitragen kann. Zum anderen eröffnen sich auch während der Befragungen Themenbereiche, die vorher aufgrund der bisherigen Forschungssituation (Kenntnisse über das „fremde“ Land, hier Dänemark) in der Konzeption des Leitfadens keine Beachtung finden konnten.

Die Themen der deutschen Experteninterviews entsprechen den oben genannten Bereichen; der Schwerpunkt lag hier auf der konkreten Ausgestaltung von Maßnahmen zur Eingliederung ins Erwerbsleben.

6.1.3.2 Erhebungszeitpunkte

Die Erhebung der Experteninterviews in Dänemark fand in dem Zeitraum September bis Oktober 2005 und Mai bis Juni 2006 statt. Aufgrund des zeitlichen Abstandes der Forschungsphasen vor Ort konnte eine erste Analyse der in der ersten Erhebungsphase erhobenen Interviews und der zusammengetragenen Materialien erfolgen. Diese ermöglichte ein zielgerichtetes Vorgehen in der zweiten Phase und eine größere Absicherung, dass alle themenrelevanten Aspekte Berücksichtigung finden konnten. Die Erfassung zentraler Aspekte in der ersten Erhebungsphase (Personenkreis der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Dänemark, Bildungsinstitutionen und Maßnahmen, gesetzliche Grundlagen, Hilfsangebote), ermöglichte in der zweiten Erhebungsphase den zielgerichteten Kontakt zu Experten, die über zentrale Inhalte und konkrete Maßnahmeangebote der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben Auskunft geben konnten.

In Bezug auf Deutschland war aufgrund des Kenntnisstandes solch eine erste Erhebungsphase, die zur allgemeinen Orientierung bezüglich des Themengebietes diente, nicht notwendig. Hier konnten gleich Gesprächspartner zielgerichtet aufgesucht werden. Die Erhebungsphase erfolgte hier in dem Zeitraum Januar bis April 2007.

Die Dauer der Gespräche betrug jeweils ca. eine bis anderthalb Stunden.

6.1.4 Das Auswertungsverfahren

Im Rahmen des Auswertungsverfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse werden Kern- und Kontextdimensionen gebildet, die gleichzeitig als Kategoriensystem dienen. Anhand dieser Kategorien werden Informationen aus den Interviews extrahiert, die für die Forschungsfrage von Bedeutung sind. Zentrale Inhalte werden anhand dieser Kategorien zusammengefasst.

Darauf aufbauend werden die Eingliederungsprozesse anhand der pädagogischen Kriterien, die in Teil 5 begründet wurden, verglichen. Zum einen sollen die Rahmenbedingungen und zum anderen konkrete Ausbildungsmaßnahmen in den Eingliederungsprozessen beider Länder unter den festgelegten sonderpädagogischen Gesichtspunkten näher betrachtet und verglichen werden. Bezüglich des Vergleichs konkreter Eingliederungsmaßnahmen in Erwerbsarbeit kommt dem Auswertungsverfahren der empirisch begründeten Typenbildung eine entscheidende Rolle zu.

Bei der Darstellung des Auswertungsverfahren in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand muss zwischen den inhaltlichen und den methodischen Aspekten des Vorgehens differenziert werden. Bezüglich der geforderten Methodentransparenz und Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens in der international vergleichenden Sonderpädagogik ist eine Differenzierung zwischen diesen beiden Aspekten notwendig.

6.1.4.1 Inhaltliche Aspekte des Vorgehens

Zentraler Ansatzpunkt für das Auswertungsverfahren ist das Kategoriensystem. Die Festlegung der Kategorien beruht auf einem langwierigen Prozess. Zum einen mussten zentrale Themen aus theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet werden, weil nur so zunächst überhaupt die Möglichkeit einer nicht allzu offenen Befragung im Rahmen von Experteninterviews bestand. Zum anderen mussten die in den Interviews genannten zentralen Aspekte, die für die Betrachtung der Eingliederungsprozesse und für die sonderpädagogische Betrachtungsweise als grundlegend zu erachten sind, im Kategoriensystem Berücksichtigung finden.

Das im Folgenden dargestellte Kategoriensystem ist Grundlage für die Darstellung und systematische Auswertung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben. Einige der in der Tabelle dargestellten Kategorien werden hier bei der Auswertung vernachlässigt. Es handelt sich dabei um Kategorien, die stark mit den jeweiligen zu

vermittelnden Fachinhalten einzelner Ausbildungsmaßnahmen im Eingliederungsprozesse verknüpft sind:

- Methoden und
- inhaltliche Kontinuität.

Diese finden im Rahmen der Dissertation keine weitere Beachtung, weil dazu eine vertiefende und sehr differenzierte Betrachtung einzelner Ausbildungsinhalte notwendig wäre. Diese im Detail zu erfassen ist im Rahmen der vorliegenden Studie nicht leistbar, weil hier zunächst grundlegende Informationen über die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Dänemark erhoben wurden.

Folgende Kategorien werden der Analyse der Experteninterviews zu Grunde gelegt:

- Personenkreis/Behinderungsbegriffe
  - allgemeine Behinderungsbegriffe
  - Lernbeeinträchtigungen
- gesellschaftliche Rahmenbedingungen
  - wirtschaftlich-finanzielle Rahmenbedingungen
  - rechtliche Rahmenbedingungen
  - politische Rahmenbedingungen
- institutionelle Rahmenbedingungen
  - Bildungsmaßnahmen
  - Bildungsinstitutionen
- Eingliederungsprozesse
  - zeitliche Struktur/Prozessphasen
  - Inhalte
  - Ziele
  - Personal/beteiligte Personen
  - Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation und Einbeziehung des Jugendlichen
  - Einbeziehung Umwelt
  - Beratung und Begleitung
  - Zusammenarbeit

Tab. 2 *Übersicht und Definition der Kategorien und Kodiereinheiten*

Hauptkategorien	**Unterkategorien**	**Beschreibung**
Personenkreis/ Behinderungsbegriffe	Allgemeine Behinderungsbegriffe	Beschreibung inhaltlicher Aspekte, Oberbegriffe, die auch Menschen mit Lernbeeinträchtigungen umfassen, Abgrenzung der Begriffe zueinander
	Lernbeeinträchtigungen	Beschreibung der Lernbeeinträchtigungen; Abgrenzung unterschiedlicher Begriffe voneinander
Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	Wirtschaftlich-finanzielle Rahmenbedingungen	finanzieller Rahmen und wirtschaftliches Interesse bezüglich der Beschäftigung von Menschen mit Beeinträchtigungen auf dem Arbeitsmarkt
	Rechtliche Rahmenbedingungen	Gesetzesgrundlagen, Richtlinien
	Politische Rahmenbedingungen	Zuständigkeiten in den Eingliederungsprozessen; politische Initiativen, politische Richtlinien und Grundsätze
Institutionelle Rahmenbedingungen	Bildungsmaßnahmen	Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und Ausbildungsmaßnahmen
	Bildungsinstitutionen	Schulformen, Ausbildungsinstitutionen
Eingliederungsprozesse	Zeitliche Struktur/ Prozessphasen	Ablauf und einzelne Phasen der Eingliederungsprozesse, unterschiedliche Phasen innerhalb einer Maßnahme
	Inhalte	Inhalte im gesamten Eingliederungsprozess und Inhalte innerhalb einer Maßnahme
	Ziele	angestrebte Ziele bezogen auf den gesamten Eingliederungsprozess und angestrebte Ziele innerhalb einer Maßnahme
	Personal/beteiligte Personen	beteiligtes Personal in den Ausbildungsmaßnahmen, Personen die in die Eingliederungsprozesse involviert sind
	Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation/ Einbeziehung des Jugendlichen	Erfassen und Berücksichtigung der Situation des Jugendlichen für die Planung im weiteren Vorgehen, aktive Einbeziehung des Jugendlichen in die Planung der Eingliederungsprozesse und in den Ablauf der entsprechenden Maßnahmen
	Einbeziehung Umwelt	Berücksichtigung bzw. Einbeziehung des Wohnbereiches; Einbeziehung von Familie
	Beratung/Begleitung	Beratung und Begleitung des Jugendlichen in den Eingliederungsprozessen, Beratung und Begleitung innerhalb der jeweiligen Maßnahmen und bei Übergängen
	Zusammenarbeit	Zusammenarbeit innerhalb der Institutionen, Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen bzw. mit denen an den Eingliederungsprozessen beteiligten Personen, Sicherung von Erkenntnissen über den bisherigen Ausbildungsverlauf (mündlich und schriftlich)

Die hier genannten Kategorien, im Folgenden auch als Systematisierungskategorien bezeichnet, anhand derer die Eingliederungsprozesse beider Länder beschrieben werden können, sind gleichzeitig die Codiereinheiten für den Materialdurchlauf.

Auf Grundlage dieser Beschreibung ist erst eine Betrachtung und ein Vergleich der Eingliederungsprozesse unter pädagogischen Gesichtspunkten (Persönlichkeitsbildung und Kontinuität) möglich.

Die pädagogischen Kategorien dienen der inhaltlichen Analyse der Eingliederungsprozesse unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten.

Anhand folgender pädagogischen Kategorien werden die jeweiligen Inhalte, die durch die Systematisierungskategorien erfasst werden, betrachtet und analysiert:

Tab. 3 *Übersicht und Definition der pädagogischen Kategorien*

Hauptkategorien	**Unterkategorien**	**Beschreibung**
Persönlichkeits-bildung	Fachkompetenz	• Fachpraxis/Fachtheorie (berufsspezifische/ arbeitsfeldspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten) • Allgemeinbildung/Grundlagenwissen (Rechnen, Schreiben, Lesen, künstlerische Inhalte) • Medienkompetenz
	Sozialkompetenz	• Kommunikationsfähigkeit • Zusammenarbeit(Team/Kooperationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Kompromissbereitschaft) • Konfliktfähigkeit • Empathiefähigkeit
	Selbstkompetenz	• Leistungsbereitschaft • Selbständigkeit • Selbstvertrauen • realistische Selbsteinschätzung • Verantwortungsbereitschaft • Arbeitstugenden (Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Disziplin und Konzentration)
Kontinuität	inhaltliche Kontinuität[6]	• aufeinander aufbauende und aufeinander abgestimmte Lerninhalte und Methoden
	zeitlich-strukturelle Kontinuität	• zuverlässige/durchgehende Unterstützung, Beratung und Begleitung • Kooperation und Zusammenarbeit

6 Der inhaltliche Aspekt der Kontinuität findet in der Auswertung der Experteninterviews keine Berücksichtigung (Begründung siehe Seite 145).

In Bezug auf den Prozess der Bewertung und des Vergleichs anhand der pädagogischen Kategorien ist darauf hinzuweisen, dass dieser auf zwei Ebenen stattfindet. Zum einen werden die Rahmenbedingungen (politische, rechtliche, wirtschaftlich-finanzielle Rahmenbedingungen, Institutionen, Maßnahmen) anhand der pädagogischen Kategorien analysiert. Zum anderen werden Maßnahmen zur Ausbildung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen beider Länder anhand dieser Kategorien miteinander verglichen. Grundlage des Vergleiches der Maßnahmen ist die Methode der empirisch begründeten Typenbildung.

In Bezug auf den Vergleich der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen würde eine Typenbildung nur sinnvoll sein, wenn es sich um den Vergleich von mehr als drei Ländern handelt. Daher ist in Bezug auf die Rahmenbedingungen das Bilden und der Vergleich von Typen nicht möglich. In Bezug auf die Rahmenbedingungen, werden im Anschluss an die Darstellung zentrale Ergebnisse zusammengefasst und im Hinblick auf die pädagogischen Vergleichskriterien bewertet. Da die Darstellung der Rahmenbedingungen nicht alleine auf Grundlage der Experteninterviews erfolgt, sondern ergänzend Materialien hinzugezogen wurden, wird auch der Vergleich dieser Rahmenbedingungen unter den sonderpädagogischen Vergleichskriterien nicht nur auf Grundlage der Interviews vorgenommen werden. Diese Ergänzungen sind notwendig, weil bewusst in den Experteninterviews Themen und Aspekte ausgespart bzw. nicht vertieft wurden, die in den Materialien dargestellt sind.

6.1.4.2 Methodische Aspekte des Vorgehens

Die Interviews wurden in der jeweiligen Landessprache erhoben und aufgezeichnet. Die anschließende Transkription der Interviews erfolgte in deutscher Sprache, d. h. die dänischen Experteninterviews wurden in einem Schritt transkribiert und übersetzt.

Die Interviewauswertung findet mit der technischen Hilfe des Computerprogramms MAXqda statt. Anhand der oben dargestellten Kategorien wird das Interviewmaterial codiert bzw. einzelne Codes werden letztlich zu diesen Kategorien zusammengefasst. Das Interviewmaterial wird mit Hilfe dieser Kategorien auf bestimmte inhaltliche Aspekte hin strukturiert. Anschließend wird jeder mit einem Code versehene Textabschnitt inhaltlich zusammengefasst. Diese Zusammenfassungen ermöglichen eine sofortige Reduktion des Materials auf die zentralen inhaltlichen Aussagen bezüglich der jeweiligen Kategorie. Memos, die es in dem Programm ermöglichen, eigene Anmerkun-

gen an den entsprechenden Textstellen einzufügen, dienen hierfür als Hilfsmittel. Jeder Code wird mit einem Memo versehen, als dessen Titel der entsprechende Name des Codes eingetragen wird. Der Eintrag des Titels ist für das Importieren der Memos in eine Datei von Bedeutung, weil hierdurch die Möglichkeit geschaffen wird, die Memos nach den jeweiligen Kategorien sortieren zu lassen. Diese Memos eines jeden Interviews können anschließend in eine externe Datei exportiert werden.

In einem weiteren Arbeitsschritt wurde für jede Kategorie eines jeden Interviews ein Formblatt angelegt. Auf diesem Formblatt wurden die Inhalte einer jeden Kategorie, der unterschiedlichen Angaben bzw. Zusammenfassungen in den Memos, aufgenommen und gegebenenfalls weiter zusammengefasst.

Anhand dieser Zusammenfassungen in den einzelnen Formblättern ist eine detaillierte Beschreibung der Eingliederungsprozesse anhand jeder einzelnen Kategorie möglich.

So können z. B. die Aussagen aller Interviewpartner zum Themenbereich „Maßnahmen der Eingliederung ins Erwerbsleben“ für die Darstellung des entsprechenden Abschnittes Berücksichtigung finden.

Dieses Auswertungsverfahren ermöglicht eine strukturierte, nachvollziehbare Analyse des Interviewmaterials. Die Menge des Materials wird während dieses Verfahrens Schritt für Schritt weiter zusammengefasst und reduziert. Diese genaue Analyse des Interviewmaterials nach den festgelegten Kategorien und Arbeitsschritten, schützt vor einem intuitiven Herausgreifen interessanter Aspekte des fremden bzw. eigenen Landes und ermöglicht letztlich einen expliziten Vergleich der Eingliederungsprozesse unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten.

6.1.5 Besonderheiten beim Erfassen und Auswerten von Informationen im Rahmen der Experteninterviews

Bezüglich der Erhebung der Experteninterviews wird im Folgenden zusammenfassend auf einige Aspekte hingewiesen, denen meines Erachtens, insbesondere bei internationalen Forschungsvorhaben, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte:

1. Bereits Gläser und Laudel weisen darauf hin, dass Experteninterviews möglichst als Einzelinterviews durchzuführen sind (vgl. Gläser/Laudel 2004, 41). Im Rahmen des hier vorliegenden internationalen Vergleichs war dies nicht durchgängig möglich. Der Grund hierfür ist im internatio-

nalen Vergleich an sich begründet: Zum einen gab es immer wieder Situationen, in denen großes Interesse an dem Austausch bezüglich des Themengebietes bestand und die Teilnahme mehrerer Gesprächspartner angekündigt wurde. Zum anderen führte die Einschätzung der Interviewpartner, dass die zu gebenden Informationen in ein Forschungsvorhaben einfließen, dazu, dass sich einige der Interviewpartner durch die Anwesenheit weiterer Gesprächspartner selbst absicherten.

Vor Beginn der Interviewphase sollten daher, insbesondere bei internationalen Vergleichen, bewusst Strategien entwickelt werden, wie die Gespräche mit mehreren Experten strukturiert werden können.

2. Ein weiterer Faktor der vor der Erhebung der Experteninterviews sowohl *inhaltlich* als auch *zeitlich* eingeplant werden sollte, ist das hohe Interesse des Gesprächspartners an themenspezifischen Informationen aus dem Herkunftsland des Interviewers. Diesbezügliche Informationen können dem Gegenüber kaum verwehrt werden, weil letztlich der Interviewer auf eine gute Gesprächsatmosphäre angewiesen ist. Das Verwehren von Informationen würde sich auf den gesamten Interviewverlauf nachteilig auswirken. Das Schaffen einer guten Interviewatmosphäre ist die Voraussetzung für eine hohe Auskunftsbereitschaft des Interviewten.

   Um Darstellungen des eigenen Landes aus der Erhebungsphase auszuschließen, könnte eine Darstellung themenspezifischer Aspekte über das Herkunftsland des Interviewers unabhängig von dem eigentlichen Interview geplant werden. Dies könnte z. B. in Form einer kurzen Präsentation für die an dem Thema Interessierten erfolgen. Allerdings birgt diese Trennung die Gefahr in sich, dass Experten auf einzelne Inhalte der Präsentation reagieren und für das Interview relevanten Informationen vorweggenommen werden.

3. Ferner lässt es sich bei Experteninterviews, die üblicher Weise in den Herkunftsinstitutionen der Experten durchgeführt wurden, nicht vermeiden, dass der Interviewer kaum Einfluss auf den Ablauf der Begegnung mit den Experten hat (z. B. erst Erhebung des Interviews, dann Besichtigung der Institution oder erst Besichtigung der Institution und anschließend die Erhebung des Interviews, eine Zweiteilung der Interviewphase aufgrund einer Essenseinladung usw.). Aus diesem vorher nicht zu planenden Ablauf ergab sich eine weitere Schwierigkeit: Es fanden Gespräche mit den Experten außerhalb der eigentlichen Interviews statt. Dies führte dazu, dass einzelne für das Thema relevanten Informationen au-

ßerhalb der Aufnahmen der Experteninterviews gegeben wurden. Hierzu gehörten Situationen der Besichtigung der Institution, die teilweise über mehrere Stunden stattfanden, in denen immer wieder themenrelevante Aspekte angesprochen wurden.

Dies wirft die Frage auf, ob es möglich ist, die außerhalb der Experteninterviews gegebenen Informationen systematisch festzuhalten und in die Auswertung mit einzubeziehen. Das Anfertigen von Notizen aus dem Gedächtnis im nachhinein ist als nicht ausreichend zu betrachten, weil sie aufgrund der Länge der „Randgespräche" (lange Institutionsbesichtigungen oder längere Gespräche während der Mahlzeiten) sehr ungenau werden würden und sehr subjektiv geprägt wären. Die Entwicklung eines Systems, wie mit diesen „Randgesprächen" umgegangen werden kann, wie Informationen festgehalten werden und inwiefern sie in die Auswertung der Experteninterviews mit einfließen können, wäre für internationale Vergleiche wichtig. Zumindest aber sollte sich der Interviewer mit diesen Schwierigkeiten vorher bewusst auseinandergesetzt haben.

4. Ein weiterer wichtiger Punkt, mit dem bewusst umgegangen werden sollte, betrifft die inhaltliche Ebene der Experteninterviews. Während des Interviews und der oben genannten „Randgesprächen" wurde sehr schnell deutlich, in welchem Bereich die Wissensschwerpunkte der Experten lagen. In diesem Fall musste von dem Interviewer sehr schnell abgeschätzt werden, auf welche themenrelevanten Aspekte vertiefend einzugehen war. Dies muss im Hinblick auf bereits geführte und noch geplante Interviews, immer unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses stattfinden. Hierzu ist auch eine gute Einschätzung der jeweiligen Gesprächspartner bzw. Gesprächssituation notwendig, um durch vorgenommene Themenwechsel, die Gesprächsbereitschaft des Gegenübers nicht zu hemmen.

   Es besteht demnach bei Experteninterviews im Rahmen von internationalen Untersuchungen die Notwendigkeit ein Gleichgewicht zwischen einem möglichst natürlichen Gesprächsverlauf und der Orientierung am Leitfaden zu finden. Der Leitfaden dient als Orientierung für die inhaltliche Strukturierung des Interviews. Dabei ist es im Rahmen der hier geführten Experteninterviews deutlich geworden, dass es notwendig ist, die vorher festgelegten Fragenkomplexe im Rahmen der Experteninterviews zwar anzusprechen, sich hierbei aber in der Reihenfolge an dem Gesprächsverlauf zu orientieren, der maßgeblich durch das Fachwissen in

speziellen Gebieten der Experten gesteuert wird. Ich schließe mich hier der Meinung Meusers *und* Nagels *an:*

> „Entscheidend für das Gelingen der Experteninterviews ist unserer Erfahrung nach eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas“ (Meuser/Nagel 1997, 487).

6.2 Allgemeine gesellschaftliche Rahmenbedingungen in Dänemark und Deutschland

Im Folgenden werden die allgemeinen gesellschaftlichen (politischen, wirtschaftlich-finanziellen und rechtlichen) Rahmenbedingungen der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen dargestellt. Die Darstellung der Rahmenbedingungen in Dänemark basiert auf den Aussagen der Experten. Die dort genannten Aspekte werden anhand von Literatur (z. B. Materialien zur Beschreibung von Maßnahmen, gesetzliche Regelungen, Publikationen) konkretisiert und ausgeführt. Die Darstellung der Rahmenbedingungen in Deutschland bezieht sich primär auf Fachliteratur. Im Anschluss an diese Darstellungen wird ein Vergleich der Rahmenbedingungen in Bezug auf die Aspekte der Persönlichkeitsbildung und Kontinuität vorgenommen. Dabei sind folgende Fragen leitend:

1. Inwiefern fördern oder hemmen diese Rahmenbedingungen die Persönlichkeitsbildung in den Eingliederungsprozessen?
2. Tragen diese Rahmenbedingungen dazu bei, Kontinuität in den Eingliederungsprozessen zu schaffen oder verhindern sie einen kontinuierlichen Verlauf?

Die Experteninterviews wurden in Dänemark vor der Strukturreform im Januar 2007 (siehe Seite 156f.) erhoben. Aktuellere Tendenzen werden soweit wie möglich bei der Darstellung der politischen Rahmenbedingungen einbezogen.

Bezüglich der gesetzlichen Grundlagen zur Eingliederung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben hat es in Dänemark seit 2005/2006 (Erhebungszeitraum der Experteninterviews) viele Änderungen gegeben. Aktuellere Gesetzesgrundlagen wurden nachrecherchiert und werden weitestgehend berücksichtigt (Stand: August bzw. September 2008).

Vorab ist anzumerken, dass es in Bezug auf die politischen, wirtschaftlich-finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen in Dänemark zwei überge-

ordnete Aspekte gibt, die für die Eingliederungsprozesse relevant sind: Die *Integration* aller Personen in die Gesellschaft und die *Dezentralisierung* der Unterstützungsangebote von Menschen mit Beeinträchtigungen. Seit der Bildungsreform in den 80er wurden in Dänemark in der Behindertenpolitik die Leitgedanken der Integration, Dezentralisierung und Normalisierung verfolgt.[7]

Die *integrativen Bestrebungen* sind in Dänemark darauf ausgerichtet, dass keine speziellen Maßnahmen zur Berufsausbildung von Menschen mit Behinderungen eingeführt werden, sondern diesen Personen im generellen Ausbildungssystem entsprechende Unterstützung angeboten werden soll. Diese politische Grundhaltung in Dänemark, Menschen mit Beeinträchtigungen im Bildungssystem zu integrieren (vgl. Int. 1, Abs. 109–110), hat sich nicht in allen Bildungsbereichen durchgesetzt. So gibt es auch für den Personenkreis der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen separate Angebote zur Vorbereitung auf das Erwerbsleben. Viele Sonderschulen und Sondereinrichtungen wurden jedoch im Rahmen der Bildungsreform aufgelöst und Fördermaßnahmen wurden im regulären Grundschulsystem verankert. Dort werden verschiedene Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderungen angeboten (vgl. Int. 2, Abs. 176–177; Int. 6, Abs. 49–51; Int. 13, Abs. 26). In diesem Zusammenhang muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Integration bei Kindern mit „Mehrfachbehinderungen" längst nicht so weit fortgeschritten ist und diese nach wie vor häufig separat unterrichtet werden (vgl. Int. 13, Abs. 26).

Das Prinzip der *Dezentralisierung* ist darauf ausgerichtet, dass die soziale Sicherung von der staatlichen auf die kommunale Ebene verlagert wird, d. h. die Angebote im Bereich der Behindertenhilfe liegen zunehmend im Zuständigkeitsbereich der Kommunen und nicht im Zuständigkeitsbereich des Staates. Der Staat ist für den übergeordneten Rahmen, die Kommunen für die konkrete Ausgestaltung zuständig (vgl. Int. 2, Abs. 104; Maschke 2008, 217).

6.2.1 Politische Rahmenbedingungen in Dänemark

> „Die wohlfahrtstaatliche Politik Dänemarks ist auf die Schaffung sozialer Homogenität im Sinne sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit ausgerichtet. Die Anwendung dieses Prinzips auf Dänemark bedeutet, dass die Regierung zunächst versucht, den Lernenden einen

7 Ausführliche Darstellungen zur Entwicklung der Behindertenpolitik in Dänemark finden sich z. B. bei MASCHKE 2008, 214-226; JENSEN 1999, 57-70.

gleichen Ressourcenzugang zu ermöglichen, unabhängig von ihrer regionalen oder lokalen Situation“ (Werler 2002, 76).

Dies gilt auch für Menschen mit Beeinträchtigungen. Die Umsetzung des Integrationsgedankens bezieht sich nicht nur auf den unmittelbaren schulischen Bildungsbereich (vgl. Werler 2002, 76), sondern spiegelt sich auch in arbeitsmarktpolitischen Bestrebungen wieder.

In den folgenden Abschnitten werden drei Bereichen dargestellt, anhand derer die politische Haltung bezüglich der Eingliederung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben verdeutlicht werden kann:

1. Die Schaffung eines offenen und für alle zugänglichen Arbeitsmarktes,
2. die Strukturreform und
3. die Zuständigkeits- bzw. Aufgabenbereiche der Kommunen.

Diese Aspekte wurden während der Experteninterviews immer wieder thematisiert und sollen daher hier aufgegriffen werden.

6.2.1.1 Offener und für alle zugänglicher Arbeitsmarkt (dän.: rummelig arbejdsmarked)

Seit Beginn der 90er Jahre gibt es in Dänemark vielfältige politische Bestrebungen, einen für alle zugänglichen Arbeitsmarkt zu schaffen. Durch folgende Maßnahmen kann die Einbindung aller Menschen in den Arbeitsmarkt ermöglicht werden:

- vorbeugende Maßnahmen, die einen offenen und für alle zugänglichen Arbeitsmarkt schaffen;
- Maßnahmen, die es verhindern, dass die Personen aus ihrem Arbeitsverhältnis herausfallen und
- die Eingliederung außenstehender Personengruppen in den allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. Udviklingscenter for beskæftigelse på særlige vilkår 2000, 35).

Insbesondere Personen mit einer geminderten Erwerbsfähigkeit, Personen mit Behinderungen, Personen mit veralteten Qualifikationen und älteren Menschen soll der Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht werden.

Anders als in Deutschland, gibt es in Dänemark keine gesetzlich festgelegte Beschäftigungsquote von Menschen mit Behinderungen. Stattdessen wird an die soziale Gesinnung der Betriebe appelliert (vgl. Høgelund/Kruhøffer 2000,

9; Int. 6, Abs. 83–84, Int. 7, Abs. 69–78). Das soziale Engagement der Unternehmen ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. So gibt es auf der einen Seite Betriebe, die sehr sozial orientiert sind und viel für die Beschäftigung benachteiligter Personengruppen tun. Auf der anderen Seite gibt es Betriebe, die nicht einmal die Zeit finden, Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen für ein Praktikum aufzunehmen (vgl. Int. 11, Abs. 125–135; Int. 12, Abs. 200–205).

Inwieweit Menschen mit Beeinträchtigungen tatsächlich im Zusammenhang mit dem Thema des offenen und für alle zugänglichen Arbeitsmarktes berücksichtigt werden, ist anzuzweifeln. So gab es z. B. auf einer Konferenz im Beschäftigungsministerium (früher Arbeitsministerium), auf der thematisiert wurde, wie die „Restgruppe" auf dem Arbeitsmarkt eine Beschäftigung finden kann, keinen einzigen Beitrag, in dem das Thema der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt bzw. die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen im Mittelpunkt stand (vgl. Int. 6; Abs. 85–90).

Seit einiger Zeit gibt es politische Bestrebungen, anerkannte Ausbildungsverläufe für Menschen mit besonderem Bedarf zu ermöglichen, weil es in Dänemark genauso wie in Deutschland eine relativ große Gruppe gibt, die sich aus dem ein oder anderen Grund außerhalb des Arbeitsmarktes befindet (vgl. Int. 6; Abs. 9). Erste Schritte in diese Richtung wurden durch die Verabschiedung des „Gesetzes über die Jugendausbildung für Jugendliche mit besonderem Bedarf" unternommen (siehe Seite 173–176).

Es ist festzustellen, dass hinter den Bestrebungen, einen für alle zugänglichen Arbeitsmarkt zu schaffen, sowohl das Ziel der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als auch finanzielle Gründe stehen. Für die Kommunen ist es langfristig kostengünstiger, eine Person z. B. in Form eines *Fleksjobs*[8] (siehe Seite 182ff.) anzustellen, als diesen ohne Arbeitstätigkeit finanziell zu unterstützen (vgl. Int. 9, Abs. 66–69).

> „Und dann ist da die menschliche Qualität. Derjenige, der auf die Arbeit geht, ist ein Teil der Gesellschaft. Man leistet einen Beitrag. Es wird teurer, wenn sie einfach zu Hause sind, vor dem Fernseher sitzen und essen und krank und dick und deprimiert werden und hospitalisiert und institutionalisiert [werden] und unterhalten werden sollen und all so was" (Int. 9, Abs. 66).

8 Der im Folgenden verwendete dänische Begriff Fleksjob beschreibt ein Anstellungsverhältnis unter besonderen Bedingungen (ausführlich hierzu siehe Seite 171f.).

Um einen für alle zugänglichen Arbeitsmarkt zu schaffen, gibt es unterstützende Angebote und Regelungen für die Anstellungsverhältnisse unter besonderen Bedingungen (vgl. Nielsen 1999, 351). Diese sind gesetzlich geregelt (siehe Seite 169–180).

6.2.1.2 Strukturreform

Mit der Strukturreform im Januar 2007, im Rahmen derer mehrere kleinere Kommunen zu jeweils größeren zusammengelegt wurden, gab es eine Neuverteilung bzw. Umstrukturierung der Zuständigkeiten. Einzelnen Aufgaben wurden an die Kommunen abgegeben, andere an den Staat zurückverlagert. Die bisherigen Bezirke (dän.: Amter) wurden aufgelöst und zu Regionen umfunktioniert. Bis 2007 gab es in Dänemark 275 Kommunen und 15 Bezirke, die im Rahmen der Reform in fünf Regionen aufgeteilt wurden, die wiederum insgesamt 98 Kommunen umfassen. Ab 2007 sind für die Belange von Menschen mit Beeinträchtigungen hauptsächlich der Staat und die Kommunen zuständig (Int. 2; Abs. 108–114; Int. 4, Abs. 204–205; Int. 8, Abs. 56–58; Int. 9, Abs. 144). In den Bezirken gab es vor der Strukturreform spezielle Angebote für Menschen mit Behinderungen, die in vielen kleineren Kommunen nicht angeboten werden konnten. Durch die Zusammenlegung der Kommunen können diese nun eigene Angebote entwickeln. Die Kommunen bekommen nun mehr eigene finanzielle Verantwortung zugesprochen. Durch diese finanzielle Entscheidungsbefugnis haben sie mehr Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen (vgl. Int. 3, Abs. 124–128,132). Die eigene finanzielle Verantwortung für die Maßnahmen kann aber auch Nachteile mit sich bringen. Die Kommunen werden versuchen, kostengünstige Unterbringungsmöglichkeiten zu finden und die Jugendlichen in wohnortnahe Maßnahmen vermitteln und nicht länger Angebote anderer Kommunen beanspruchen. Früher wurden die Kosten für die Maßnahmen teilweise von den Bezirke übernommen. Die jetzige Entwicklung kann daher auch dazu führen, dass die Angebotsstruktur, auf die letztlich zurückgegriffen wird, eingeschränkter als früher ist (vgl. Int. 8, Abs. 184–186).

6.2.1.3 Zuständigkeitsbereiche und Aufgaben der Kommunen

Die Kommunen haben generell die Pflicht, die Bürger zu aktivieren und dafür zu sorgen, dass sie eine Ausbildung absolvieren und eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufnehmen können. Sie tragen die Verantwortung für die Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen,

auch in finanzieller Hinsicht (vgl. Int. 2, Abs. 32, 55–57, 80–85). Die Kommunen haben die Verpflichtung die Arbeitsfähigkeit dieser Personengruppe abzuklären. Sie kommen dieser Pflicht durch die Vermittlung der Jugendlichen in entsprechende Ausbildungsinstitutionen nach (vgl. Int. 10, Abs. 88), in denen Maßnahmen zur Feststellung der Erwerbsfähigkeit angeboten werden. Ferner haben die Kommunen die Aufgabe, für diejenigen Jugendlichen, die nicht in Arbeit und Ausbildung oder bereits aus einer Arbeitstätigkeit herausgefallen sind, einen Ausbildungsplan bzw. einen Aktivierungs- und Handlungsplan zu erstellen.

Bei der Aktivierung der Bürger gehen die Kommunen von dem individuellen Bedarf des Einzelnen aus. Der vorliegende Bedarf wird durch Experten (Psychologen, Ärzte, Pädagogen) ermittelt, die in den sogenannten „Pädagogischen Psychologischen Beratungsstellen“ (dän.: Pædagigisk Psykologisk Rådgivning (PPR)) arbeiten. Die Beratungsstellen sind für eine oder mehrere Kommunen zuständig und arbeiten diesen zu. Sie arbeiten mit den Kindergärten und Schulen zusammen (Int. 1, 154–163; Int. 3, Abs. 144–148).

Bei der Planung des Ausbildungsweges sind der Sachbearbeiter der Kommune, ein Lehrer, der Jugendliche selbst und je nach Bedarf weiteres Fachpersonal (Ärzte, Psychologen, Pädagogen, Sozialarbeiter, Mitarbeiter der Pädagogisch-Psychologischen Beratungsstelle) beteiligt. Die Eltern werden in Bezug auf die Beratung und Begleitung und die Feststellung der beruflichen Möglichkeiten ebenfalls mit einbezogen (vgl. Int. 2, Abs. 40–42, 46; Int. 3, Abs. 122; Int. 8, Abs. 55). Bei der Planung der Maßnahmen sollen nicht nur die individuellen Voraussetzungen, sondern auch eine mögliche Entwicklung der Person und ihre Wünsche Berücksichtigung finden. Dies ist allerdings in der Praxis nicht immer der Fall, weil bei der Zuweisung zu bestimmten Maßnahmen auch finanzielle Argumente eine Rolle spielen (vgl. Int. 1, 35–40; Int. 2, Abs. 38–40, 42, 46–47, 85).

Die Kommunen arbeiten mit Ausbildungsinstitutionen zusammen, die Maßnahmen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen anbieten und kommen für die Finanzierung der Maßnahmen auf (Int. 4, Abs. 183). Von den entsprechenden Institutionen wird erwartet, dass sie den Jugendlichen auf das Arbeitsleben vorbereiten (Abs. Int. 7, 87–89).

Die Kommune ist letztlich für die Platzierung des Jugendlichen zuständig und muss den jeweiligen Maßnahmen zustimmen (vgl. Int. 7, Abs. 114–115; Int. 9, Abs. 52–53). Die Entscheidung über die Zuweisung ist von der Einschätzung des Sachbearbeiters der jeweiligen Kommune abhängig. Der Ju-

gendliche ist selbst dafür verantwortlich, das ihm angetragene Angebot zu nutzen. Tut er dies nicht, wird die finanzielle Unterstützung eingestellt. Allerdings ist an dieser Stelle auch darauf hinzuweisen, dass es viele Jugendliche gibt, für die keine wirklich passenden Angebote existieren (vgl. Int. 8, Abs. 157–160, Int. 10, Abs. 90).

Die Kommunen verfolgen das Interesse, dass die Maßnahmen möglichst zügig abgeschlossen werden. Dennoch wird es als sinnvoller erachtet, eine angefangene Maßnahme zu Ende zu führen, auch wenn eventuell dafür längere Unterstützung zu leisten ist, als ursprünglich geplant, als eine Person ein Leben lang unterstützen zu müssen (vgl. Int. 7, Abs. 155). Ziel ist es, den Jugendlichen in eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt zu vermitteln. Wenn dieses Ziel erreicht ist, hat die Kommune nicht länger die Verantwortung für den Jugendlichen. Die Verantwortung für den Jugendlichen fällt erst wieder auf die Kommune zurück, wenn der Jugendliche aus der Arbeitstätigkeit herausfällt (vgl. Int. 7, Abs. 211–216).

Generell ist es die Aufgabe der Kommunen, dafür zu sorgen, dass die Übergänge in das Erwerbsleben reibungslos verlaufen. In der Praxis sorgen jedoch nicht alle Kommunen gleichermaßen dafür. Der Übergang ist immer von den jeweiligen Organisationsformen der Kommunen abhängig (vgl. Int. 11, Abs. 10–12).

Das konkrete Netzwerk zur Unterstützung der Bürger war bis zur Strukturreform sehr unterschiedlich, da die Möglichkeiten auch immer von der Größe der Kommunen abhingen (vgl. Int. 9, Abs. 204). Insofern besteht die Möglichkeit, dass die Strukturreform in Bezug auf die Angebotsbreite Vorteile mit sich bringen wird (vgl. Int. 9, Abs. 214–220).

Nach der Maßnahme hat die Kommune ihre Verpflichtungen, die Arbeitsfähigkeit des Jugendlichen abzuklären, zu entwickeln und zu beschreiben, erfüllt. Sie entscheidet anschließend über die Beschäftigungsmöglichkeit der Personen (Anstellung im „Fleks-„ oder „Skånejob“, Beschäftigung in einer beschützten Werkstatt, Zahlung einer Frührente) (vgl. Int. 10, Abs. 35). Auf Grundlage der Informationen, die sie von den Ausbildungsinstitutionen über die Jugendlichen erhält, entscheidet der Sachbearbeiter wie der weitere Verlauf des Jugendlichen aussehen kann (vgl. Int. 12, Abs. 188). Die Kommunen können aber auch durch Zustimmungsverweigerung so z. B. die Anstellung in einem Fleksjob blockieren, obwohl alle Anstrengungen während der Ausbildung des Jugendlichen auf das Ziel einer Beschäftigung auf dem Arbeits-

markt ausgerichtet waren. Solches Entscheidungsverhalten ist sehr widersprüchlich zu dem vorher angestrebten Ziel (vgl. Int. 12, Abs. 50–52).

Generell lässt sich festhalten, dass der Grundsatz in der Beschäftigungspolitik und in den Kommunen „etwas für etwas" lautet. Wenn der Bürger von der Kommune finanzielle Unterstützung erhält, soll er im Gegenzug dafür etwas leisten (vgl. Int. 2, Abs. 86–91).

> „Etwaigen Versuchen von ‚Faulenzen' sich in der ‚sozialen Hängematte auszuruhen' begegnet der dänische Staat mit der Androhung von Leistungskürzungen sowie mit einem starken Druck, durch die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten bzw. wieder zu gewinnen. So begegnet Dänemark seinen Bürgern einerseits mit einem umfassenden Versorgungsangebot und setzt andererseits auf ein striktes Konzept des Forderns und Förderns" (Frevel/Dietz 2008, 208)[9].

Übergeordnetes Ziel bleibt, den Bürger so zu aktivieren, dass er eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt aufnehmen kann (vgl. Int. 2, Abs. 86–91). Dies bedeutet, dass der Jugendliche, der sich um finanzielle Unterstützung zu erhalten an das öffentliche System wendet, im Gegenzug bestimmte Forderungen der Kommunen erfüllen muss. Die Kommune sorgt dann für eine Maßnahme zur Aktivierung, z. B. typischer Weise durch den Besuch einer Produktionsschule (vgl. Int. 6, Abs. 108–112).

In den Interviews wurde ebenfalls angemerkt, dass die politisch gestellten Ansprüche und die Wirklichkeit auseinander klaffen. Politisch gesehen gibt es für alle Jugendlichen ein Bildungsangebot, aber in der Praxis ist nicht für jeden das richtige bzw. überhaupt ein Angebot vorhanden. Für bestimmte Personengruppen fehlen spezielle Maßnahmen im Bildungsbereich (vgl. Int. 8, Abs. 139–142). Es ist eine gesellschaftliche Aufgabe auch für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen ein Bildungsangebot zu schaffen. Der Staat übernimmt hierfür jedoch nicht genügend Verantwortung. Stattdessen wird das Budget der Kommunen immer wieder beschnitten (vgl. 8, Abs. 155, 187–191). So gibt es für den Personenkreis der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen sehr wenige direkt von den Kommunen und Bezirken errichtete Institutionen, weil diese Personengruppe typischer Weise vom öffentlichem System übersehen wurde. Es gibt zwar die Verpflichtung, Spezialunterricht für Erwachsene anzubieten, aber die Aufgaben werden von den Kommunen sehr

9 Ausführungen zum dänischen Wohlfahrtsstaatsmodell siehe u.a. Frevel/Dietz 2008, 207f.

unterschiedlich erfüllt (vgl. Int. 10, Abs. 19–27). Zumeist werden Ausbildungsinstitutionen von privaten Trägern und Vereinen gegründet.

Es gibt Bestrebungen, dass die Ausbildungen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen staatlich anerkannt werden (vgl. Int. 11, Abs. 10–12). Ein derartiger Beschluss würde es den Kommunen nicht mehr ermöglichen, sich aus ihrer Verantwortung zu ziehen (vgl. Int. 12, Abs. 156–162).

6.2.2 Wirtschaftlich-finanzielle Rahmenbedingungen in Dänemark

Das Finanzierungssystem von Bildungsmaßnahmen und Hilfen ist sehr komplex. Sie werden durch die Kommunen, die Bezirke (jetzt Regionen) und den Staat finanziert (vgl. Int. 7, Abs. 110–115). Für die Zuschüsse beim Fleksjob sind die Kommunen zuständig (vgl. Int. 7, Abs. 116–117; Int. 8, Abs. 101). Die Sachbearbeiter der Kommunen sind die Instanz, die diese Zuschüsse letztlich gewähren (vgl. Int. 7, Abs. 196).

Die Kommunen kommen auch für die Ausbildung, die entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen und die Hilfsmittel auf, die der Jugendliche während der Ausbildung benötigt (vgl. Int. 2, Abs. 32, 41; Int. 12, Abs. 13–29).

Jeder Jugendliche, der sich nicht selbst versorgen kann, hat ab dem 18. Lebensjahr Anspruch auf Beihilfe (vgl. Int. 13, Abs. 84–87). Die Beihilfe wird von der Kommune bezahlt. Außerdem genehmigt und finanziert die Kommune die Ausbildung des Jugendlichen. Hierbei geht sie vom individuellen Bedarf des Jugendlichen und den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln aus. Die Kommune bestimmt, in welchem Ausmaß sie für den Jugendlichen aufkommen kann (vgl. Int. 2, Abs. 46, 49–51; Int. 9, Abs. 45, 165–179; Int. 10, Abs. 80).

6.2.3 Politische und wirtschaftlich-finanzielle Rahmenbedingungen in Deutschland

Politisches Ziel ist es, die Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben zu fördern und eine möglichst dauerhafte Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigungen zu erreichen (vgl. Bundesregierung 2004, 68). Hierzu hat die Bundesregierung eine Vielzahl von Initiativen und Projekten ins Leben gerufen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2007a), welche die Berufsaussichten und die Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt von Jugendlichen mit Benachteiligungen und Beeinträchtigungen verbessern sollen. Zu diesen gehört u. a. die Initiative „Jobs ohne Barrieren“, die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales durchgeführt wird. Ziel dieser

Initiative ist es, die Bildungschancen zu fördern, die Beschäftigungschancen zu verbessern und zum Erhalt von Beschäftigungsverhältnissen in Betrieben die Prävention zu stärken (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2007b).

Die Stärkung der Bildungschancen als politische Zielsetzung findet auch im BQF-Programm (BQF = Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf) ihren Ausdruck. Dieses basiert auf vier Innovationsbereichen:

- „Strukturverbesserungen,
- Verbesserung der Trägerarbeit, Erschließung neuer Qualifizierungs- und Beschäftigungschancen, Reaktivierung der dualen Ausbildung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf,
- Initiativen im Bereich der Prävention,
- Verbesserung der beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten; Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung der Zielgruppe“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006a,11f.).

Die im Rahmen des BQF-Programmes durchgeführten Vorhaben wurden thematisch einer von vier Entwicklungsplattformen zugeordnet: „Gewinnung des Lernortes Betrieb, Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule-Berufsbildung; Individuelle Förderung; Netzwerkbildung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006a,19) (ausführlich zum BQF-Programm siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, Band I, Band II a-d; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009).

Bei der Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben ist laut Bundesregierung die Lage und Entwicklung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu berücksichtigen (vgl. Bundesregierung 2004, 68). Allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass bestimmte Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt nicht von selbst auftreten, sondern auch politisch verursacht bzw. gefördert werden. Inwiefern sich die Entwicklungen des Arbeitsmarktes mit dem Rehabilitationsauftrag verträgt, wird von Göbel hinsichtlich der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes erörtert (vgl. Göbel 1999). Er kommt zu der Schlussfolgerung, dass die Eingliederung u. a. von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen umso schwieriger wird, „je flexibler, punktueller, wechselnder sich der Arbeitsmarkt präsentiert“ (ebd., 17). Je schwieriger die Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigungen in das Erwerbsleben wird, desto mehr finanzielle Mittel werden benötigt, um die Eingliederung zu erreichen (vgl. ebd.).

Diese Mittel sollten jedoch auch effektiv eingesetzt werden. Dies scheint häufig nicht der Fall zu sein, weil bezüglich der Eingliederung in das Erwerbsleben von Jugendlichen immer wieder sogenannte Maßnahmekarrieren durchlaufen werden und das Ziel der Eingliederung in den Arbeitsmarkt nicht erreicht wird. Politisches Bestreben ist es, solche Maßnahmekarrieren in den Eingliederungsprozessen zu vermeiden. „Zwischen Bundesregierung und Bundesagentur für Arbeit besteht Einvernehmen, dass die Förderung von Maßnahmekarrieren durch Teilhabeleistungen in nicht endender Abfolge ohne eine erkennbare Verbesserung der Eingliederungsaussichten keine akzeptable und sinnvolle Strategie zur Lösung von Eingliederungsproblemen ist“ (ebd.).

Trotz verschiedener politischer Initiativen ist festzustellen, dass sich Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen in Bezug auf die berufliche Lebensperspektive in einer sehr schwierigen Situation befinden.

> „Sie haben in der augenblicklichen wirtschaftlichen Situation nur eingeschränkte Chancen, eine Berufsausbildung zu absolvieren und dann in den Arbeitsprozess eingegliedert zu werden. Aufgrund der theoretischen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt, verbunden mit ökonomischen Strukturveränderungen und Verknappung der Ausbildungsplätze sind Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau – Hauptschule, Sonderschule – in einer fast auswegslosen Situation“ (vgl. Vernooij 2005, 280).

Die Zahl der Jugendlichen insgesamt und unter ihnen auch die Menschen mit Beeinträchtigungen, die in Betrieben ausgebildet wurden, hat seit 1994 bis zum Jahre 2005 kontinuierlich abgenommen (vgl. Bundesregierung 2004, 72; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006a, 8). Diese Lücke für fehlende Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche muss laut Bundesministerium durch außerbetriebliche Angebote gefüllt werden. Dabei geht es nicht um eine quantitative Verbesserung der Angebote, sondern darum, „die vorhandenen vielfältigen Fördermaßnahmen effektiver und effizienter“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006a, 9) einzusetzen und die berufliche Benachteiligtenförderung strukturell und qualitativ zu verbessern (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die politischen Bestrebungen einerseits darauf zielen, die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen am gesellschaftlichen Leben, d. h. auch am Arbeitsleben zu fördern.

> „Dieses Recht auf Leistungen zur Rehabilitation ist eine große sozialpolitische Errungenschaft. [...] Leistungen zur Rehabilitation [sind] auf das Ziel ausgerichtet, dem Einzelnen die Entfaltung seiner Persönlichkeit zu ermöglichen, seine Chancengleichheit und Integration in die Gesellschaft zu sichern“ (Stein, 1999, 27).

Um diese oben genannten Bestrebungen Wirklichkeit werden zu lassen, bedarf es auch einer praktischen Umsetzung, die für jede einzelne Person erlebbar wird. Hierzu gehört auch die ausreichende finanzielle Ausstattung für den Bereich der beruflichen Rehabilitation.

Inwieweit es wirklich politischer Wille ist, Bildung für alle und die Eingliederung ins Erwerbsleben auch praktisch zu fördern, bleibt fraglich. So ist z. B. der Anspruch auf Leistungen zur beruflichen Rehabilitation durch die Sparpolitik der Bundesregierung stark eingeschränkt worden, obwohl gerade insbesondere Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen hinsichtlich der arbeitsmarktpolitischen Situation auf Unterstützung angewiesen sind.

Wichtiger Träger im Bereich der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen sind die Bundesagentur für Arbeit und die Arbeitsagenturen. Diese sind für die Finanzierung eines sehr großen Teils der außerschulischen Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung in den Berufsbildungswerken und den Reha-Einrichtungen zuständig. In den Jahren 2005 bis 2007 wurde von der Bundesagentur für Arbeit für den Bereich der beruflichen Eingliederung immer weniger Geld aufgewendet (2005 2,6 Milliarden Euro (-10 %); 2006 2,3 Milliarden Euro (-13 %); 2007 2,2 Milliarden Euro (-5,6 %). 97 % der Ausgaben wurden im Jahr 2007 für Pflichtleistungen (u. a. Übergangsgeld, Ausbildungsgeld, Ausbildungsbeihilfe, Teilnahmekosten für Maßnahmen und sonstige Hilfen) ausgegeben. Die Ermessensleistungen (u. a. Unterhaltsgeld und Teil-Unterhaltsgeld, Förderung benachteiligter behinderter Auszubildender, Zuschüsse zu den Kosten der beruflichen Wiedereingliederung, Zuschüsse an Arbeitgeber) sind in den Jahren 2005 bis 2007 deutlich reduziert worden (2005: -59 % und 2006: -50 %) (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation 2008, 23).

Die Verringerung der Ausgaben für Maßnahmen der beruflichen Eingliederung haben zur Folge, dass die Arbeitsagenturen nach möglichst kostengünstigen Maßnahmeangeboten suchen (Int. 15, Abs. 166). (Die Höhe der Kosten beträgt z. B. bei einer dreijährigen Ausbildung eines Menschen mit Behinderung in einem Berufsbildungswerk 98.587 Euro (vgl. Bundesregierung 2004, 82)).

Die Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation werden zum großen Teil über Ausschreibungsverfahren an die Bildungsträger vergeben. Die Arbeitsagenturen entscheiden, wie viele Plätze in den verschiedenen Angeboten zur Berufsvorbereitung und -ausbildung benötigt und ausgeschrieben werden. Auf diese Ausschreibungen können sich die Institutionen bewerben. Obwohl die Institutionen bei ihren Bewerbungen bestimmte inhaltliche Auflagen erfüllen müssen, spielen für die Auswahlverfahren letztlich auch finanzielle Aspekte eine entscheidende Rolle, d. h. die Vergabe der Maßnahmen hängt auch von dem Angebotspreis der entsprechende Bildungsträger ab. Die Bildungsinstitutionen sind so in hohem Maße von den Arbeitsagenturen abhängig.

Dies führt zu verschiedenen Problemen. Durch die Ausschreibungsverfahren entsteht eine starke Konkurrenz unter den einzelnen Bildungsträgern. Qualifiziertere Träger, die ihre Angebote entsprechend den anfallenden Kosten abgeben, fallen leicht bei dem Wettbewerb heraus, weil es häufig Träger gibt, die ihre Maßnahmen kostengünstiger anbieten. Ferner besteht die Schwierigkeit, dass Institutionen Maßnahmen für einen Personenkreis anbieten, auf den sie inhaltlich und personell nicht ausgerichtet sind.

Die Vergaberegelung hat Auswirkungen auf die Planbarkeit innerhalb der Institutionen und auch auf die Jugendlichen selbst. Aufgrund der knappen zeitlichen Planung (Ausschreibung, Bewerbung, Vergabe der Maßnahmen) führt das Ausschreibungsverfahren dazu, dass die Schüler beim Abschluss ihrer Schulzeit nicht wissen, welche Institutionen und Maßnahme sie im Anschluss besuchen werden. Genauso ist in den Bildungsinstitutionen häufig bis kurz vor dem Starttermin der Maßnahme nicht bekannt, ob sie den Zuschlag durch die Arbeitsagentur erhalten und ihre Maßnahmen tatsächlich anbieten können (vgl. Int. 17, Abs. 69–73). Diese Verfahren bleiben für die Institutionen nicht ohne Folgen. Bei zu geringer Belegungszahl durch Zuweisung der Arbeitsagenturen hat das Vergabeverfahren direkte Auswirkungen auf die Beschäftigung des Personals (vgl. Int. 18, Abs. 102–106). Das Personal wird teilweise mit Beendigung der Maßnahme entlassen und zu Beginn einer neuen wieder eingestellt. Diese sehr unsichere Beschäftigungssituation bleibt für die Qualität der pädagogischen Arbeit nicht ohne Folgen.

Die Bildungsinstitutionen sind zudem darauf angewiesen, dass die Teilnehmer ihre Maßnahme erfolgreich beenden. Der Erfolg einer Maßnahme wird an den Vermittlungsquoten gemessen, obwohl diese Vermittlung eigentlich Aufgabe der Arbeitsagentur und nicht der Ausbildungsinstitution ist. Die Aufgabe der Vermittlung ist in den Ausschreibungen nicht enthalten. Als er-

folgreich abgeschlossen gilt eine Maßnahme bzw. Ausbildung, wenn die zu vermittelnde Person auch noch ein halbes Jahr nach Beendigung der Maßnahme in Arbeit ist (vgl. Int. 15, Abs. 162–172; Int. 18, Abs. 118–132). Der Einkauf von Maßnahmen durch die Arbeitsagenturen wird auch vom Erfolg des jeweiligen Berufsbildungswerkes abhängig gemacht (Int. 16, Abs. 100–107).

In welchem Umfang letztlich Maßnahmen für den Einzelnen bewilligt werden, ist von den zur Verfügung stehenden Fördergeldern abhängig (Int. 15, Abs. 13). Für die Übergangsbegleitung im Anschluss an eine Maßnahme werden keine finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt, weil davon ausgegangen wird, dass diese Kosten für die Begleitung mit dem Tagessatz, der für den Einzelnen während der Ausbildung bezahlt wird, bereits mitfinanziert wird (Int. 20, Abs.155–158).

Für die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen bringt diese Vergabepraxis etliche Nachteile mit sich: Es stellt sich die Frage, ob wirklich nur Personen in die Maßnahmen vermittelt werden, für die diese eigentlich ausgerichtet waren und ob eine an dem Personenkreis ausgerichtete fachlich angemessene Ausbildung erfolgt. In diesem Zusammenhang stellt sich ebenfalls die Frage nach der Qualifizierung des Personals für den entsprechenden Personenkreis.

Der hohe Vermittlungsdruck kann leicht dazuführen, dass inhaltliche Aspekte, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendig sind, der Vermittlungsquote untergeordnet werden und die Aktivität auf die Vermittlung ausgerichtet wird, bei der die Bildung und Qualifizierung des Einzelnen stark vernachlässigt werden.

> „Also im Eingliederungsprozess ist es einfach seit 2003 so, dass die BA [Bundesagentur für Arbeit] die Messlatte sehr hoch hält wer welche Maßnahmen bekommt. Da sind wir also nicht immer damit einverstanden, weil ob es jetzt die BA ist oder jemand anderes, das spielt keine Rolle. Es muss einfach so sein, dass die Jugendlichen bestmöglich qualifiziert werden und derzeit zählt ja eher die schnelle Vermittlung. Die Qualifizierung wird ja nicht so ganz wichtig genommen. Das muss dann immer effizient sein, das muss sich rechnen, da hat man natürlich auch nichts dagegen, aber es kommt halt darauf an, das ist auch wieder eine Interpretationssache, wenn man dann dem Jugendlichen eben nicht eine Ausbildung bewilligt, weil es eine Werkerausbildung wäre, eine normale Ausbildung, Vollausbildung schafft er

nicht, dann habe ich damit schon meine Probleme. Unser Ziel ist einfach, dass wir die bestmögliche Qualifizierung wollen“ (Int.17, Abs. 69).

6.2.4 Zusammenfassung und Vergleich der politischen und wirtschaftlich-finanziellen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung und Kontinuität

Die Beschäftigungssituation für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ist in beiden Ländern sehr schwierig. Sowohl in Deutschland als auch in Dänemark gibt es viele politische Initiativen und Bestrebungen, deren Ziel es ist, benachteiligten Personengruppen, so auch Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe zu ermöglichen. Die Initiativen zur Förderung der Teilhabe am Erwerbsleben haben drei Schwerpunkte in beiden Ländern:

- Vorbeugende Maßnahmen, Bildungschancen verbessern,
- Verbesserung der Beschäftigungschancen, d. h. die Eingliederung der außerhalb des Arbeitsmarktes stehender Personengruppen und
- die Prävention in den Betrieben stärken, damit betroffene Personen erst gar nicht aus dem Arbeitsprozess herausfallen.

Aus sonderpädagogischer Sicht betrachtet spielt die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen und die Kontinuität eine entscheidende Rolle. In Bezug auf die Persönlichkeitsbildung ist insbesondere die Verbesserung der Bildungschancen und Beschäftigungschancen von Menschen mit Lernbeeinträchtigen von Interesse. Die Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen im Bildungsbereich und die Schaffung von Kontinuität in den Maßnahmen und bei den Übergängen ermöglicht bessere Beschäftigungschancen für den Einzelnen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die *formulierten* politischen Ziele bieten daher aus sonderpädagogischer Sicht ein gutes Fundament für die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben und wirken sich nicht hemmend auf die sonderpädagogische Aufgabe der Persönlichkeitsbildung und Förderung von Kontinuität in den Eingliederungsprozessen aus.

Ein etwas anderes Bild ergibt sich, wenn die *Umsetzung* dieser Ziele betrachtet wird und der Frage nachgegangen wird, ob diese politischen Forderungen und Ziele in der Praxis realisiert und positive Auswirkungen auf den Eingliederungsprozess des Einzelnen haben und für die jeweilige Person erlebbar

werden. In diesem Zusammenhang muss die Frage nach der Glaubwürdigkeit der politischen Bestrebungen gestellt werden.

Ferner ist die konkrete Gestaltung der Eingliederungsprozesse nicht nur von den politischen Initiativen, sondern in sehr hohem Maße von den wirtschaftlich-finanziellen Rahmenbedingungen abhängig, die durch politisches Handeln maßgeblich mitbestimmt werden. In beiden Ländern haben die wirtschaftlich-finanziellen Aspekte einen großen Einfluss auf die Eingliederungsprozesse bzw. die zu nutzenden Möglichkeiten. Die Reduzierung zur Verfügung gestellter finanzieller Mittel haben in beiden Ländern nachteilige Auswirkungen darauf, welche Maßnahmen dem Einzelnen gewährt und finanziert werden können. Dies ist aus sonderpädagogischer Sicht bedenklich, weil nicht vom Bedarf des Einzelnen, sondern letztlich von den zur Verfügung gestellten Mitteln ausgegangen wird.

Die grundsätzlichen Bestrebungen in Dänemark, allen Menschen eine Anbindung an den Arbeitsmarkt zu ermöglichen, hat nicht nur politische, sondern auch finanzielle Gründe. Für die Kommunen ist es kostengünstiger dafür zu sorgen, dass die Menschen so ausgebildet werden, dass sie eine Beschäftigung unter regulären oder besonderen Bedingungen (siehe Seite 171f.) auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erlangen, als für sie lebenslang Unterstützung leisten zu müssen. Dennoch werden in Dänemark, wie auch in Deutschland, die finanziellen Mittel gekürzt. Die dänischen Kommunen, die für die Bürger verantwortlich sind, haben das Interesse, dass das Ziel der Eingliederung in das Erwerbsleben möglichst schnell erreicht wird. Dieses Bestreben spiegelt sich ebenfalls in dem Ausbau des Netzes zur Beratung und Begleitung der Jugendlichen bezüglich ihrer Ausbildung (siehe Seite 204–207) wider.

Klare Zuständigkeiten, die bei der Kommune zusammenlaufen und die Einrichtung der Zentren für Ausbildungsberatung und Begleitung von Jugendlichen (UU-Zentren) sind ein Grundstein für eine mögliche Kontinuität in den Eingliederungsprozessen.

In Deutschland hat die Sparpolitik große Auswirkungen auf Institutionen, die Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation anbieten. Um wirtschaftlich überleben zu können, sind sie gezwungen, sich an Ausschreibungsverfahren von Bildungsmaßnahmen zu beteiligen und eine möglichst hohe Vermittlung von Jugendlichen zu erreichen. So passen sich Berufsbildungswerke den aktuellen Arbeitsmarktbedingungen an und kooperieren z. B. mit Zeitarbeitsfirmen, um Beschäftigungsmöglichkeiten für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen zu schaffen.

Dabei besteht die ständige Gefahr, dass die Persönlichkeitsbildung, d. h. die Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen, gegenüber dem Ziel der Vermittlung in ein Beschäftigungsverhältnis auf dem ersten Arbeitsmarkt in den Hintergrund tritt.

Für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen gelten nicht die gleichen Beschäftigungs- und Unterstützungsmöglichkeiten wie z. B. bei der Eingliederung von schwerbehinderten Menschen (zur Integration schwerbehinderter Menschen siehe Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) 2008). Eine Beschäftigungsform auf dem Arbeitsmarkt, welche die speziellen Problemlagen der jeweiligen Personengruppen nicht berücksichtigt, wie es bei den Anforderungen, die die Zeitarbeitsfirmen an den Einzelnen stellen, der Fall ist, wirkt sich hemmend auf den Prozess der Persönlichkeitsbildung aus. Ein Ausdruck für die negativen Auswirkungen der Rahmenbedingungen sind die „Maßnahmekarrieren", die viele der Jugendlichen durchlaufen, ohne dass sie eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt finden. Diese Struktur ist für die Schaffung von Kontinuität in den Eingliederungsprozessen nicht förderlich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die programmatischen politischen Rahmenbedingungen sowohl in Dänemark als auch in Deutschland aus sonderpädagogischer Sicht die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben nicht grundsätzlich hemmen, sondern dass es viele Initiativen gibt, die diesen Prozess unterstützen und fördern wollen. Unter dem Gesichtspunkt der sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen sind *einzelne* politischen Initiativen zur Eingliederung als förderlich zu bewerten. Der Realisierung der programmatischen Absichten steht hemmend die aktuelle wirtschaftlich-finanzielle Situation gegenüber, die wiederum maßgeblich durch die Politik mitbestimmt wird. Das Einsparen von finanziellen Mitteln im Bildungsbereich wirkt sich in beiden Ländern negativ auf die Eingliederungsprozesse aus.

Es lässt sich feststellen, dass in beiden Ländern die politischen Absichten und Ziele nicht konsequent umgesetzt werden und dass sie wirtschaftlichen und finanziellen Aspekten untergeordnet werden. Die Auswirkungen dieser Tendenz treten in Deutschland offensichtlicher und in ausgeprägterer Form zu Tage als in Dänemark, was maßgeblich mit der Organisationsstruktur der Zuständigkeiten während des Übergangs in das Erwerbsleben zusammenhängt. In Bezug auf die sonderpädagogische Aufgabe der Persönlichkeitsbildung heißt dies, dass diese zwar nicht verhindert, aber aufgrund der aktuellen

politischen und wirtschaftlich-finanziellen Rahmenbedingungen in einigen Bereichen in der Praxis gehemmt wird. Inwiefern trotz der widrigen Rahmenbedingungen die Persönlichkeitsbildung unterstützt und gefördert wird, hängt von den jeweiligen Zielen der an den Eingliederungsprozessen beteiligten Institution und dem jeweils für die Eingliederungsprozesse zuständigen Personal (in Deutschland den Reha-Beratern der Arbeitsagenturen, in Dänemark den Sachbearbeitern der Kommunen) ab.

Die Zuständigkeiten in den Eingliederungsprozessen sind in Dänemark übersichtlicher gestaltet, weil dort die Kommunen für ihre Bürger verantwortlich sind und dort Informationen zusammenlaufen. Dieser Rahmen, wie auch das Einrichten der Jugendausbildungsberatungszentren, bietet einen Ausgangspunkt für eine mögliche Kontinuität in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. In Deutschland ist das Netz der Beteiligten an den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen weitaus komplexer und unübersichtlicher, weil es keine politisch initiierten festen Strukturen für die Zusammenarbeit gibt und diese regional sehr unterschiedlich sind. Dies hat zur Folge, dass in vielen Regionen Deutschlands keine Voraussetzungen für die Kontinuität in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen geschaffen werden bzw. geschaffen werden können.

6.2.5 Rechtliche Rahmenbedingungen in Dänemark

Dänemark kann in Bezug auf seine Gesetzgebung im Behindertenbereich im Vergleich zu anderen Ländern als sehr fortschrittlich angesehen werden (vgl. Int. 2, Abs. 205). In Dänemark gibt es für Menschen mit Behinderungen keine gesonderte Gesetzgebung. Die Belange von Menschen mit Behinderungen finden gemäß dem Normalisierungsgedanken in den allgemeinen Gesetzen Berücksichtigung. Dort sind einzelne Paragraphen verankert, die die Belange von Menschen mit Behinderungen regeln (vgl. Int. 1, Abs. 28–34). Diese speziellen Paragraphen richten sich aber nicht nur an Menschen mit Behinderungen, sondern gelten für alle Personen, die einen besonderen Unterstützungsbedarf benötigen. So wird auch in der Sozialgesetzgebung allgemein von Menschen mit „besonderem Bedarf“ gesprochen, d. h. die gesetzlich festgelegte Unterstützung orientiert sich nicht an festgelegten Behinderungskategorien (vgl. Int. 2, 115–121).

Die Gesetzgebung ist darauf ausgerichtet, die Leistungen zu ermöglichen, die eine Person ihrem Bedarf entsprechend benötigt, um sich möglichst selbst versorgen bzw. selbstständig leben zu können. Ausgehend von dem individu-

ellen Bedarf wird die notwendige Unterstützung eingeleitet (vgl. Int. 4, Abs. 21; Int. 11, Abs. 107).

Hinsichtlich der Ausbildungsmöglichkeiten von Menschen mit Beeinträchtigungen gibt es verschiedene gesetzliche Grundlagen. Die Zuständigkeiten für diese einzelnen Bereiche liegen bei unterschiedlichen Ministerien (vgl. Int. 11, Abs. 77). Durch die vielen verschiedenen gesetzlichen Grundlagen haben häufig nicht einmal die Kommunen alle ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten im Blick (vgl. Int.11, Abs. 83–84).

Für Personen mit besonderem Bedarf und einer geminderten Erwerbsfähigkeit gibt es verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten bei der Aufnahme bzw. der Durchführung einer Ausbildung bzw. Arbeitstätigkeit auf dem Arbeitsmarkt. Diese möglichen Unterstützungsmaßnahmen sind rechtlich geregelt. Zentral sind hierbei:

1. die Rechtsverordnung zum Gesetz über den aktiven Beschäftigungseinsatz (Bekendtgørelse af lov om en aktiv beskæftigelsesindsats),
2. die Rechtsverordnung zum Gesetz über die Ausbildungs- und Berufsberatung (Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv),
3. die Rechtsverordnung zum Gesetz über die Beratung zur Wahl von Ausbildung und Beruf (Bekendtgørelse af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv),
4. das Gesetz bzw. die Rechtsverordnung zum Gesetz über die Jugendausbildung für Jugendliche mit besonderem Bedarf (Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov bzw. Bekendtgørelse om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov) und
5. die Rechtsverordnung zum Gesetz über die Unterstützung Behinderter in der Berufstätigkeit (Bekendtgørelse af lov om kompensation til handicappede i erhverv).

Welche der dort festgelegten Unterstützungsmöglichkeiten gewährt wird, hängt von der vorhandenen Arbeitsfähigkeit ab.

Weitere sonderpädagogische unterstützende Maßnahmen zur Eingliederung ins Erwerbsleben sind in den entsprechenden Schulgesetzen geregelt.

Im Zusammenhang der Eingliederung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben sind folgenden gesetzlichen Grundlagen als zentral anzusehen, die im Folgenden näher erläutert werden:

- Beschäftigungsverhältnisse unter besonderen Bedingungen (Fleksjob),
- Gesetz über die Jugendausbildung für Jugendliche mit besonderem Bedarf (dän: Lov om uddannelse for unge med særlige behov),
- Rechtsverordnung zum Gesetz über die Ausbildungs- und Berufsberatung (dän.: Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv) (Ausbildungsplan, Beratung und Brückenschlag),
- Gewährung von Hilfsmitteln und
- die Mentorenregelung.

6.2.5.1 Beschäftigungsverhältnisse unter besonderen Bedingungen

In Bezug auf eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt gibt es unterschiedliche gesetzliche Grundlagen, nach denen das Anstellungsverhältnis geregelt wird. Eine Person kann unter regulären Arbeitsmarktbedingungen oder im Rahmen eines Fleksjobs oder im Rahmen eines Jobs mit Lohnzuschuss (früher Skånejob) angestellt sein. Ob eine Person in einem Fleksjob oder in einem Job mit Lohnzuschuss angestellt wird, hängt von der jeweiligen Arbeitsfähigkeit der Person ab. Ist eine Beschäftigung aufgrund der Arbeitsfähigkeit auf dem Arbeitmarkt auch unter diesen Bedingungen nicht möglich, stehen Arbeitsplätze in beschützenden Werkstätten zur Verfügung.

Bei den Beschäftigungsverhältnissen unter besonderen Bedingungen übernimmt das öffentliche System einen Teil des Lohnes. Es gibt zwei politische Motive, solche Beschäftigungsverhältnisse zu fördern: Zum einen ist es für die Kommunen billiger, Lohnzuschüsse zu zahlen, als für den gesamten Lebensunterhalt und weitere Aktivierungsmaßnahmen aufzukommen, zum anderen ermöglicht eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eine höhere Lebensqualität für Jugendliche und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Grundlage für die Entscheidung, unter welchen Beschäftigungsbedingungen eine Person angestellt werden kann, ist die Feststellung der beruflichen Eignung (dän.: erhversafklaring), die innerhalb von Bildungsmaßnahmen durchgeführt wird (vgl. Int. 2, Abs. 150–154, 185; Int. 4, Abs. 21, 184–189; Int. 9, Abs. 66–69; Int. 10, Abs. 70–72).

Rechtsgrundlage für besondere Beschäftigungsverhältnisse, für den Job mit Lohnzuschuss und den Fleksjob, ist die Rechtsverordnung über den aktiven Beschäftigungseinsatz (vgl. Bekendtgørelse af lov om en aktiv beskæftigelsesindsats 2008, Kapitel 12, §§ 51–68 und Kapitel 13, §§ 69–75).

Bezüglich des Themas der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen steht der Fleksjob hier im Mittelpunkt des Interesses. Bei Personen, die in einem Fleksjob arbeiten, liegt häufig eine geminderte Arbeitsfähigkeit vor. Allerdings ist diese nicht so stark gemindert wie es bei einer Anstellung in einem Job mit Lohnzuschuss Vorraussetzung wäre (ausführlich zum Thema Job mit Lohnzuschuss siehe Center af Ligebehandling af Handicappede 2004).

Ursprünglich wurde das Arbeitsverhältnis des Fleksjobs eingerichtet, um Personen vor dem *Herausfallen* aus ihrer Beschäftigung zu bewahren. Menschen mit Beeinträchtigungen kann aber auch durch die Einstellung in einem Fleksjob der *Zugang* zum allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglicht werden. Der Lohn wird von der Kommune bis zu zwei Dritteln bezuschusst, abhängig von der Arbeitsfähigkeit des Arbeitnehmers. Der Arbeitnehmer erhält den vollen, d. h. den für den Arbeitsbereich üblichen Lohn. Wird eine Person in einem Fleksjob angestellt, muss mindestens ein Drittel der normalen Arbeitsfähigkeit vorhanden sein. Der Arbeitgeber muss für mindestens ein Drittel des Lohns aufkommen. Die Arbeitsbedingungen werden nach individuellem Bedarf vereinbart (vgl. Det Centrale Handicapråd 2007, 17–20).

Der Fleksjob wird von den Kommunen für Personen angeboten, die keine Beschäftigung unter regulären Bedingungen aufnehmen oder an dieser festhalten können. Der Fleksjob kann einer Person erst dann angeboten werden, wenn alle relevanten Angebote nach dem Gesetz über einen aktiven Beschäftigungseinsatz und Maßnahmen zur Umplatzierung ausgeschöpft sind (vgl. Bekendtgørelse af lov om en aktiv beskæftigelsesindsats 2008, Kapitel 13, § 70, Stk. 1–2).

Das Einrichten eines Fleksjobs ist sowohl bei privaten als auch öffentlichen Arbeitgebern möglich. Die Begrenzung der Arbeitsfähigkeit kann physische, psychische oder andere Ursachen haben. Die Kommune ist dafür verantwortlich, die Arbeitsfähigkeit zu überprüfen, dabei werden die fachlichen und die persönlichen Ressourcen, die Entwicklungsmöglichkeiten und Barrieren und die konkreten Jobmöglichkeiten, die eine Person wahrnehmen kann, berücksichtigt. Zur Feststellung der beruflichen Eignung gibt es ein festgelegtes Verfahren. Verantwortung für das Einrichten eines Fleksjobs hat die jeweilige Kommune, in der der Arbeitnehmer seinen Wohnsitz hat. Die Kommune hat die Pflicht, der betroffenen Person einen Vollzeitjob anzubieten, auf Wunsch des Arbeitnehmers kann jedoch auch ein Teilzeitjob angeboten werden (vgl. Det Centrale Handicapråd 2007, 8–13).

6.2.5.2 Gesetz über die Jugendausbildung[10] für Jugendliche mit besonderem Bedarf (Lov om uddannelse for unge med særlige behov)

In den letzten Jahren wurde ein gesetzlich verankertes Ausbildungsangebot für Menschen mit besonderem Bedarf eingefordert. Diesbezüglich wurde ein Gesetzesvorschlag entworfen (vgl. Int. 9, Abs. 144; Int. 11, Abs. 12–16, 154).

> „Das Parlament fordert die Regierung dazu auf, einen Gesetzesvorschlag vorzulegen und die administrativen Veränderungen zu verbessern, die notwendig sind, um Menschen mit einer geistigen Behinderung und andere Jugendliche mit besonderem Bedarf, die aufgrund ihrer Behinderung nicht das traditionelle Ausbildungssystem durchlaufen können, ab dem Schuljahr 2007 einen gesetzlichen Anspruch auf eine dreijährige Jugendausbildung nach Beendigung der Grundschule zu ermöglichen, unabhängig von ihrem Wohnsitz im Land“ (Beslutningsforslag nr. B 51, 1).

Bis zum Jahr 2007 beruhte es auf Zufall, ob Jugendliche mit einer geistigen Behinderung oder Jugendliche mit besonderem Bedarf die Möglichkeit hatten, eine Jugendausbildung zu absolvieren. Da es nicht ein durchgängiges und geregeltes Ausbildungssystem für diese Personen in Dänemark gab, hing die Möglichkeit eine Ausbildung zu machen davon ab, wo man im Land wohnte. Das Angebot war weder gesetzlich geregelt noch im traditionellen Ausbildungssystem verankert. Zur Zeit absolvieren ca. 78 % aller Jugendlichen eine Jugendausbildung. Bis zum Jahr 2010 will die Regierung erreichen, dass 85 % und bis zum Jahr 2015 95 % aller Jugendlichen eine Jugendausbildung absolvieren (vgl. Beslutningsforslag nr. B 51, 2).

Das Gesetz über die Jugendausbildungen für Jugendliche mit besonderem Bedarf ist zum 1.8.2007 in Kraft getreten. Ziel dieses Gesetzes ist es, „dass junge Entwicklungsgehemmte und Jugendliche mit besonderem Bedarf persönliche, soziale und fachliche Kompetenzen für eine so weit wie möglich selbstständige und aktive Teilhabe am Erwachsenenleben und eventuell für die weitere Ausbildung und Beschäftigung erlangen“ (Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov 2007, Kapitel 1, § 1, Stk. 1). Angestrebtes Ziel ist es, dass alle Jugendliche nach ihrer Schulzeit eine dreijährige Jugendausbildung absolvieren (vgl. Int. 3, Abs. 52).

Durch dieses Gesetz haben Jugendliche mit geistigen Beeinträchtigungen und andere Jugendliche mit besonderem Bedarf einen Rechtsanspruch auf eine

10 Erläuterungen zum Ausbildungsbegriff in Dänemark siehe Seite 201.

dreijährige Jugendausbildung. Die Kommune muss die Orientierung über das Ausbildungsangebot für die in der Kommune gemeldeten Bürger sicherstellen.

> „Die Jugendausbildungsberatung schlägt nach der Beratung mit dem Jugendlichen und den Eltern der Kommune vor, ob der Jugendliche für eine Jugendausbildung aufgenommen wird. Der Vorschlag kann im erforderlichen Umfang in Absprache mit anderen Sachkundigen in der Kommune oder in anderen Kommunen abgesprochen werden, hierunter Absprachen mit der Pädagogisch-Psychologischen Beratung und den Schulen, die der Jugendliche besucht hat“ (Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov 2007, Kapitel 2, § 3, Stk. 2).

Zentrale inhaltliche Punkte der Jugendausbildungen für Menschen mit besonderem Bedarf sind:

1. Die Ausbildungen sollen sich im größtmöglichen Umfang an den vorhandenen Qualifikationen des Jugendlichen, seiner Reife und seinen Interessen ausrichten.
2. In der ersten Phase der Ausbildung (12-wöchige Phase) sollen die Möglichkeiten und Wünsche des Jugendlichen in Bezug auf die Durchführung einer Ausbildung und die Möglichkeit einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt abgeklärt werden. In der Phase der Abklärung erarbeitet die Jugendausbildungsberatung, gemeinsam mit dem Jugendlichen und seinen Eltern, einen individuellen Ausbildungsplan, der mindestens einmal im Jahr überarbeitet wird. Dieser Plan enthält eine Übersicht über die Aktivitäten, u. a. Beratungsgespräche, Praktika, die angeboten werden sollen (vgl. Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov 2007, Kapitel 3, § 4, Stk. 1–3). Der Ausbildungsplan kann sich aus verschiedenen Bildungselementen zusammensetzen, die in folgenden Institutionen angeboten werden:
   - in Efterskoler,
   - in Hauswirtschafts-, Handarbeits- und Volkshochschulen,
   - in Produktionsschulen,
   - in Institutionen, die berufsgerichtete Ausbildungen anbieten,
   - in „Tages-Heimvolkshochschule“(dän.: daghøjskole[11]) und

11 Es handelt sich bei der „daghøjskole“ um eine Schulform, die Tageskurse, aber keine Internatsunterbringung anbietet.

– in Werkstätten und andere Institutionen (vgl. ebd., Kapitel 3, § 5, Stk.1).

Der Ausbildungsplan umfasst einen allgemeinbildenden Teil: Die soziale und persönliche Entwicklung, Entwicklung der Kommunikation des Jugendlichen, ein Einblick in gesellschaftliche Zusammenhänge, Wohnunterricht selbständige Lebensführung, Haushaltsführung, Umgang mit Geld und Kenntnis der öffentlichen Angebote und Hilfsmittel in Bezug auf die Ausbildung.

Ferner sollen die Interessen, Fähigkeiten und besondere Fertigkeiten gefördert werden: Unterstützung der Freizeitaktivitäten und Aktivitäten des eigenen Interesses, Training in Bezug auf Aktivitäten, die mit einer Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt in Zusammenhang stehen und die Durchführung von Praktika (vgl. Bekendtgørelse om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov 2007, Kapitel 3, § 9, Stk. 1).

3. Die Ausbildung umfasst praktische Aktivitäten und Unterricht. Hierzu gehört „Wohn- und Hauswirtschaftsunterricht“ (dän.: boundervisning). Dieser umfasst:

   – die Förderung der persönlichen Entwicklung des Jugendlichen und soll die Voraussetzung schaffen, dass der Jugendliche selbstständig und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen kann;

   – die Förderung des Jugendlichen, dass dieser sich in sozialen Netzwerken bewegen kann und ein selbstständiges und aktives Freizeitleben möglich wird;

   – das Erlernen von Kompetenzen, die für Ausbildungs- bzw. Beschäftigungssituationen genutzt werden können (vgl. ebd. Kapitel 3, § 6, Stk. 1–2).

4. Im Rahmen der Ausbildung sollen Praktika in Betrieben stattfinden, die dazu beitragen, dass die Jugendlichen Erfahrungen sammeln und Qualifikationen erlangen, die für eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt oder für die Entwicklung persönlicher Kompetenzen wichtig sind (vgl. ebd. Kapitel 3, § 6; Stk. 3).

Die Jugendausbildung umfasst mindestens 840 Stunden im Jahr.

Nach Abschluss der Ausbildung stellt die Kommune eine Bescheinigung über die Kompetenzen (dän.: kompetencepapiret) des Jugendlichen aus, die

er in der dreijährigen Ausbildung erlangt hat (vgl. ebd. Kapitel 3, § 7, Stk. 1; § 9, Stk1). Die Bescheinigung enthält folgende Angaben:

> „1) Den Namen des Jugendlichen und seine Personennummer.
>
> 2) das Ziel des Jugendlichen mit der gesamten Ausbildung [...].
>
> 3) Eine Beschreibung jedes einzelnen durchgeführten Ausbildungsteiles mit der Angabe von Ausbildungsinstitution, Dauer, Umfang und Inhalt.
>
> 4) Eine Beurteilung der von dem Jugendlichen erfüllten Ziele für die gesamte Ausbildung, für die einzelnen Ausbildungsabschnitte und für die praktischen Aktivitäten, hierunter die erreichten beschäftigungsrelevanten Kompetenzen“ (Bekendtgørelse om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov 2007, Kapitel 5, § 15, Stk. 1–2).

6.2.5.3 Gesetzliche Grundlagen zur Ausbildungs- und Berufsberatung

Ein sehr zentraler Begriff im Zusammenhang mit diesem Gesetz ist der Begriff „vejledning“, der sich nur schwer ins Deutsche übersetzen lässt. „Vejledning“ ist ein zentraler Bestandteil der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben und lässt sich mit Beratung, Anleitung, Betreuung übersetzen (vgl. Gyldendals Røde Ordbøger 2005). „Vejledning“ beschreibt die Beratung und Begleitung eines Menschen, hier auf dem Weg des Jugendlichen im Übergang ins Ausbildungssystem und in das Erwerbsleben. Im weiteren Verlauf wird der Begriff „vejledning“ mit Beratung und Begleitung, der Begriff „vejleder“ mit Berater und Begleiter und das Verb „vejlede“ mit beraten und begleiten übersetzt. Teilweise wird aber der Lesbarkeit halber nur der Begriff Beratung verwendet (z. B. Jugendausbildungs*beratung*, Jugendausbildungs-*beratungs*zentren). Die hier genannten anderen Aspekte sind aber stets mitzudenken. Es ist von zentraler Bedeutung, diesen Begriff sehr umfassend zu verstehen, weil er über die reine Beratungstätigkeit hinausgeht. Die Begleitung bzw. Beratung bezüglich der Eingliederungsprozesse in Erwerbsarbeit setzt bereits während der Schulzeit (in der 6. Klasse) ein und ist gesetzlich geregelt.

Die Gesetzgebung bietet die rechtliche Grundalge dafür, alle Personen, die Interesse und die Fähigkeiten haben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu arbeiten, in Beschäftigung zu bringen. Das Beratungs- bzw. Begleitungssystem wurde umstrukturiert. Es gibt seitdem in ganz Dänemark 46 Jugendausbildungsberatungszentren (vgl. Int. 4; Abs. 125; Int. 5, Abs. 62).

Ziel dieses Gesetzes ist es, dass die Beratung bzw. Begleitung dazu beiträgt, dass sie sowohl dem Jugendlichen als auch der Gesellschaft größtmöglichen Nutzen bringt. Ziel ist es, dass die Jugendlichen eine Ausbildung (zum Ausbildungsbegriff siehe Seite 201) absolvieren.

Die Berater sollen ihre Aufmerksamkeit insbesondere auf die Jugendlichen richten, die ohne Beratung Schwierigkeiten bei der Ausbildungs- und Berufswahl haben und bei denen sich Schwierigkeiten abzeichnen, eine Ausbildung anzufangen bzw. diese zu absolvieren.

Bei der Beratung werden die Interessen des Einzelnen und die persönlichen Voraussetzungen einbezogen. Die Ausbildungsabbrüche und Wechsel sollen weitestgehend begrenzt werden. Der Jugendliche soll die gewählte Ausbildung mit größtmöglichem fachlichem und persönlichem Ertrag absolvieren. Die Beratung trägt dazu bei, dass der Jugendliche mit IT-basierten Informations- und Beratungsangebot in Bezug auf Ausbildung, Ausbildungsinstitutionen und einer zukünftigen Beschäftigung umgehen kann. Die Beratung und Begleitung findet unabhängig von Sektor- und Institutionsinteressen statt (vgl. Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv 2008, §1 Stk. 1–5; § 2 Stk. 1).

Das Gesetz bzw. die Rechtsverordnung zum Gesetz über Ausbildungs- und Berufsberatung umfasst folgende zentrale Themen: Ausbildungsplan, Brückenschlag zu den Jugendausbildungen, Beratung in Bezug auf Ausbildungs- und Berufswahl, die Jugendausbildungsberatung und die flächendeckende Organisation der Beratung (vgl. lov om vejledning om uddannelse og erhverv 2007; Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv 2008). Eine weitere gesetzliche Grundlage, die im Übergang in das Erwerbsleben zentral ist, bietet die Rechtsverordnung über die Beratung bei der Ausbildungs- und Berufswahl (dän.: Bekendtgørelse om vejledning om valg af uddannelse oh erhverv 2008). Da sich die dort dargestellten weiteren inhaltlichen Ausführungen auf die Beratung innerhalb der Grundschulzeit beziehen, werden diese ausführlicher im Kapitel „Berufsorientierung in der Grundschule“ dargestellt (siehe Seite 194ff.).

6.2.5.3.1 Ausbildungsplan

Ziel der Beratung und Begleitung in der Grundschule ist, dass jeder Schüler einen Ausbildungsplan erarbeitet, aus dem hervorgeht, welche Ausbildungsziele er nach der 10. Klasse anstrebt. Dieser Plan dient als Grundlage für die Beratung in der 10. Klasse und wird an die nächste Bildungsinstitution wei-

tergegeben, die von dem Jugendlichen besucht wird. Wenn der Jugendliche im Anschluss an die Grundschule unmittelbar eine Ausbildung beginnt, wird der Plan an die Jugendausbildungsberatung der jeweilig zuständigen Kommune weitergeleitet, die wiederum bei Ausbildungsbeginn den Plan an die entsprechende Institution weiterreicht. Die Jugendausbildungsberatung ist dafür verantwortlich, dass der Plan auf dem neuesten Stand ist und Informationen zu dem benötigten Beratungseinsatz eingetragen werden, insbesondere wenn spezielle Unterstützung notwendig sein sollte (vgl. Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv 2008, Kapitel 2a).

6.2.5.3.2 Ausbildungs- und Berufswahlbegleitung und die Jugendausbildungsberatung (dän: Ungdommens Uddannelsevejledning[12])

Die Kommune ist für das Angebot der Ausbildungs- und Berufsberatung verantwortlich. Die Beratung findet zum einen durch die Jugendausbildungsberatung für die Schüler der Klassen 6 bis 10 an den Grundschulen statt. Zum anderen sollen Jugendliche beraten werden, die in der entsprechenden Kommune wohnen und unter 25 Jahre alt sind und mit keiner Jugendausbildung oder weiterführenden Ausbildung begonnen haben. Jugendliche unter 25 Jahren, die eine Ausbildung absolvieren, können sich bei Beratungsbedarf an die Kommunen wenden. Die Kommune muss dafür sorgen, dass die Eltern bei Jugendlichen zwischen dem 15. und 18. Lebensjahr in die Beratung mit einbezogen werden. Ferner ist die Kommune dafür verantwortlich, dass Schüler an privaten Schulen, an Efterskoler, an Hauswirtschafts- und Handarbeitsschulen Beratung in Bezug auf die Ausbildungs- und Berufswahl erhalten.

Die Kommune sorgt dafür, dass Schüler der 6. Klasse mit einem höheren Risiko bezüglich der Aufnahme bzw. Durchführung einer Jugendausbildung besondere Unterstützung erhalten. In der 7. Klasse werden die Schüler über die Ausbildungsmöglichkeiten informiert und auf die Wahl einer Ausbildung vorbereitet. In der 8. und 9. Klasse sollen die Jugendlichen auch praktische Einblicke in unterschiedliche Ausbildungs- bzw. Arbeitsfelder bekommen. Aufgabe der Kommunen ist es, bei denjenigen Schülern der 9. Klasse, die bezüglich des Übergangs in die Ausbildungen besondere Schwierigkeiten

12 Der Begriff „Ungdommens Uddannelsevejledning“ wird im folgenden mit Jugendausbildungsberatung übersetzt. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Begriff „vejledning“ nicht nur den Aspekt der Beratung umfasst (siehe Seite 188f.).

haben, entsprechende Unterstützung zu organisieren und ihnen einen Mentor zur Verfügung zu stellen. Dieser soll den Schüler in der Entwicklung seiner persönlichen und fachlichen Kompetenzen unterstützen (vgl. Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv 2008, Kapitel 2, §§ 3–5) (weitere Informationen zur Beratung bezüglich der Ausbildungs- und Berufswahl siehe Seite 204–207.).

> „Wenn ein Jugendlicher unter 25 Jahren, der die Unterrichtspflicht erfüllt hat, aber keine Jugendausbildung oder weiterführende Ausbildung besucht hat, aufgenommen wird, abbricht oder ein Schul- oder Ausbildungsverlauf durchführt, soll die Ausbildungsinstitution die Jugendausbildungsberatung in der Kommune, wo der Jugendliche gemeldet ist, diese darüber unterrichten. Sie soll auch dann unterrichtet werden, wenn die Ausbildungsinstitution feststellt, dass es ein erhöhtes Risiko gibt, dass der Jugendliche den Schul- oder Ausbildungsverlauf abbricht“ (Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv 2008, Kapitel § 7 Stk. 2).

Die Kommune sorgt dafür, dass die Jugendausbildungsberatung, die Beratungsaufgaben im Sinne des Gesetzes und unter Berücksichtigung der Vorgaben der Kommunen ausführt (vgl. Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv 2008, Kapitel 2, § 10, Stk. 1).

6.2.5.3.3 „Brückenschlag“ (dän.: brobygning)

Der „Brückenschlag“ umfasst Maßnahmen im Übergang in die Jugendausbildungen und enthält Beratungsanteile, aber auch praktische Inhalte. Ziel dieser Maßnahmen ist es, dass der Jugendliche eine bessere Wahl bezüglich seiner zukünftigen Ausbildung treffen kann. Die Maßnahmen sollen den Jugendlichen mit praktischen und theoretischen Anteilen der gewählten Ausbildung (Berufsausbildungen, gymnasiale Ausbildungen) vertraut machen. Im Rahmen dieser Maßnahmen kann zwischen Einführungskursen in der 8. Klasse und Maßnahmen in der 9. bzw. 10. Klasse unterschieden werden. Die Einführungskurse haben eine Gesamtdauer von einer Woche. Für Jugendliche mit besonderem Bedarf können diese bis zu vier Wochen umfassen. Die Maßnahmen des „Brückenschlags“ können zwei bis zehn Tage, für Jugendliche mit besonderem Bedarf bis zu vier Wochen dauern. Die Maßnahmen in der 10. Klasse können mit einem Praktikum kombiniert werden. Der Jugendliche soll mindestens in zwei verschiedene Ausbildungen einen Einblick erhalten, eine davon sollte eine berufsgerichtete Jugendausbildung oder eine gymna-

siale Ausbildung sein (vgl. Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv 2008, Kapitel 2a, §§ 10a–10d).

6.2.5.3.4 Hilfsmittel und Mentorenregelung

Das Gesetz über einen aktiven Beschäftigungseinsatz bietet die gesetzliche Grundlage für die Gewährung von Unterstützung (Hilfsmittel und personelle Unterstützung) (vgl. Bekendtgørelse af lov om en aktiv beskæftigelsesindsats 2008, Kapitel 14). Unterrichtsmaterial, Arbeitsgeräte und Anteile der Arbeitsplatzeinrichtung können bezuschusst werden (vgl. ebd., § 76). Es besteht zudem die Möglichkeit, dass Personen mit Beeinträchtigungen durch einen Mentor unterstützt werden. Die Aufgabe des Mentors ist es, die jeweilige Person zu begleiten und im Arbeitsprozess anzuleiten. Diese Mentorenfunktion kann von einem Mitarbeiter des Betriebes, aber auch von einer externen Person übernommen werden und wird finanziell unterstützt, so dass dem Betrieb keine Kosten entstehen (vgl. ebd., §§ 78–79).

Eine weitere Form der Unterstützung von Menschen mit Beeinträchtigungen ist u. a. die Persönliche Assistenz. Diese kann gewährt werden, wenn praktischer Hilfebedarf bei der Ausführung einer Arbeit besteht. Der Arbeitnehmer kann einen Zuschuss gewährt bekommen, um einen persönlichen Assistenten anzustellen (vgl. Bekendtgørelse af lov om kompensation til handicappede i erhverv 2008, §§ 4–8). Für die Inanspruchnahme persönlicher Assistenz muss die Arbeitsfähigkeit allerdings sehr stark eingeschränkt sein. Daher gilt diese Regelung häufig nicht für den Personenkreis der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen (vgl. Int. 2, Abs. 164–166).

6.2.6 Rechtliche Rahmenbedingungen in Deutschland

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland besagt, dass „niemand [...] aufgrund seiner Behinderung benachteiligt werden“ (GG Art. 3, Abs. 3, Satz 2) darf. Dies bedeutet, dass auch Menschen mit Beeinträchtigungen der Übergang in das Erwerbsleben generell ermöglicht werden muss. Das Recht auf Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ist im § 10 SGB I näher ausgeführt. So haben sie „unabhängig von der Ursache der Behinderung zur Förderung ihrer Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe ein Recht auf Hilfe, die notwendig ist, um [...]

2. Einschränkungen der Erwerbsfähigkeit oder Pflegebedürftigkeit zu vermeiden, zu überwinden, zu mindern oder eine Verschlimmerung zu verhüten

sowie den vorzeitigen Bezug von Sozialleistungen zu vermeiden oder laufende Sozialleistungen zu mindern,

3. ihnen einen ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Platz im Arbeitsleben zu sichern,

4. ihre Entwicklung zu fördern und ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft und eine möglichst selbständige und selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern sowie

5. Benachteiligungen auf Grund der Behinderung entgegenzuwirken“ (§ 10 SGB I). Behindert gilt hier allerdings nur derjenige, der körperlich, geistig oder seelisch behindert ist oder dem solche Behinderung droht, d. h. Menschen mit Lernbeeinträchtigungen werden, obwohl sie auch als Menschen mit Behinderungen (Lernbehinderungen) bezeichnet werden, nicht in jedem Fall dieser Personengruppe rechtlich zugerechnet.

Der rechtliche Rahmen für den Übergang in das Erwerbsleben von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ist in verschiedenen Gesetzen festgeschrieben. Als die wichtigsten Gesetze fasst Grünke (2006) folgende zusammen: Das dritte und neunte Sozialgesetzbuch, das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung, die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer und die Ausführungen der Kultusministerkonferenz zu den einzelnen Förderschwerpunkten (zu den Schulgesetzen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz siehe Seite 209-211) (vgl. Grünke 2006, 139f.). Im Folgenden soll auf die rechtlichen Rahmenbedingungen eingegangen werden, die für die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Erwerbsarbeit als relevant zu betrachten sind.

Auf die rechtlichen Grundlagen der schulischen Berufsvorbereitung für Menschen mit Beeinträchtigungen kann an dieser Stelle nicht ausführlicher eingegangen werden, weil sie von Schulgesetz zu Schulgesetz der Bundesländer variieren. Der Themenbereich der Berufsvorbereitung wird in diesen Gesetzen sehr unterschiedlich detailliert beschrieben (siehe Schulgesetze der jeweiligen Bundesländer).

Genauere inhaltliche und übergreifende Ausführungen zur Berufsvorbereitung in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und dem Übergang in das Arbeits- und Berufsleben sind in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu dem Förderschwerpunkt Lernen zu finden, die für alle Bundesländer leitend sind und auf denen die Rahmenlehrpläne der einzelnen Bundesländer beruhen.

6.2.6.1 SGB III – Arbeitsförderungsgesetz

Im Arbeitsförderungsgesetz (SGBIII) werden die Leistungen zur Arbeitsförderung geregelt. Diese Leistungen gelten auch für Menschen mit Behinderung.

> „Behindert im Sinne dieses Buches sind Menschen, deren Aussichten, am Arbeitsleben teilzuhaben oder weiter teilzuhaben, wegen Art oder Schwere der 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“ (SGB III, § 19 Abs. 1).

Ziel dieses Gesetzes ist es, dazu beizutragen, einen hohen Beschäftigungsstand zu erreichen und die Beschäftigungsstruktur zu verbessern (vgl. SGB III, § 1 Abs. 1). Dabei sind die Leistungen „so einzusetzen, dass sie der beschäftigungspolitischen Zielsetzung der Sozial-, Wirtschafts- und Finanzpolitik der Bundesregierung entsprechen. Die Leistungen der Arbeitsförderung sollen insbesondere den Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterstützen, die zügige Besetzung offener Stellen ermöglichen, die individuelle Beschäftigungsfähigkeit durch Erhalt und Ausbau von Kenntnissen, Fertigkeiten sowie Fähigkeiten fördern, unterwertiger Beschäftigung entgegenwirken und zu einer Weiterentwicklung der regionalen Beschäftigungs- und Infrastruktur beitragen“ (SGB III, § 1 Abs. 1–2).

Leistungen der Arbeitsförderung für die Arbeitnehmer sind u. a. die „Berufsberatung sowie Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung und diese unterstützende Leistungen, Maßnahmen der Eignungsfeststellung, Trainingsmaßnahmen zur Verbesserung der Eingliederungsaussichten [...], allgemeine und als behinderte Menschen zusätzlich besondere Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben und diese ergänzende Leistungen nach diesem und dem neunten Buch, insbesondere Ausbildungsgeld, Übernahme der Teilnehmerkosten und Übergangsgeld“ (SGB III § 3 Abs. 1), die in den folgenden Kapiteln des SGB III näher erläutert werden.

Im dritten Kapitel des SGB III ist die Beratung und Vermittlung in Erwerbsarbeit geregelt, die durch die Arbeitsagentur geleistet werden soll. Die Beratung soll bezüglich der Berufswahl, der Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes, zur beruflichen Bildung, zur Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche und zu den Leistungen der Arbeitsförderung gegeben werden (vgl. SGB III, § 30). Bezüglich der Vermittlung wird betont, dass die Jugendlichen, deren

Eingliederung sich als besonders schwierig gestaltet, verstärkt unterstützt werden (vgl. SGB III, § 35 Abs. 1).

6.2.6.2 SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen

Auf Grundlage des SGB IX soll die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an der Gesellschaft gefördert werden. Dies umfasst die dauerhafte Eingliederung in das Erwerbsleben. Die Teilhabe am Arbeitsleben soll unter Berücksichtigung der Neigungen und Fähigkeiten der jeweiligen Person gesichert werden (vgl. SGB IX §1, § 4 Abs. 1). Weiterhin umfassen die Leistungen zur Teilhabe „die notwendigen Sozialleistungen, um [...] die persönliche Entwicklung ganzheitlich zu fördern und die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sowie eine möglichst selbständige und selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (SGB IX § 4 Abs. 1). Laut SGB IX sind Menschen dann behindert „wenn ihre körperliche Funktion, ihre geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (SGB IX § 2 Abs. 1).

Die Entscheidung, wer als behindert gilt, hängt davon ab, welche Beeinträchtigungen dem Individuum zugesprochen werden. Die Entscheidung hierfür hängt letztlich von dem Reha-Berater der zuständigen Arbeitsagentur bzw. dem Versorgungsamt ab (vgl. Grünke 2006, 140). „Allerdings sind die Charakterisierungen weder sonderlich operational, noch ist das Vorgehen bei der Entscheidung verbindlich festgelegt, so dass hier ein gewisser persönlicher Ermessungsspielraum offen bleibt“ (ebd.). Je nach zugeschriebener Behinderung wird dem Jugendlichen der Zugang zu bestimmten Maßnahmen ermöglicht und gleichzeitig zu anderen Maßnahmen verwehrt. Das bedeutet aber auch, dass dem Jugendlichen eine bestimmte Beeinträchtigung zugeschrieben wird, damit er gezielt in eine Maßnahme zur Berufsvorbereitung bzw. Berufsausbildung vermittelt werden kann. Letztlich ist es entscheidend, wie der jeweilige Reha-Berater seine Spielräume nutzt und welches Selbstverständnis er von seinem Aufgabenbereich hat.

Im Kapitel fünf des SGB IX sind die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben geregelt. Ziel dieser Leistungen ist es „die Erwerbsfähigkeit behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu verbessern, herzustellen oder wiederherzustellen und ihre Teilhabe am Arbeitsleben möglichst auf Dauer zu sichern“ (SGB IX § 33

Abs. 1). Diese Leistungen beziehen sich sowohl unmittelbar auf den Arbeitnehmer als auch auf Unterstützungsmöglichkeiten für den Arbeitgeber, der eine Person mit Behinderung bereits beschäftigt bzw. einstellen will (vgl. SGB IX §§ 33–34). Bei entsprechendem Bedarf kann die berufliche Rehabilitation in speziellen Einrichtungen (Berufsbildungswerken, Berufsförderungswerken und vergleichbaren Einrichtungen) stattfinden (vgl. SGB IX § 35).

6.2.6.3 Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung

Das Berufsbildungsgesetz bietet den rechtlichen Rahmen für die Durchführung von Berufsausbildungen im dualen System, für Fortbildungen und Umschulungen (vgl. Grünke 2006, 141).

Im Kapitel 4 des Berufsbildungsgesetzes ist die „Berufsausbildung für besondere Personengruppen“ geregelt. Auch Menschen mit Behinderungen sollen Ausbildungen in anerkannten Ausbildungsberufen ermöglicht werden (vgl. BBiG § 64), dabei soll die „zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung, die Dauer von Prüfungszeiten, die Zulassung von Hilfsmitteln und die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter“ (ebd. § 65 Abs. 1) die individuelle Situation der Person berücksichtigen. Um die Aufnahme einer Ausbildung zu ermöglichen, kann eine Berufsausbildungsvorbereitung notwendig werden. Sie richtet sich an Personen mit Lernbeeinträchtigungen und sozialen Benachteiligungen, die noch nicht in der Lage sind, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren. Die Inhalte, die Art, die Ziele und die Dauer der Ausbildung muss sich an dem Personenkreis orientieren (vgl. BBiG § 68 Abs. 1). Besonders wichtig ist hierbei die umfassende sozialpädagogische Unterstützung und Begleitung (vgl. ebd.).

Die Handwerksordnung regelt die berufliche Bildung von Menschen mit Behinderung und deren Berufsvorbereitung entsprechend dem Berufsbildungsgesetz (siehe HwO §§ 42k–42q).

6.2.7 Zusammenfassung und Vergleich der rechtlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung und Kontinuität

Zentrale Rechtsgrundlage im Bereich der Ausbildung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ist in Dänemark das Gesetz über die Jugendausbildungen für Jugendliche mit besonderem Bedarf, welches als ein wichtiger Grundstein für die Persönlichkeitsbildung in den Eingliederungsprozessen gelten kann. Jedem Jugendlichen soll nach Abschluss der Grundschulzeit

eine dreijährige Ausbildung ermöglicht werden, die ihm die Chance bietet, seine Kompetenzen weiterzuentwickeln und zu stärken. In der gesetzlichen Grundlage wird sehr detailliert festgehalten, welche grundsätzlichen Inhalte in der Ausbildungszeit zu vermitteln sind (siehe Seite 174ff.). Dabei sind die Inhalte auf das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe an *allen Lebensbereichen* ausgerichtet, d. h. die soziale, persönliche Entwicklung und berufliche Bildung, die durch praxisnahe Ausbildungsabschnitte unterstützt werden soll, werden gefördert. Die Ausbildung soll sich am jeweils individuellen Bedarf des Einzelnen orientieren. Die gesetzliche Grundlage ist nicht nur durch die festgelegten Inhalte für die Persönlichkeitsbildung förderlich, sondern ermöglicht auch aufgrund der festgelegten dreijährigen Dauer der Ausbildungsmaßnahme eine kontinuierliche Persönlichkeitsbildung über drei zusammenhängende Jahre. Brüche, die sonst bei dem ständigen Wechsel von Maßnahme zu Maßnahme entstehen, werden dadurch vermieden. Ferner ist in der Rechtsverordnung über die Jugendausbildung für Jugendliche mit besonderem Bedarf festgeschrieben, dass nach Beendigung der Maßnahme ein Dokument über die Inhalte und erlangten Kompetenzen des Jugendlichen erstellt wird (siehe Seite 175f.). Dies ermöglicht die Weitergabe gesammelter Informationen über die Ausbildung hinaus und schafft Transparenz bezüglich der Entwicklung und Bildung des Jugendlichen und kann die Schaffung von Kontinuität in den Eingliederungsprozessen fördern.

Ob diese Möglichkeiten, Kontinuität zu schaffen, tatsächlich in den Eingliederungsprozessen erreicht wird, wird sich im Laufe der nächsten Jahre zeigen, wenn in dem Bereich der Ausbildungsmöglichkeiten für Menschen mit besonderem Bedarf mehr Erfahrungen gesammelt worden sind.

Die Kontinuität in den Eingliederungsprozessen wird in Dänemark ebenfalls maßgeblich durch das Gesetz über die Ausbildungs- und Berufsberatung geprägt, das u. a. die Grundlage für ein Beratungssystem bildet, welches dazu beiträgt, dass Jugendliche mit besonderem Bedarf spezielle Unterstützung erhalten (siehe Seite 176-180).

In Deutschland gibt es schon seit vielen Jahren eine gesetzliche Grundlage für staatlich anerkannte Berufsausbildungen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. Zentraler Unterschied zu dem neu geschaffenen dänischen Gesetz ist, dass die Persönlichkeitsbildung hauptsächlich auf die berufliche Bildung beschränkt ist bzw. diese in den Vordergrund stellt. Die gesetzlichen Grundlagen sind in Deutschland längst nicht so differenziert dargestellt wie die Ausführungen zu den Ausbildungen für Menschen mit besonderem Be-

darf in Dänemark. Nach dem Berufsbildungsgesetz können die Ausbildungen in bestimmten Punkten (z. B. Länge der Ausbildung, Prüfungsdauer) dem individuellen Bedarf des einzelnen Jugendlichen angepasst werden. Ferner soll laut Berufsbildungsgesetz bei Bedarf sozialpädagogische Unterstützung geboten werden und es besteht bei fehlender Berufsreife die Möglichkeit zur Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen. Trotzdem kann sich der Ausbildungsverlauf in Deutschland nur in einem gewissen Maße am individuellen Bedarf des Einzelnen ausrichten, weil festgelegte fachliche Inhalte vermittelt werden müssen, damit das Ziel des staatlich anerkannten Ausbildungsabschlusses erreicht werden kann. Die Ausbildung wird, anders als es in Dänemark möglich ist, nicht von dem Bedarf ausgehend geplant und konzipiert. Für die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen kann dies im Rahmen der deutschen Berufsausbildung Einschränkungen bedeuten. Die üblicher Weise *dreijährige Ausbildungsdauer* in Deutschland ermöglicht prinzipiell, wie in Dänemark, eine kontinuierliche Persönlichkeitsbildung, Beratung, Begleitung und Zusammenarbeit in den Eingliederungsprozessen.

Sowohl in Dänemark als auch in Deutschland gibt es außer den Gesetzen zur Berufsbildung bzw. Ausbildung hinsichtlich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen viele weitere bereits dargestellte rechtliche Grundlagen. Diese Vielzahl von Gesetzen setzt eine genaue Kenntnis und einen guten Überblick voraus, um dem Einzelnen die in der jeweiligen Situation passenden Hilfen zukommen zu lassen. In Deutschland wird dies zudem noch durch die Zuweisung des Jugendlichen zu bestimmten Behinderungskategorien erschwert, welche den Rechtsanspruch auf bestimmten Fördermaßnahmen und Hilfen in den Eingliederungsprozessen ermöglicht, andere jedoch einschränkt.

So gelten im Sinne des Arbeitsförderungsgesetzes auch Menschen mit Lernbehinderung als behindert. Ziel dieses Gesetzes ist es, möglichst viele Personen in Beschäftigung zu bringen. Die Leistungen sollen dabei so eingesetzt werden, dass sie den beschäftigungspolitischen Bestrebungen der Sozial-, Wirtschafts- und Finanzpolitik entsprechen (siehe Seite 182). Es wurde bereits dargestellt, dass die unterschiedlichen politischen Bestrebungen sich widersprechen und sich auf die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen negativ auswirken. Sie hemmen die sonderpädagogische Aufgabe der Persönlichkeitsbildung und behindern die Schaffung von mehr Kontinuität in den Eingliederungsprozessen. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit die rechtlichen Grundlagen im Arbeitsförderungsgesetz, die zwar grundsätzlich die Persönlichkeitsbildung und die Schaffung von Konti-

nuität in den Eingliederungsprozessen nicht hemmen, in der Praxis umgesetzt werden können.

Das SGB IX ermöglicht ebenfalls die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen, indem eine Teilhabe an allen Lebensbereichen gefördert wird.

Hinsichtlich der Beschäftigung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gibt es in Dänemark die Möglichkeit, eine Anstellung in einem Fleksjob zu erlangen, der durch einen staatlichen Zuschuss eine feste Anstellung ermöglicht. In Deutschland hängt die jeweilige Unterstützung (Lohnzuschüsse, Inanspruchnahme von begleitenden Diensten, zur Verfügung stehende Hilfsmittel) wiederum von der Zuordnung zu der Behinderungsgruppe ab, d. h. davon, ob die Person als schwerbehindert, lernbehindert oder als benachteiligt eingestuft wird. Dies ist besonders problematisch, weil eine *eindeutige* Zuweisung zu der einen oder anderen Gruppe kaum möglich ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die sonderpädagogische Aufgabe der Persönlichkeitsbildung in den Eingliederungsprozessen weder durch die oben beschriebenen rechtlichen Rahmenbedingungen in Deutschland noch durch die in Dänemark gravierend eingeschränkt wird. Es sind in Dänemark und Deutschland rechtlichen Rahmenbedingungen vorhanden, die Persönlichkeitsbildung und Kontinuität in den Eingliederungsprozessen grundsätzlich ermöglichen. Ein wesentlicher Unterschied in den hier dargestellten gesetzlichen Grundalgen ist darin zu sehen, dass in Dänemark viele für die Eingliederungsprozesse wichtigen Teilaspekte in sehr differenzierter Weise in den Rechtverordnungen ausgeführt werden.

6.3 Institutionelle Rahmenbedingungen in Dänemark und Deutschland

6.3.1 Bildungsmaßnahmen und Bildungsinstitutionen in Dänemark

Im Folgenden wird der Bildungsweg von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen dargestellt. Dabei wird auf die zentralen Bildungsmaßnahmen und Bildungsinstitutionen näher eingegangen, die in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben von Bedeutung sind. Um die Bildungsmöglichkeiten von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen besser im dänischen Bildungssystem verorten zu können, wird zunächst einleitend ein kurzer Überblick über die regulären Bildungswege von Jugendlichen in Dänemark gegeben.

6.3.2 Das dänische Bildungssystem

In Dänemark gibt es keine Schulpflicht, sondern eine neunjährige Unterrichtspflicht, die mit dem siebten Lebensjahr beginnt. Die Unterrichtspflicht wird generell durch den Besuch einer Grundschule (dän.: folkeskole; siehe 192f.) erfüllt, kann aber auch durch den Besuch privater Schulen oder durch Privatunterricht abgeleistet werden. In Dänemark werden alle Schüler nach dem Grundschulgesetz unterrichtet.

Die Grundschule ist eine Einheitsschule und umfasst die Klassen 1 bis 9. Es gibt ein freiwilliges zehntes Schuljahr, an dem ca. die Hälfte der Jugendlichen teilnehmen. Die letzten Schuljahre können wahlweise an einer Efterskole (siehe Seite 196f.) absolviert werden. Nach Beendigung des neunten bzw. zehnten Schuljahres haben die Jugendlichen die Wahl zwischen verschiedenen Jugendausbildungen einerseits (dän: ungdomsuddannelser) und Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufserprobung andrerseits, z. B. in einer Produktionsschule (siehe Seite 197-206). Zu den Jugendausbildungen zählen gymnasiale und berufliche Ausbildungen in verschiedenen Berufsfeldern, die von unterschiedlicher Dauer sind. Die universitären Ausbildungen (weiterführende Ausbildungen) bauen auf den Gymnasialausbildungen auf (vgl. Int. 1, Abs.132–135, 144–145; Int. 2, Abs. 57–66, 72; Int. 5, Abs. 95; Int. 6, Abs. 47–49; Int. 8, Abs. 220–221; Int. 13, Abs. 18, Werler 2002, 79; Undervisningsministeriet o.J.; SPD-Bildungsserver o.J.).

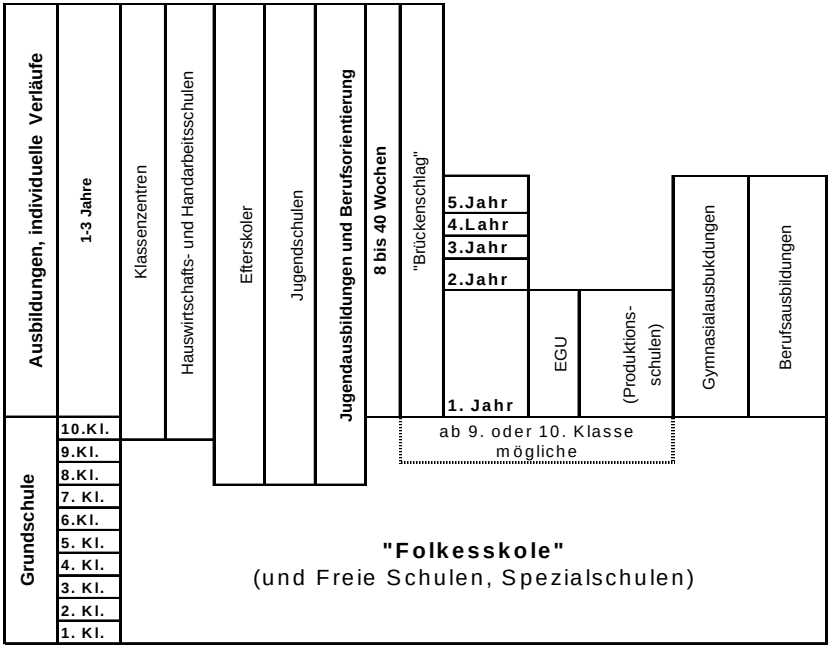

Abb. 6 Überblick über die Bildungsmöglichkeiten in Dänemark

Der Verlauf des Bildungsweges von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen entspricht grundsätzlich dem oben beschriebenen. Schüler mit Lernbeeinträchtigungen besuchen zunächst üblicher Weise eine Grundschule. Allerdings werden sie hier nicht immer gemeinsam mit den anderen Schülern unterrichtet, sondern besuchen zum Teil Spezialklassen innerhalb ihrer Grundschule. Es gibt eine Vielzahl von Förderangeboten, die in das Regelschulsystem integriert sind. Dennoch gibt es auch Schüler mit Lernbeeinträchtigungen, die Spezialschulen besuchen (Int. 13, Abs. 26–35). Allerdings gibt es keine Spezialschulen speziell für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen.

Nach Abschluss bzw. am Ende der Grundschulzeit wechseln Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen häufig für zwei bis drei Jahre an eine Efterskole. Es gibt in Dänemark Efterskoler, die sich auf den Unterricht für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen spezialisiert haben. Im Anschluss an den Besuch der Efterskole können die Jugendlichen in eigens dafür eingerichteten Institutionen an speziellen Ausbildungsverläufen teilnehmen, die auf den Bedarf der

Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen ausgerichtet sind. Ferner gibt es für den genannten Personenkreis die Möglichkeit, Angebote zur Berufsorientierung in den Produktionsschulen zu besuchen. (vgl. Int. 1, Abs. 54–55; Int. 7, Abs. 6–8; Int. 8, Abs. 38–39, 118–123, 219; Int. 10, Abs. 15; Int. 12, Abs. 5–9).

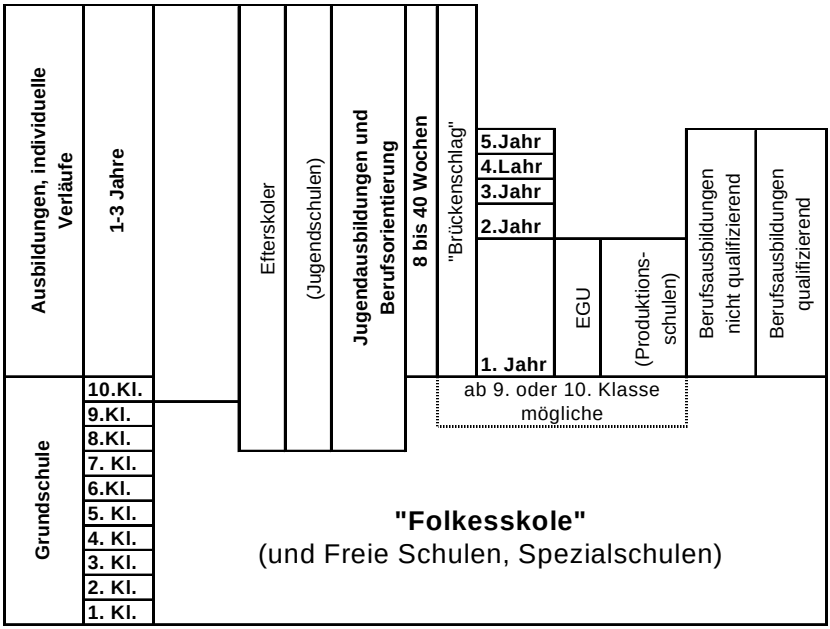

Abb. 7 Überblick über die Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Dänemark (Arndt 2007, 424)

6.3.2.1 Bildungsmaßnahmen zur Förderung der Beschäftigungschancen von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen

In den 80er Jahren stieg in Dänemark die Jugendarbeitslosigkeit aufgrund der schlechten Konjunktur an. Immer mehr Jugendliche wandten sich an ihre Kommune, um Beihilfe (dän: kontanthjælp) zu beantragen. Sie blieben auf die finanzielle Unterstützung des Staates angewiesen, weil sie im Ausbildungssystem nicht Fuß fassen konnten und nicht genügend von staatlicher Seite für ihre Aktivierung getan wurde. In den 90er Jahren wurde eine Sozialkommission eingesetzt, die u. a. die Ursachen für die Jugendarbeitslosigkeit analysierte und Vorschläge und Empfehlungen erarbeitete, wie der Übergang

in die Ausbildung besser gelingen könnte. Die Kommission stellte fest, obwohl man glaubte, eines der besten Ausbildungssysteme der Welt zu haben, dass viele Jugendlichen keine qualifizierenden Jugendausbildungen (Berufsausbildungen) erhielten. Die Ausbildungen entsprachen häufig nicht der sozialen und persönlichen Entwicklung der Jugendlichen. Die Kommission konnte aufdecken, dass 22 % der Jugendlichen nicht unmittelbar mit einer Ausbildung begannen. Ein Drittel der Jugendlichen erhielt überhaupt keine Berufsausbildung. Eine wesentliche Ursache für das Herausfallen aus dem Bildungssystem lag in ihren geringen persönlichen und sozialen Kompetenzen und in ihrer Schwäche bezüglich der theoretischen Unterrichtsfächer. Die Kommission empfahl 1993 eine praktisch orientierte Grundausbildung für Jugendliche anzubieten, die sich in Bezug auf Ausbildung und Beschäftigung in einer nachteiligen Situation befanden. Die Berufsgrundausbildung (dän.: erhvervsgrunduddannelse = EGU, siehe Seite 200f.) wurde eingeführt. In den letzten Jahren war die Tendenz festzustellen, dass viele Kommunen die EGU durch andere Angebote ersetzen, insbesondere durch Angebote in den Produktionsschulen (siehe Seite 197-200), obwohl das Unterrichtsministerium dokumentiert, dass mit der EGU das angestrebte Ziel, nämlich die Aufnahme einer Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt oder Ausbildung erreicht werden kann (vgl. Bødker/Steenen 2004, 2f.).

Die EGU ist eine von vielen Maßnahmen, die die Jugendlichen zu einem Schulabschluss führen bzw. für eine Beschäftigung qualifizieren soll. Solche berufsvorbereitenden Maßnahmen (z. B. der Besuch von Produktionsschulen) sollen dem Jugendlichen die Möglichkeit bieten, seine Kompetenzen weiter zu entwickeln, so dass er anschließend eine Berufsausbildung absolvieren kann.

Für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen gibt es spezielle Angebote der Berufsvorbereitung, Berufsabklärung und Arbeitstraining, die in verschiedenen Bildungsinstitutionen angeboten werden. Es besteht die Möglichkeit, in viele unterschiedliche Berufsfelder einen Einblick zu erhalten und in Betrieben Praktika zu absolvieren. Häufig ist hinsichtlich der Ausbildungsangebote eine Koppelung von Berufs- und Wohntraining vorzufinden, d. h. ein Angebot, das auf eine selbständige Lebensführung vorbereiten soll (vgl. Int. 3, Abs. 49; Int. 4, Abs. 21, 77–84, 93–95; Int. 7, Abs. 87–89, 156–157; Int. 9, Abs.146, 210).

Die Institutionen erhalten für den Bereich der Nachbetreuung und des Übergangs von einer Maßnahme in eine Beschäftigung keine finanzielle Unter-

stützung. Dies bedeutet in der Praxis, dass nach Beendigung einer Maßnahme bzw. Ausbildung die Verantwortung für den jeweiligen Jugendlichen wieder an die Kommune abgegeben wird (vgl. Int. 9, Abs. 191–196, 210; Int.10, Abs. 122).

Bei der Planung und Durchführung von Maßnahmen soll generell die individuelle Ausgangssituation des einzelnen Jugendlichen Berücksichtigung finden. Dabei soll von ihren Fähigkeiten, Möglichkeiten und Wünschen ausgegangen werden (vgl. Int. 11, Abs. 22, 85).

Trotz dieser vielen Möglichkeiten gibt es nur ein ungenügend differenziertes Maßnahmeangebot, in das die Jugendlichen durch die Jugendausbildungsberatungszentren (dän.: UU-Center, siehe Seite 204–207) vermittelt werden können, d. h. es gibt nicht für alle Personen mit speziellen Beeinträchtigungen ein passendes Maßnahme- bzw. Ausbildungsangebot (Int. 8, Abs. 117).

Spezielle Institutionen bzw. Angebote, die von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen häufig nach der Grundschule besucht werden, sind die Efterskoler, die Produktionsschulen, die Berufsgrundausbildung (EGU) und die nicht qualifizierenden Jugendausbildungen. Im Folgenden wird über diese Bildungsinstitutionen und Maßnahmen ein Überblick gegeben.

6.3.2.2 Grundschule und Grundschulunterricht

Die Grundschule, in die viele Menschen mit Lernbeeinträchtigungen integriert sind, spielt in den Eingliederungsprozessen eine zentrale Rolle, weil dort die erste berufliche Orientierung und Vorbereitung auf das Erwerbsleben stattfindet.

6.3.2.2.1 Die Grundschule

Mitte des 20. Jahrhunderts wurden die verschiedenen Schultypen, die der heutigen Aufteilung des deutschen Schulsystems in Haupt-, Realschule und Gymnasium entsprechen, in Dänemark zu einer Einheitsschule zusammengelegt. Die Entwicklung dieser Schulform erreichte in den 70er und 80er Jahren ihren Höhepunkt. Das Parallelschulsystem wurde abgeschafft und Schüler mit besonderem Bedarf wurden stärker in das reguläre Bildungssystem integriert. Seitdem bildet die Grundschule das Fundament der Schulausbildung (vgl. Werler 2002, 80–83). Menschen mit Lernbeeinträchtigung sind nun im Gegensatz zu der Zeit vor 1980 besser integriert und es gibt für sie eigene Angebote im Rahmen des Grundschulsystems (Int. 6, Abs. 52–54).

Die Grundschule kann von jedem Schüler besucht werden. Der Besuch dieser Schule ist einschließlich der Lernmaterialien kostenlos. Die Schüler gehören in ihrer Grundschulzeit dem selben Klassenverband an und werden während dieser Zeit (1.–9. Klasse) von *einem* Klassenlehrer begleitet. Dieses Klassenlehrersystem befindet sich in den letzten Jahren allerdings etwas in Auflösung, so dass es auch zu häufigeren Lehrerwechseln kommt (vgl. Werler 2002, 81; Int. 13, Abs. 57). Ab der 8. Klasse kann in einigen Fächern nach Leistung differenziert werden, wobei der landesweite Trend dahin geht, dass in vielen Schulen keine Leistungsdifferenzierungen vorgenommen werden. Am Ende der Schulzeit kann ein Abschlussexamen und ein erweitertes Abschlussexamen erworben werden. Um das erweiterte Abschlussexamen zu erlangen, muss das zehnte Schuljahr besucht werden. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben werden zentral vergeben. Ca. 95 % der Jugendlichen erwerben am Ende der Grundschulzeit ein Abschlusszeugnis (vgl. Werler 2002, 80–83).

Es besteht die Möglichkeit, die letzten Jahre der Grundschulzeit, frühestens ab der achten Klasse, an einer anderen Schule zu absolvieren und dort einen Abschluss zu erwerben. Die Möglichkeiten variieren von Kommune zu Kommune. Grundsätzlich ist der Erwerb eines Abschlusses in speziellen Klassenzentren, in freien Grundschulen[13] , in Efterskoler, in Jugendschulen und in Haushalts- und Handarbeitsschulen möglich (vgl. Uddannelsesguiden 2006a).

6.3.2.2.2 Spezialunterricht an der Grundschule

Physische und psychische Benachteiligungen führen immer seltener zu einem Ausschluss aus dem regulären Grundschulunterricht. Ca. 12 %, d. h. ca. 70.000 Schüler erhalten jährlich länger- oder kurzfristige sonderpädagogische Betreuung (vgl. Werler 2002, 83). Es gibt in Dänemark Sonderschulformen (dän.: specialskoler), aber keine Sonderschule speziell für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen besuchen häufig den Spezialunterricht oder Spezialklassen innerhalb der Grundschule (vgl. Int. 1, Abs. 54–55; Int. 6, Abs. 53–57, 13, 29). Während der Grundschulzeit wird zwischen Schülern, die umfangreicheren Spezialun-

13 Neben dem staatlichen Grundschulsystem gibt es die freien (privaten) Grundschulen. Diese Schulen verfügen über einen ähnlichen Aufbau wie die Grundschulen und werden von ca. 12% eines Jahrganges besucht. Es gibt ca. 200 Freie Schulen in Dänemark (vgl. WERLER 2002, 84).

terricht (20.2-Schülern) und Schülern die weniger Spezialunterricht (20.1-Schülern) benötigen differenziert (siehe Seite 80). Der 20.1-Unterricht findet in der Grundschule statt. Für diesen ist die Kommune verantwortlich. Der 20.2-Unterricht wird zum Teil auch in Grundschulen angeboten, aber der größte Teil dieses Unterrichts findet in Spezialschulen statt. Bis zur Strukturreform im Januar 2007 waren die Bezirke für die 20.2-Schüler zuständig (vgl. Int. 1, Abs. 146–147, 158–159; Int. 4, Abs. 35–37). Ca. 2 % der Schüler erhalten weitergehenden Spezialunterricht und werden gesondert unterrichtet (vgl. Int. 1, Abs. 146–147; Int. 5, Abs. 95). Die Organisation des Spezialunterrichtsangebotes ist in den Kommunen und Bezirken sehr unterschiedlich. Es gibt Spezialschulen, die sich an den verschiedenen Behinderungsformen ausrichten, es gibt Klassenzentren, die in der Grundschule liegen und es gibt Spezialschulen, die räumlich gesehen mit der Grundschule zusammengelegt wurden, aber in denen zwei unterschiedliche Lehrerkollegien unterrichten (vgl. Int. 1, Abs. 144–154).

6.3.2.2.3 Berufsorientierung in der Grundschule

Der Unterricht in der Grundschule umfasst Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitsmarktorientierung, welche in Zusammenarbeit mit der Jugendausbildungsberatung (dän.: Ungdommens Uddannelsesvejledning) durchgeführt werden. In der achten Klasse soll den Jugendlichen ein Überblick über die möglichen Jugendausbildungen gegeben werden. In der neunten Klasse gibt es für diejenigen Jugendlichen, die noch keine Wahl bezüglich ihrer Ausbildung getroffen haben, die Möglichkeit, an der Maßnahme des „Brückenschlags“ (siehe Seite179f.) teilzunehmen (vgl. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen 2007, §§ 7–7a).

In dieser beruflichen Orientierungsphase ist es zentrale Aufgabe, eine differenzierte Beratung und Begleitung zu leisten, die dem Bedarf des Jugendlichen entspricht. Dies gilt hinsichtlich des Umfangs, der Aktivitäten und der Hilfsmittel. Ein besonderer, d. h. erhöhter Beratungseinsatz kann aus fachlichen, persönlichen und/oder sozialen Gründen erfolgen (vgl. Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv 2008, § 3; vgl. Schou/Medal 2004).

Im gesamten Beratungsprozess ist dafür zu sorgen, dass der Jugendliche über seine eigenen Kompetenzen, Potenziale und seine Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten reflektiert (vgl. Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv 2008, § 4, Stk. 2).

Ferner soll die Ausbildungsplanung auf den Kenntnissen und Fertigkeiten aufbauen, die der Jugendliche während seiner Schulzeit erlangt hat. Zu diesen Kenntnissen gehören nicht nur fachspezifische und durch die Zeugnisse dokumentierte Inhalte, sondern auch andere fachliche, allgemeine, persönliche und soziale Kompetenzen (dän.: realkompetencer). Themen der Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitsmarktorientierung finden im Unterricht von der 1. bis zur 10. Klasse Berücksichtigung und sollen durch die Berater der Jugendausbildungsberatungszentren unterstützt werden. Der Beratungseinsatz soll während des ganzen Ausbildungsverlaufes kontinuierlich erfolgen und systematisch aufgebaut werden. Eine individuelle Beratung und Begleitung der Jugendlichen findet in der Grundschule ab der sechsten Klasse statt. (vgl. Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv 2006 § 7, Stk.2, vgl. Schou/Meldal 2004).

Die Beratung für die Ausbildungs- und Berufswahl umfasst folgende Elemente:

- Einzel- und Gruppenberatungsgespräche,
- die Vorbereitung und Ausarbeitung eines individuellen Ausbildungsplanes,
- Einführung in die Jugendausbildungen,
- Brückenschlag,
- bei Bedarf Begleitung durch Mentoren,
- Praktikumsverläufe,
- Betriebsbesichtigungen sowie
- Informationstreffen für Schüler und Eltern

(vgl. Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv 2008, § 4).

Der konkrete Verlauf der Beratung und Begleitung bezüglich der Berufsorientierung umfasst während der Grundschulzeit in der 6. bis zur 10. Klasse die Phase der Bestandaufnahme, des Festlegens von Zielen und deren Erreichung durch geeignete Maßnahmen. Es gibt sowohl die kollektive Beratung und Begleitung, die in der Klasse stattfinden kann, als auch die individuelle Beratung (vgl. Schou/Meldal 2004).

Ab der 6. Klasse soll ein Ausbildungsbuch geführt werden. Dies geschieht in Zusammenarbeit zwischen Schülern, Lehrern, dem begleitenden Berater und

den jeweiligen Eltern. In diesem Buch soll der Bedarf des Einzelnen an individueller Beratung und Begleitung beschrieben werden. Das Buch ist Eigentum des Schülers und dient als Grundlage für weitere Beratungsgespräche und wird laufend in Zusammenarbeit fortgeführt. Zu den dort festzuhaltenden Inhalten gehören z. B. die Wahl der zweiten Fremdsprache, belegte Wahlfächer und ab der 8. Klasse konkrete Ausbildungswünsche. Wichtig ist hierbei, dass die Arbeit mit dem Ausbildungsbuch an den Stärken, Interessen, Zukunftserwartungen und Entwicklungswünschen des Jugendlichen ansetzt (vgl. Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv 2006, § 8, Stk. 1–8, § 9; vgl. Bekendtgørelse af lov om valg af udannelse og erhverv 2008, §§ 5–7).

In der neunten und zehnten Klasse wird ein Ausbildungsplan entworfen, aus dem die Ausbildungsziele des Jugendlichen nach der Grundschulzeit hervorgehen und in dem die hierfür notwendigen Aktivitäten benannt werden. Grundlage für die Erarbeitung des Planes ist das Ausbildungsbuch. Der Plan soll Auskunft über die Kompetenzen des Jugendlichen geben und eine Grundlage für einen kontinuierlichen Ausbildungsverlauf schaffen. Der Ausbildungsplan enthält eine Selbstpräsentation des Schülers (fachliche, soziale und informelle Kompetenzen und Arbeitsgewohnheiten), Darstellung des bisherigen Beratungsverlaufes und Begründung wahrgenommener Aktivitäten, Darstellung und Begründung der Ausbildungs- bzw. Berufswahl, Bedarf an besonderer Unterstützung in der Jugendausbildung und Anmerkungen zum Ausbildungsplan durch den begleitenden Berater (vgl. Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv 2006, §10, Stk. 1–4; Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv 2008, §§ 8–9; Schou/Meldal 2004).

Wenn der Jugendliche nicht in der Lage ist, eine Regelausbildung durchzuführen, muss die Ausbildungsberatung dafür sorgen, dass in Zusammenarbeit mit dem Jugendlichen und den Eltern ein individueller Ausbildungsplan für eine Jugendausbildung für Jugendliche mit besonderem Bedarf mit einem speziellen Ausbildungsverlauf ausgearbeitet wird (vgl. Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv 2008, §16).

6.3.2.3 Efterskole

Die Efterskole (siehe Fußnote Seite 81) kann am Ende bzw. nach Abschluss der Grundschulzeit für ein bis drei Jahre besucht werden, d. h. frühestens nach Beendigung der 7. Klasse (Int. 2, Abs. 60; Int. 7, Abs. 163–171; Werler 2002, 84). Das Bildungsangebot der Efterskole ist auf die ganzheitliche Ent-

wicklung der Jugendlichen, auf seine allgemeine Erziehung und Ausbildung ausgerichtet (vgl. Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler; efterskoler; husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) 2008, §1, Stk. 3). Es gibt Efterskoler, die ihr Angebot speziell auf die Belange von Menschen mit besonderem Bedarf, d. h. auch speziell auf Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ausrichten (vgl. Int. 2, Abs. 60, 144; Int. 5, Abs. 42–44; Int. 8, Abs. 3–6, 55, 219). Aber es wird auch an den Efterskoler für „*Normalbegabte*" Spezialunterricht angeboten (vgl. Int. 8, Abs. 72–77).

Aufnahmevoraussetzung an den Efterskoler ist die Beendigung des 7. Schuljahres oder das Mindestalter von vierzehn Jahren. Bei der Efterskole handelt es sich um eine Schulform, in der den Jugendlichen auch Wohnmöglichkeiten geboten werden. Es ist ein Ort des Lernens und Zusammenlebens (vgl. Werler 2002, 84; Uddanelsesguiden 2006b; Int. 13, Abs. 42). Ein Hauptgewicht wird auf die Gemeinschaft (das Zusammensein, die Zusammenarbeit und die Verantwortung füreinander) gelegt. Die Formen des Unterrichts und des Zusammenlebens variieren von Schule zu Schule. Die Efterskoler werden durch verschiedene pädagogische Ansätze, Haltungen und Lebensauffassungen geprägt, die dem jeweiligen Schulkonzept zu Grunde liegen. In diesen spiegeln sich die verschiedenen gesellschaftlichen Ansichten wider. Die Schulgröße variiert zwischen 30 und 200 Schülern. Insgesamt gibt es ca. 250 Efterskoler in Dänemark, die von 23.000 Jugendlichen besucht werden. Die meisten Efterskoler können mit dem Grundschulabschluss der neunten oder zehnten Klasse beendet werden. Zusätzlich erhält der Jugendliche ein Zeugnis, in dem die an der Schule besuchten Fächer aufgeführt sind. Da der praktischen Ausbildung in dieser Schule besonders große Aufmerksamkeit geschenkt wird, bietet diese Schulform eine gute Alternative für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen (vgl. Werler 2002, 84; Uddanelsesguiden 2006b).

Die Schulkosten der Efterskoler werden üblicher Weise von den Kommunen und den Eltern finanziert (vgl. Int. 7, Abs. 169). Weitere finanzielle Unterstützung für zusätzliche Unterrichtsstunden oder sonstige Hilfsmittel, können beim Staat beantragt werden. Voraussetzung hierfür ist ein psychologischer Test, der belegt, dass die sozialen, fachlichen und kognitiven Kompetenzen getestet wurden (Int. 8, Abs. 59–61, 71).

6.3.2.4 Produktionsschule

Die Produktionsschule ist eine Schulform, die Anfang der 80er Jahre gegründet wurde (Int. 14, Abs. 45) und die durch den Staat finanziert wird. Sie ist eine mögliche Bildungsmaßnahme für Jugendliche, die sich im Übergang von

der Grundschule in eine Jugendausbildung befinden. Ihre Angebote dienen der beruflichen Orientierung, der Berufserprobung, dem Erlernen von Arbeitstugenden und dem Erlernen eines festen Arbeits- und Tagesrhythmus. Der Jugendliche lernt „am Morgen aufzustehen, zu seiner Arbeit zu gehen und seine Arbeit zu machen, einen üblichen rhythmischen Arbeitstag, das bekommt man von der Produktionsschule ganz sicher mitgegeben [...] sie können dabei helfen, das man herausfindet, was man gerne will, aber es ist nicht so, dass man danach eine Ausbildung hat" (Int. 1, Abs. 135). Der Besuch der Produktionsschule soll den Jugendlichen bei der Entwicklung eigener Lebens- und Arbeitsperspektiven unterstützen und es ihm ermöglichen, seine Fähigkeiten und Interessen zu erproben. Dabei spielt die Begleitung des Jugendlichen eine zentrale Rolle. Die Arbeitsgruppen sind häufig sehr klein, so dass der Kontakt zwischen Lehrern und Jugendlichen relativ eng ist. Voraussetzung für den Besuch des Unterrichts an einer Produktionsschule ist, dass der Jugendliche bisher an keiner Jugendausbildung teilgenommen hat, keine Ausbildung unmittelbar beginnen kann und seine Unterrichtspflicht bereits erfüllt hat. Auch Jugendliche, die aus einer bereits begonnenen Berufsausbildung herausgefallen sind, können eine Produktionsschule besuchen. Der Unterricht in der Produktionsschule umfasst sowohl praktische Arbeit und Produktion, die in dazugehörigen Werkstätten ausgeübt wird, als auch theoretischen Unterricht, der im größtmöglichen Umfang in die praktische Arbeit integriert ist. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Produktionsschulen sind sehr unterschiedlich. Die Schulen bieten generell verschiedene Arbeitsbereiche an und richten sich in ihrer Produktion und ihren Angeboten auch nach dem lokalen Bedarf. Die Länge des Ausbildungsverlaufes, der gesetzlich festgelegt ist, beträgt im Normalfall ein Jahr. Hier spiegelt sich die politische Haltung wieder, dass die Jugendlichen das Ausbildungssystem möglichst schnell durchlaufen sollen. Eine Verlängerung der Maßnahme ist für lediglich maximal 10 % aller Teilnehmer möglich.

Der Unterricht an einer Produktionsschule umfasst eine 30- bis 37-Stunden-Woche. Für die Teilnahme am Produktionsschulunterricht muss die Jugendausbildungsberatung ihre Zustimmung geben. Eine Aufnahme in einer Produktionsschule kann zu jedem Zeitpunkt im Jahr erfolgen (vgl. Werler, 88; Kommunerne, Ungdomsinstitutionerne og Det Vejledningsfaglige Udvalg storkøbenhavn 2006, 35; Uddannelsesguiden 2006d; Bekendtgørelse af lov om Prdouktionsskoler 2006, § 1, Stk. 1; § 2, Stk. 1; Int. 1, 132–137; Int. 2, Abs. 71, 74–78; Int. 7, Abs. 171–183; Int. 13, Abs. 114–116; Int. 14, Abs. 52–59, 69, 115–120, 150–151).

Das Angebot der Produktionsschule richtet sich hauptsächlich an junge Menschen, die in irgendeiner Weise Unterstützungsbedarf benötigen. Zum Personenkreis gehören u. a. schulmüde Jugendliche, Jugendliche mit sozialen Problemen, in selteneren Fällen Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen und Jugendliche mit Behinderungen. Die Produktionsschule wird ebenfalls von vielen „Neudänen" besucht, die aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten aus den Berufsschulen herausgefallen sind. Auch ehemalige Gymnasiasten können an den Bildungsangeboten der Produktionsschulen teilnehmen, sofern sie die genannten Zugangsvoraussetzungen erfüllen (vgl. Int. 2, Abs. 79, 120; Int. 7, Abs. 171–183; Int. 8, Abs. 3–6; Int. 14, Abs. 124–126).

Übergeordnete Ziele der Maßnahmen in einer Produktionsschule sind, die persönliche Entwicklung des Teilnehmers zu fördern, seine Möglichkeiten im Ausbildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und ihm im Anschluss die Aufnahme eines Fleksjobs bzw. einer Berufsausbildung zu ermöglichen. Um diese Ziele zu erreichen, umfassen die Maßnahmen Ausbildungs- und Berufsberatung. Die zu vermittelnden Inhalte haben Ausbildungs- und Berufsbezug, und die Fähigkeiten der Jugendlichen sollen gestärkt werden. Das Angebot der Produktionsschulen umfasst ebenfalls die Möglichkeit, kürzere Praktika in öffentlichen und privaten Betrieben zu absolvieren, an Exkursionen teilzunehmen und wenn nötig „Spezialunterricht" und „spezialpädagogische Unterstützung" zu erhalten. Ferner soll die Maßnahme dazu beitragen, dass das Interesse des Jugendlichen für die demokratische Gesellschaft geweckt wird und er an dieser mitwirkt (vgl. Bekendtgørelse af lov om Produktionsskoler 2006, § 2, Stk. 1–5).

Obwohl diese oben genannten pädagogischen Inhalte und Ziele verfolgt werden, sind die Produktionsschulen nicht nur als ein Ort anzusehen, der freiwillig zur beruflichen Orientierung besucht werden kann. Traditionell wird die Schule von Personen besucht, die eine finanzielle Unterstützung von den Kommunen bekommen. Es wird erwartet, dass die Leistungsempfänger eine Gegenleistung erbringen, z. B. durch den Besuch einer Produktionsschule. Durch die aktivierenden Maßnahmen soll dem Einzelnen der Übergang in eine qualifizierende Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt ermöglicht werden. Das bedeutet, dass während der Maßnahme Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen und der mögliche weitere Bildungsweg abgeklärt werden (vgl. Int. 2, Abs. 80, 86–72; Int. 6, Abs. 107–110 Int. 14, Abs. 69).

Nach Expertenmeinung erfolgt die Zuweisung in eine Produktionsschule teilweise eher zufällig, wie auch die Zuweisung zu anderen Bildungsmaß-

nahmen, d. h. Jugendliche könnten sich aufgrund ihrer Fähigkeiten an einer ganz anderen Stelle im Ausbildungssystem befinden (Int. 6, Abs. 131). Inwieweit Produktionsschulen in der Realität als Auffangbecken für benachteiligte Jugendliche dienen, ähnlich wie in Deutschland das Berufsvorbereitungsjahr, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden.

Für die erfolgreiche Durchführung einer Bildungsmaßnahme in einer Produktionsschule, d. h. wenn der Jugendliche nach Abschluss der Maßnahme erfolgreich in eine Ausbildung vermittelt wurde und sich nach drei Monaten nach Beendigung der Produktionsschulzeit noch dort befindet, erhält die Produktionsschule von der Kommune einen finanziellen Beitrag (vgl. Int. 14, Abs. 100–101).

6.3.2.5 Berufsgrundausbildung

Die Berufsgrundausbildung (dän.: erhvervsgrunduddannelse = EGU) ist ein Ausbildungsangebot, das in Dänemark nicht flächendeckend, sondern nur in einzelnen Kommunen angeboten wird. Landesweit besuchen ca. 2 bis 3 % der Jugendlichen die Berufsgrundausbildung. Sie ist üblicher Weise ein zweijähriger, in Ausnahmen ein dreijähriger Ausbildungsverlauf. Die Ausbildung ist stark praktisch ausgerichtet und findet hauptsächlich in Betrieben statt. Der andere Teil der Ausbildung umfasst theoretischen Unterricht, der in verschiedenen Schultypen (z. B. in Jugendschulen, Produktionsschulen, Handelsschulen oder in den Efterskoler) stattfinden kann. Dieser Teil des Bildungsangebotes ist in den genannten Schulen angesiedelt, um die EGU „geräumiger“ zu machen und Jugendliche nicht aus dem regulären Bildungssystem räumlich auszugrenzen. Der Umfang des Unterrichts beträgt insgesamt 20 bis 40 Stunden in der Woche.

Die EGU kann innerhalb unterschiedlicher Berufsfelder z. B. in den Bereichen Kfz-Mechanik, Metall, Holz, Küche bzw. Kantine, Anlagepflege, Soziale Institutionen absolviert werden. Die Ausbildungsinhalte sind auf einem niedrigeren Niveau als bei einer regulären Berufsausbildung angesiedelt, aber die vermittelten Inhalte können innerhalb eines Berufsfeldes angewandt werden. Die genaue Ausbildungsstruktur ist in der Rechtsverordnung über die Berufsgrundausbildung (dän: Bekendtgørelse af lov om erhvervsgrunduddannelse 2007) geregelt.

Die Ausbildung wird mit Unterstützung eines Beraters der Jugendausbildungsberatung geplant, durchgeführt und begleitet. Der Berater bzw. Begleiter hat Kontakt zu dem Betrieb, in dem der praktische Teil der Ausbildung

absolviert wird. Er spricht mit dem Jugendlichen z. B. über den organisatorischen Ablauf, über seine Arbeitsbelastung und über die Zusammenarbeit mit seinen Kollegen. Eine Begleitung über die EGU hinaus ist in der Rechtsverordnung zur Berufsgrundausbildung nicht geregelt (vgl. Kommunerne, Ungdomsinstitutionerne og Det Vejledningsfaglige Udvalg storkøbenhavn 2006, 23; Uddannelsesguiden (2006e); Int. 13, Abs. 116–120, 134–137, 149, 167–169, 188; Int. 14, Abs. 10–14, 73–79).

Ziel der Ausbildung ist das Erlangen persönlicher, sozialer und fachlicher Kompetenzen, die dem Jugendlichen den Zugang zu einer Berufsausbildung oder zu einer Arbeit ermöglicht. Die Ausbildung soll dem Jugendlichen Kenntnisse und praktische Fertigkeiten vermitteln, die für weitere Ausbildungen relevant und auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind. Ferner soll die Ausbildung dem Jugendlichen ermöglichen, sich persönlich und als Bürger der Gesellschaft weiterer zu entwickeln (vgl. Bekendtgørelse af lov om Erhvervsuddannelse 2007, § 1, Stk. 1, § 2, Stk. 1; Int. 11, Abs. 71–75). Die Ziele werden in der Realität nur zum Teil erreicht.

Die Berufsgrundausbildung ist ein Ausbildungsangebot für Jugendliche und junge Erwachsene unter 30 Jahren, die bisher keine Ausbildung absolviert haben, die spezielle Unterstützung benötigen und nicht unmittelbar eine Berufsausbildung aufnehmen können. Sie ist auch als Bildungsangebot für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen geeignet. Die EGU wird durch die Kommunen finanziert (vgl. Int. 13, Abs. 159, 163–167; Int. 14, Abs. 20, 73–79; Bekendtgørelse af lov om Erhvervsuddannelse 2007, § 1, Stk. 2).

6.3.2.6 Ausbildungen

Der Ausbildungsbegriff wird in Dänemark im Vergleich zu Deutschland weiter gefasst. Er beinhaltet sowohl staatlich anerkannte Berufsausbildungen als auch mehrjährige Ausbildungsverläufe, die der Vorbereitung auf eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dienen. Letztere führen häufig zu keinem staatlich anerkannten Berufsabschluss und werden insbesondere von Jugendlichen mit besonderem Bedarf besucht, so auch von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen. Der Begriff der Jugendausbildungen (dän.: ungdomsuddannelser) umfasst grundsätzlich alle mehrjährigen Bildungsangebote, die im Anschluss an die Grundschulzeit besucht werden können, d. h. auch die gymnasialen Ausbildungen gehören zu den Jugendausbildungen.

Im Folgenden wird ein Überblick über die regulären Ausbildungen gegeben, die staatlich anerkannt sind, um die Ausbildungen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen besser verorten zu können und um die Unterschiede zwischen den Ausbildungen zu verdeutlichen.

Im Anschluss an die Grundschule stehen den Jugendlichen verschiedene berufliche Ausbildungsmöglichkeiten offen, u. a. die qualifizierenden („kompetencegivende“) Ausbildungen (Berufausbildungen) und die gymnasialen Ausbildungen. Diese können nach Abschluss der Unterrichtspflicht bzw. nach der zehnten Klasse besucht werden. Bei den gymnasialen Ausbildungen kann zwischen vier Ausbildungstypen unterschieden werden: Dem allgemeinen Gymnasium (STX), dem technischen Gymnasium (HTX), dem Handelsgymnasium (HHX) und den HF-Kursen. Die Abkürzungen weisen auf die Abschlüsse hin, die erlangt werden. Das allgemeine Gymnasium schließt mit dem Studentenexamen (STX = studentereksamen), das technische Gymnasium mit dem höheren technischen Examen (HTX = højere teknisk eksamen), die höhere Handelsschule mit dem höheren Handelsexamen (HHX= højere handelseksamen) und die HF-Kurse schließen mit dem höheren Vorbereitungsexamen (HF = højere forberedelseseksamen) ab. Zugangsvoraussetzungen für STX, HHX und HTX ist die Abschlussprüfung der Grundschule nach der neunten oder zehnten Klasse. Diese Ausbildungsverläufe sollen auf eine längere oder kürzere weiterführende Ausbildung vorbereiten (vgl. Werler 2002, 85–87; Kommunerne, Ungdomsinstitutionerne og Det Vejledningsfaglige Udvalg storkøbenhavn 2006).

Neben den gymnasialen Ausbildungen gibt es die Berufsausbildungen. Zugangsvoraussetzung hierfür ist die Erfüllung der Unterrichtspflicht. Die Berufsausbildungen bestehen aus Praktikumsperioden und Unterricht in der Berufsschule (an Handelsschulen, technischen Schulen, Landwirtschaftsschulen, teilweise auch an Arbeitsmarktausbildungszentren). Sie können im technischen Bereich, im Bereich des Handels und im Sozial- und Gesundheitsbereich absolviert werden. Die Ausbildungsdauer beträgt zwischen zwei und fünfeinhalb Jahren. Ziel dieser beruflichen Bildungsprogramme ist es, die Jugendlichen sowohl in Theorie als auch in der praktischen Arbeit so zu qualifizieren, dass sie einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nachgehen können (vgl. Kommunerne, Ungdomsinstitutionerne og Det Vejledningsfaglige Udvalg storkøbenhavn 2006; Werler 2002, 87; Uddanelsesguiden 2006c).

In Dänemark gibt es nur sehr wenige, speziell auf Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ausgerichtete staatlich anerkannte Berufsausbildungen (qualifizierende Jugendausbildungen). Ausbildungen wie z. B. die Sozial- und Gesundheitshelferausbildung, die ursprünglich für Personengruppen mit besonderem Bedarf konzipiert wurden, werden inhaltlich immer schwieriger und sind für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen kaum noch geeignet. Eine der wenigen staatlich anerkannten Berufsausbildungen sind im Bereich der Landwirtschaft zu finden. Diese sind sehr gefragt, weil sie speziell auf den Bedarf von Menschen mit Beeinträchtigungen ausgerichtet sind. Die Ausbildung wird mit einem staatlich anerkannten Abschluss beendet. Ferner gibt es verschiedene Berufsausbildungen, im Rahmen derer die Möglichkeit besteht, nur einzelne Ausbildungsinhalte zu absolvieren und Teilqualifikationen zu erlangen (vgl. Int. 4, Abs. 14–16, 71, 112; Int. 5, Abs. 44; Int. 7, Abs. 100–105; Int. 8, Abs. 192–205). Es handelt sich hierbei aber um keine zusammenhängenden Ausbildungsverläufe.

Außerdem gibt es für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen Ausbildungsmöglichkeiten, die parallel zu den regulären Berufsausbildungen angeboten werden. Diese werden von speziellen Ausbildungsinstitutionen durchgeführt, die ihre Bildungsangebote stark praxisorientiert ausrichten. Sie umfassen individuelles Arbeits- und Wohntraining und die Vermittlung sozialer Fertigkeiten und Alltagskompetenzen. Ziel ist es, den Jugendlichen während der Ausbildungen Qualifikationen und Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen ein würdevolles Leben, d. h. auch die Ausübung einer Arbeit ermöglichen (vgl. Int. 5, Abs. 38–40, 47–50, 56; Int. 7, Abs. 181–183; Int. 8, 26–27, 125, 166–173). Dieser ganzheitlich orientierte Ansatz (soziale Qualifikationen im Bereich des Wohnens und des Freizeitverhaltens, Basisqualifikationen in Dänisch, Mathematik und Gesellschaftskunde und fachliche Qualifikationen mit Hinblick auf den Arbeitsmarkt) ist ein Bildungsgrundsatz vieler Institutionen, die Ausbildungen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen anbieten (vgl. Int. 11, Abs. 119, 150): *„Also mit diesen drei Dimensionen arbeiten wir im ganzheitlich orientierten Einsatz und die sind verbunden. Wir erleben von Mal zu Mal, wenn nur eine Dimension fehlt, dann fällt man raus. Wenn wir diese Dinge zusammen nehmen, dann funktioniert es auch“* (Int. 11, Abs. 150).

Es gibt viele unterschiedliche Initiativen, die Ausbildungsangebote für Menschen mit Beeinträchtigungen entwickelt haben. Hierzu gehören z. B. auch Angebote, die ihren Ausbildungsschwerpunkt im künstlerischen Bereich (Theater, Malen) haben und die sogenannten *Funktionsausbildungen* (dän.:

funktionsuddannelse) (vgl. Int. 6, Abs. 31, 37–39, 53–57). Die Funktionsausbildung ist für Personen entwickelt worden, die keine Ausbildung unter regulären Bedingungen absolvieren können. Die Ausbildung besteht aus einem auf die jeweilige Person ausgerichteten individuellen Verlauf in einem bestimmten Berufs- bzw. Arbeitsfeld. Der Verlauf wird in Absprache zwischen dem Mitarbeiter der Institution, der den Jugendlichen begleitet und dem Auszubildenden gemeinsam entwickelt. Da Inhalt und Form flexibel sind, kann der Auszubildende nicht aus dem Ausbildungsverlauf herausfallen. Es gibt keine von außen festgeschriebenen Ziele, die erreicht werden müssen, wie es sonst bei Berufsausbildungen der Fall ist. Die Ausbildung ist in verschiedenen Arbeitsfeldern möglich. Sie findet in Zusammenarbeit mit Schulen, anderen Bildungsinstitutionen und insbesondere in Zusammenarbeit mit Betrieben statt. Der praktische Teil der Ausbildung wird in Betrieben absolviert. Es handelt sich hierbei um keine staatlich anerkannten Ausbildungsverläufe (Int. 6, Abs. 6–11; Int. 9, Abs. 91–95; Bertelsen/Clausen 2005, 13ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sich bei den Ausbildungsverläufen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen um individuelle, umfassende Ausbildungen handelt, die einen großen Praxisbezug haben und die Jugendlichen nicht nur auf bestimmte berufliche Tätigkeiten, sondern auf das Leben insgesamt vorbereiten sollen (vgl. Int. 3, Abs. 42–46; Int. 4, Abs. 112; Int. 8, Abs. 26–27; Int. 11, Abs. 22).

Bei den Ausbildungsinstitutionen handelt es sich meistens um private Institutionen. Die Institutionen werden von den Kommunen bezuschusst (vgl. Int. 9, Abs. 162–164).

6.3.2.7 Beratung und Begleitung in den Eingliederungsprozessen

Die Jugendausbildungsberatungszentren sind seit 2004 gesetzlich verankert (vgl. Int. 13, Abs. 153). Sie sollen einen Beitrag zum Erreichen des Zieles leisten, dass 95 % aller Jugendlichen eine Ausbildung durchlaufen (vgl. Int. 8, Abs. 29). Zur Zeit absolvieren ca. 80 % der Jugendlichen unter 25 Jahren eine Ausbildung. Insbesondere sollen sich die Beratungszentren um die 20 % Prozent der verbleibenden Jugendlichen kümmern. 15 % dieser Jugendlichen, bei denen persönliche und/oder Probleme im sozialen Umfeld vorliegen, haben eine Grundschule besucht. Die verbleibenden 5 % sind Jugendliche, die Spezialschulen besucht haben und die spezielle Beratung bezüglich der Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben benötigen (vgl. Int. 13, Abs. 40, 42–46, 74–75).

Das Beratungsangebot wurde auf verschiedenen Ebenen verankert. Es wurde ein virtuelles Beratungsportal geschaffen, in dem Informationen rund um die Ausbildungs- und Berufswahl bereit gestellt sind (siehe http://www.ug.dk). Das Angebot richtet sich an unterschiedliche Personengruppen und soll einen Beitrag dazu leisten, dass die Jugendlichen sich selber informieren können und weniger persönlicher Beratung benötigen und dadurch wiederum Ressourcen frei werden, die den Jugendlichen mit besonderem Bedarf zu Gute kommen sollen (vgl. Jensen/Frederiksen u. a. 2004; Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv § 13 Abs. 1–3). Auf *regionaler Ebene* sind sieben Beratungszentren geschaffen worden, die für die Beratung und Begleitung der Jugendlichen im Übergang in *weiterführende Ausbildungen* (Ausbildungen an Hochschulen und Universitäten) und in das Erwerbsleben verantwortlich sind. Auf *kommunaler Ebene* sind *Jugendausbildungberatungszentren* gegründet worden (dän: Ungdommens Uddannelsesvejledningscentrene), sogenannte UU-Zentren (dän.: UU-Center), die für die Ausbildungs- und Berufsberatung und Begleitung im Übergang von der Grundschule in die Ausbildungen verantwortlich sind (vgl. Jensen/Frederiksen 2004). (Zur Übersicht über die regionale Verteilung der UU-Zentren in Dänemark siehe http://www.linksbuketten.dk/ UUkort.htm). Die Leitung des jeweiligen Zentrums ist für die Gestaltung des Beratungsprozesses zuständig (Festlegung der Ziele, Beratungsaktivitäten, Beratungsmethoden, Qualitätssicherung usw.) und trägt gegenüber der Kommunalverwaltung die Verantwortung (Jensen/Frederiksen 2004; Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv § 10 Stk. 1–4; Undervisningsministeriet 2003).

Die Zentren haben gegenüber jedem Jugendlichen bis zum 25 Lebensjahr eine Beratungspflicht. Die jeweilig zuständigen Berater müssen jeden Jugendlichen bis zum ihrem 19. Lebensjahr, wenn diese die Schule bereits verlassen haben, mindestens zwei Mal im Jahr kontaktieren und aufsuchen. Zwischen dem 19. und 25. Lebensjahr müssen die Jugendlichen nur dann beraten werden, wenn sie sich an die UU-Zentren wenden. Die Beratungspflicht gilt für die Jugendausbildungsberatungszentren nur, wenn der Jugendliche keine Ausbildung absolviert. Befindet sich der Jugendliche in einer Ausbildung, ist die jeweilige Ausbildungsinstitution verantwortlich. Sie übernimmt die Beratung und Begleitung des Jugendlichen während des Ausbildungsverlaufes (vgl. Int. 5, Abs. 62–64, 68; vgl. Int. 8, Abs. 28–29, 95–97; vgl. Int. 13, Abs. 76–80). Fällt der Jugendliche aus einer Maßnahme heraus, muss die entsprechende Institution das zuständige Jugendausbildungsberatungszentrum informieren (vgl. Int. 5, Abs. 68; vgl. Int. 8, Abs. 117).

Die Jugendausbildungsberatungszentren arbeiten im Hinblick auf die Beratung und Begleitung des Jugendlichen mit den anderen an den Eingliederungsprozessen Beteiligten zusammen: mit Bildungsinstitutionen, Sachbearbeitern der Kommunen, mit anderen Jugendausbildungsberatungszentren. Sie geben relevante Informationen bezüglich der Eingliederungsprozesse weiter. Die Kommune ist z. B. auf Informationen bezüglich der Abklärung der beruflichen Fähig- und Fertigkeiten durch die Bildungsinstitutionen angewiesen (vgl. Int. 4, Abs. 183; Int. 8, Abs. 78–87, 109–115; Int. 13, Abs. 86–89). Diese bilden die Grundlage für Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg des Jugendlichen.

In der Kommune Kopenhagen gibt es Berater, die für die Beratung und Begleitung der Schüler, die Spezialunterricht (sowohl in Spezialschulen als auch in Grundschulen) erhalten haben, zuständig sind (vgl. Int. 4, Abs. 137–140, Int. 12, Abs. 11–13). Allerdings haben nicht alle Kommunen eine Beratung, die speziell auf die Beratung von Schülern mit besonderem Bedarf ausgerichtet ist (vgl. Int. 4, Abs. 141–143).

Die Berater bieten den Schülern in den Schulen ab der 6. Klasse Orientierungshilfen hinsichtlich ihrer Berufsmöglichkeiten und stellen dementsprechende Informationen zur Verfügung. Sie unterstützen die Schüler dabei, sich ihrer eigenen Interessen bewusst zu werden. In der 9. Klasse ist die eigene Berufswahl Thema. Ausgangspunkt der Beratung sind die Wünsche und Interessen des Jugendlichen. Die Beratung und Begleitung findet in Zusammenarbeit mit den Lehrern statt (vgl. Int. 8, Abs. 100–101; Int. 13, Abs. 55, 57, 59). Es ist gesetzlich verankert, dass die Beratung des Schülers seinen gesamten Lebensbereich (Freizeit, Familien- und Wohnsituation) berücksichtigen muss, weil er mit der auszuübenden Arbeit in engem Zusammenhang steht. Dabei ist es wichtig, dass eine Beratung und Begleitung stattfindet, die realistisch ist, d. h. die dafür Sorge trägt, dass dem Jugendlichen Möglichkeiten geboten werden, die mit seinen Kompetenzen vereinbar sind (vgl. Int. 4, Abs. 125; Int. 5, Abs. 52–54, 74). In den Beratungsprozess des Jugendlichen können auch die Eltern mit eingebunden werden (vgl. Int. 5, Abs. 52). Ziel der Beratung und Begleitung ist es, dass der Jugendliche am gesellschaftlichen Leben teilhaben kann. Daher wird im Rahmen der Ausbildung dem Wohn- und Selbständigkeitstraining von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Int. 13, Abs. 42)

Obwohl die Jugendausbildungsberatungszentren für die gesamte Beratung und Begleitung des Jugendlichen zuständig sind, gibt es immer wieder perso-

nelle Wechsel in der Beratung. Dies liegt daran, dass der Aufgabenbereich der Berater an bestimmte Institutionen und Kommunen gebunden ist. Ein Wechsel des Jugendlichen in eine andere Institution oder Kommune zieht häufig einen Wechsel in der Beratung mit sich. Dies bedeutet, dass im gesamten Prozess verschiedene Berater für einen Jugendlichen tätig sind (vgl. Int. 4, Abs. 121–125; Int. 8, Abs. 102–111).

Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass durch die flächendeckende Einrichtung der Jugendausbildungsberatungszentren eine stärkere Kontinuität in der Beratung und Begleitung der Jugendlichen im Übergang von der Grundschule in eine Ausbildung geschaffen wird (vgl. Int. 8, Abs. 115–117).

6.3.3 Bildungsinstitutionen und Bildungsmaßnahmen in Deutschland

In der Erziehungs- und Bildungspraxis lässt sich bezüglich der Menschen mit Beeinträchtigungen nach Vernooij ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess feststellen bei dem „Veränderungen, Standort- und Einstellungswechsel feststellbar sind, die in historischem Zusammenhang betrachtet

- von sozialer Diskriminierung zu sozialer Akzeptanz,
- von objektbezogener Defizitsicht zu subjektbezogener Fähigkeitssicht,
- von vertikalen caritativ-hierarchischen Umgangsstrukturen zu horizontalen Strukturen gleichberechtigter Interaktion fortschreiten“ (Vernooij 2005, 200).

In Bezug auf die schulische Bildung bedeutet dies, dass versucht wird, durch verschiedene Förderorte dem individuellen Förderbedarf in angemessener Weise gerecht zu werden, wobei die Tendenz hin zur integrierten schulischen Bildung geht (vgl. ebd., 200). Im Vergleich zu Dänemark ist jedoch festzustellen, dass die Integration längst nicht so weit fortgeschritten ist, denn in Deutschland existiert nach wie vor ein mehrgliedriges Schulsystem und Schüler mit Beeinträchtigungen besuchen Schulen mit speziellen Förderschwerpunkten.

Um die Bildungsmöglichkeiten und Maßnahmen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen besser verorten zu können, wird zunächst ein Überblick über das deutsche Bildungssystem und die regulären Bildungswege gegeben, um daran anknüpfend die Bildungsmöglichkeiten von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen zu verdeutlichen. Es ist im Rahmen dieser Studie nicht möglich, inhaltliche Unterschiede von Bildungsmaßnahmen der einzelnen Bundesländer zu analysieren und miteinander zu vergleichen. Ziel ist es,

einen Überblick über solche Maßnahmen und Institutionen zu geben, die in Deutschland von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen üblicher Weise besucht werden.

Die Schulpflicht beginnt für alle Kinder in Deutschland im Alter von sechs Jahren. Die Schulzeit besteht in der Regel verpflichtend aus neun Schuljahren (in Berlin, Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen sind es zehn Jahre) (vgl. Döbert 2002a, 95f.). Das Schulsystem umfasst die Grundschule (1.–4. Klasse) (Ausnahme Berlin und Brandenburg 1.–6. Klasse), eine Orientierungsstufe (5.–6. Klasse), die je nach Bundesland unterschiedlich benannt wird. Diese dient zur Orientierung in der Übergangsphase von der Primar- in die Sekundarstufe I. Die Sekundarstufe I wird an der Haupt-, Realschule oder am Gymnasium besucht. Das Gymnasium umfasst als einzige dieser Schultypen auch die Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe) (auch hier gibt es Abweichungen in einigen Bundesländern). Ferner gibt es Förderschulen, die je nach Bundesland unterschiedlich bezeichnet werden und unterschiedliche Strukturen aufweisen, die von Menschen mit besonderem Förderbedarf besucht werden (vgl. Döbert 2002a, 96). Grundsätzlich besteht für Menschen mit Beeinträchtigungen die Möglichkeit, die genannten Regelschulen zu besuchen (vgl. ebd.), was allerdings eher selten der Fall ist.

Auf den Bereich der Sekundarstufe II (Oberstufe der Gymnasien, berufliche Schulen) baut der Bereich der Hochschulen auf. Neben diesen öffentlichen Schulen existieren auch zahlreiche Privatschulen, die von ca. 5 bis 6 Prozent der Schüler in Deutschland besucht werden (vgl. Döbert 2002a, 96).[14]

Um eine gemeinsame Grundstruktur in diesem sehr differenzierten Bildungsbereich zu wahren, hat die Kultusministerkonferenz, ein freiwilliger Zusammenschluss der für Bildung, Erziehung und Forschung zuständiger Minister bzw. Senatoren der Länder, eingesetzt. „Themenschwerpunkte sind Fragen der gegenseitigen Anerkennung von Zeugnissen, der Ordnung des Schulwesens, des Unterrichts und der Lehrerbildung“ (Kultusministerkonferenz o.J.).

Menschen mit Lernbeeinträchtigungen werden im Normalfall separat unterrichtet und besuchen eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Auch im Bereich der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung nehmen sie an gesonderte Maßnahmen Teil und besuchen separate Institutionen. Nach dem Besuch der Förderschule (Schwerpunkt Lernen) wechseln sie in der Regel in

14 Ausführlichere Informationen zu den einzelnen Schulformen finden sich bei Döbert 2002a, 102–108.

berufsvorbereitende Maßnahmen. Zu diesen gehören die außerschulischen Maßnahmen Arbeitserprobung, Eignungsabklärung, Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB), die in der Regel in Berufsbildungswerken (BBW) oder in sonstigen Reha-Institutionen angeboten werden und schulische Maßnahmen, u. a. das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und Maßnahmen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses. Die Zuweisung zu den entsprechenden Maßnahmen geschieht durch die Reha-Berater der Agentur für Arbeit, die die Jugendlichen in Bezug auf ihre Ausbildungsmöglichkeiten beraten.

In seltenen Fällen können Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen direkt nach Abschluss ihrer Schulzeit mit einer Voll- oder Fachwerkerausbildung (staatlich anerkannte reduzierte Berufsausbildungen) beginnen. Es besteht die Möglichkeit, an die reduzierten Ausbildungsgänge eine Vollausbildung anzuschließen. Dies ist allerdings in der Praxis eher selten der Fall. Da diese Ausbildungen und auch Maßnahmen zur Berufsvorbereitung häufig in *einer* Institution angeboten werden, besteht in dem System eine gewisse Durchlässigkeit und der Jugendliche kann bei Über- oder Unterforderung in eine andere Bildungsmaßnahme wechseln, sofern der Reha-Berater der Arbeitsagentur zustimmt (vgl. Int. 15, Abs. 44–47; Int. 16, Abs. 17, 35–39; Int. 18, Abs. 22–26, 42–45).

Bei diesen vielen unterschiedlichen Maßnahmeangeboten ist es problematisch, dass sie nicht aufeinander aufbauen und die Zuständigkeiten für den Jugendlichen häufig wechseln. Dies führt zu Brüchen im Lernprozess des Jugendlichen. So beenden die Schüler z. B. ihre Schulzeit üblicherweise im Juni bzw. Juli, können aber erst im Oktober mit den Folgemaßnahmen beginnen (vgl. Int. 15, Abs. 136–140). Durch den Besuch vieler unterschiedlicher Maßnahmen, sind immer wieder andere Personen bzw. Institutionen für den Bildungsweg des Jugendlichen zuständig. Bei den Übergängen von Maßnahme zu Maßnahme ist die Arbeitsagentur als Entscheidungsinstanz für den weiteren Bildungsweg des Jugendlichen involviert (siehe 219–222).

6.3.3.1 Berufsorientierung in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Die Förderung der Ausbildungs- und Berufsreife ist in erster Linie Aufgabe der Schulen (vgl. Bundesregierung 2004, 70). Der rechtliche Rahmen für den Unterricht wird durch die Schulgesetze der jeweiligen Bundesländer geregelt. In welcher Form hier die Funktion der Schule bezüglich der Berufsvorbereitung betont und ausgeführt wird, ist sehr unterschiedlich. Es ist im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich, auf diese Unterschiede weiter einzugehen. Für die konkreten inhaltlichen Ausführungen zur Unterrichtsgestaltung

und bezüglich des Themas der Berufsvorbereitung und des Übergangs in weitere Bildungsmaßnahmen, Ausbildungen und in Erwerbsarbeit sind die Rahmenlehrpläne der jeweiligen Bundesländer ausschlaggebend. Gemeinsame Grundlage für diese Rahmenlehrpläne sind die „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Länder der Bundesrepublik Deutschland“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994). Diese Empfehlungen umfassen einen allgemeinen Teil und Empfehlungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten, u. a. zum Förderschwerpunkt Lernen.

Die im allgemeinen Teil unter Punkt 3.6 („Sonderpädagogische Förderung im berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Arbeitswelt“) genannte Aspekte werden im Folgenden zusammenfasst:

Jeder Jugendliche soll die berufliche Vorbereitung und Bildung erhalten, die durchführbar erscheint (vgl. Kultusministerkonferenz 1994). Dabei wird allerdings nicht erläutert, was unter der Durchführbarkeit verstanden wird. Es ist anzunehmen, dass hierbei von den Fähigkeiten des Individuums ausgegangen werden soll. Die Frage ist jedoch an dieser Stelle, ob die Durchführbarkeit nicht auch von den individuellen Unterstützungsmöglichkeiten, die geboten werden, abhängt. Es heißt dort:

> „Jungen Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind Wege zu einer qualifizierenden Berufsbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder, wo dies nicht durchführbar erscheint, in einem für Behinderte vorgesehenen Ausbildungsberuf zu öffnen, um damit die Voraussetzungen für eine dauerhafte Eingliederung in die Arbeitswelt zu schaffen. Soweit dies nicht durchführbar ist, muß an die individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten des Jugendlichen angepasste Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit mit selbständiger Lebensführung oder auf eine Beschäftigung in der Werkstatt für Behinderte angeboten werden“ (Kultusministerkonferenz 1994).

1. Ferner sollen die Jugendlichen bei der Berufswahlvorbereitung und Berufsvorbereitung unterstützt werden.
2. Die Zusammenarbeit der an den Eingliederungsprozessen beteiligten Personen ist anzustreben, damit die Eingliederungsprozesse erfolgreich verlaufen.
3. Die Lehrkräfte sollten die Befähigung zum Lehramt an beruflichen Schulen besitzen und auch über sonderpädagogische Zusatzqualifikationen verfügen (vgl. Kultusministerkonferenz 1994).

Diese sehr allgemeinen Empfehlungen werden auch nicht in Bezug auf die einzelnen Förderschwerpunkte wesentlich detaillierter ausgeführt. In den „Empfehlungen zum Fördeschwerpunkt Lernen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.10.1999) werden die *„qualifizierte Vorbereitung auf Beruf und Beschäftigung sowie auf den Übergang in die Arbeitswelt“* (ebd.) als zentrale Bereiche in Unterricht und Erziehung angesehen. Insbesondere im Bereich der Arbeitslehre können Grundlagen für die berufliche Orientierung und den Eintritt in das Berufsleben geschaffen werden (vgl. ebd.).

> „Eine berufliche Orientierung geschieht durch
> – berufsvorbereitende Projekte, Berufswahlunterricht,
> – Betriebserkundungen, Betriebspraktika, Praktikumstage
> – Zusammenarbeit mit den Berufsberaterinnen und Berufsberatern der Arbeitsämter,
> – Kooperation mit berufsbildenden Schulen durch Erfahrungsaustausch, sog. Werkstatttage, Austausch unter Lehrkräften der berufsbildenden Schule und der Sonderschule,
> – Zusammenarbeit mit Betrieben und Kammern sowie Trägern der Jugendhilfe und der Jugendarbeit
> – Schulen mit Werkcharakter“ (ebd.).

Die Empfehlungen besagen weiterhin, dass auch Lehrer der berufsbildenden Schulen sonderpädagogische Kompetenzen haben müssen und auch die Ausbilder auf die speziellen Bedürfnisse dieser Jugendlichen vorzubereiten sind. Der Prozess der Beruforientierung ist nicht innerhalb der Regeschulzeit als abgeschlossen anzusehen, sondern setzt sich im Anschluss an die Schulzeit in weiteren Maßnahmeangeboten fort (vgl. ebd.).

Die genannten Punkte bleiben in den Empfehlungen sehr unkonkret. Auf diese doch eher oberflächliche Befassung mit dem Thema der Berufswahl und Berufsvorbereitung weist auch Vernooij hin (vgl. Vernooij 2005, 283f.). Die Lebensvorbereitung, die in den Empfehlungen anderer Förderschwerpunkte aufgegriffen wird, findet beim Förderschwerpunkt Lernen keine Berücksichtigung. Allerdings wird die Berufs- und Lebensorientierung inzwischen in verschiedenen Bundesländern in den Förderschulen als ein Lernbereich verstanden, der fächerübergreifend gedacht und umgesetzt wird (vgl. Vernooij 2005, 293, siehe auch Rahmenlehrpläne der einzelnen Bundesländer).

Bei der schulischen Berufs- und Lebensvorbereitung kommt den Fächern Arbeitslehre und Sozialkunde eine zentrale Bedeutung zu, auch wenn die Berufs- und Lebensvorbereitung nicht auf diese Fächer zu reduzieren ist

(ausführlich hierzu siehe Vernooij 2005 289–297.) Vernooij fasst in Bezug auf die Berufsvorbereitung folgende Inhalte im Hinblick auf das Fach Arbeitslehre zusammen:

- „Die Vermittlung elementarer Kenntnisse und Einsichten bezogen auf die Arbeits- und Berufswelt;
  - Informationen und Diskussionen
  - über aktuelle Arbeitsmarktentwicklungen,
  - über Veränderungen beruflicher Strukturen und Ausbildungsgänge,
  - über neue Berufsfelder und damit verbundene Berufsbilder [...]
- Anbahnung oder Festigung wesentlicher, für den Berufsbereich bedeutsamer Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen;
- Förderung der Bereitschaft zu erhöhter Flexibilität und Mobilität bezogen auf Berufswahlwünsche und Erwerbstätigkeit“ (Vernooij 2005, 289f.).

In Bezug auf Betriebserkundungen und Kurzpraktika werden folgende unterrichtsrelevanten Themenbereiche genannt:

> „Berufsfeldprofile und deren spezifische Bedingungen, Kriterien für die Berufswahlentscheidung und deren Überprüfung, der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, der Zusammenhang von Erwerbstätigkeit und Existenzsicherung, die Erhaltung und Sicherung der sozialen Stellung, Erwerbstätigkeit und Privatleben“ (Vernooij 2005, 290).

Um den Jugendlichen auch praktische Kompetenzen in Bezug auf das Arbeits- und Berufsleben näher zu bringen, gibt es inzwischen einige Schulen, die versuchen, solche beruflichen Kompetenzen handlungs- und realitätsorientiert z. B. im Rahmen von Praktika und Schülerfirmen zu vermitteln (vgl. Int. 17, Abs. 53; Vernooij 2005, 312).

Es wird „versucht, [...] eine reale Arbeitssituation herzustellen, bei der die Schüler in kleinen Gruppen und mit zunehmend mehr Verantwortung und Selbständigkeit in einem bestimmten auf Produktion bzw. Dienstleistung gerichteten Bereich zusammenarbeiten“ (Vernooij 2005, 312).

Auch Grünke weist darauf hin, dass es eine Reihe von Maßnahmen innerhalb der Schulen gibt, um die Jugendlichen auf das Berufsleben in praktischer Weise vorzubereiten. Solche Maßnahmen sind maßgeblich vom Engagement der jeweiligen Schule anhängig (vgl. Grünke 2006, 145).

Eine weitere Rahmenvereinbarung, die für die Berufswahlorientierung in der Schule und die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben von Bedeutung ist,

ist die „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit.

> „Bundesagentur für Arbeit und Kultusministerkonferenz sind sich einig in dem Ziel, dass allen jungen Menschen ein erfolgreicher Übergang von der Schule in Ausbildung, Studium und Erwerbsleben ermöglicht werden muss. Dazu gehört, nach Abschluss der Schule ohne Brüche und Warteschleifen eine Ausbildung, ein Studium oder eine andere zu einem Beruf hinführende Qualifizierung aufnehmen und diese erfolgreich abschließen zu können“ (Bundesagentur für Arbeit/Kultusministerkonferenz 2004, 2).

Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine engere Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Agenturen für Arbeit notwendig. Dabei wird im Prozess der Zusammenarbeit zwischen der Berufswahlvorbereitung und der Zusammenarbeit beim Übergang von der Schule in den Beruf unterschieden. Die *Berufswahlorientierung* soll in der Schule frühzeitig ansetzen (spätestens zwei Jahre vor Beendigung der Schulzeit). Die Interessen und Fähigkeiten des Jugendlichen, die Arbeitsanforderungen und die aktuelle Situation im Ausbildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt müssen hinsichtlich der Berufswahlorientierung berücksichtigt werden (vgl. ebd. 3–8). Aufgabe der Schule ist es, die Jugendlichen über die Wirtschafts- und Arbeitswelt zu informieren, Praktika durchzuführen, um den Schülern einen Einblick in das Arbeitsleben zu gewähren und den Stand der Berufswahlorientierung der einzelnen Schüler zu dokumentieren (vgl. ebd., 4). Die Berufsberatung hat die Aufgabe, mit den Jugendlichen Beratungsgespräche zu führen, sie dabei zu unterstützen, ihre eigenen Interessen einschätzen zu lernen und realistische berufliche Perspektiven zu entwickeln und umzusetzen. Ferner ist es die Aufgabe der Berufsberatung, die Schüler in den Schulen über mögliche Maßnahmen, Ausbildungen und die aktuelle Situation auf dem Arbeitsmarkt zu informieren (vgl. ebd. 4).

Beim Übergang von der Schule in den Beruf streben die Schulen und die Arbeitsagenturen „eine frühzeitige gemeinsame Übergangsbegleitung insbesondere jener Jugendlichen an, deren erfolgreicher Übergang voraussichtlich gefährdet ist. Damit sollen spätere Brüche oder auch „Warteschleifen“ vermieden und eine bessere Integration ermöglicht werden“ (ebd. 6). Die Schulen sollen insbesondere den Arbeitsagenturen Informationen über jene Schüler zur Verfügung stellen, die für den Übergang relevant sind. Die Arbeitsagenturen unterstützen die Jugendlichen in dieser Phase durch Informationen

und Beratung und virtuelle Angebote in der Ausbildungs- und Praktikumsvermittlung. Ferner sollen individuelle Betriebserkundungen ermöglicht und die Ausbildungsstellensituation verbessert werden. Insbesondere die Schüler, deren Übergang in Ausbildung und Beruf erschwert ist, sollen eine individuelle Begleitung erhalten (vgl. ebd. 7). Das Ziel ist es, den Übergang „erfolgreich und effizient zu gestalten“ (ebd.).

6.3.3.2 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen

Es gibt für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen eine Vielzahl von Maßnahmen im Bereich der Berufswahlentscheidung, Berufsfindung und Berufsvorbereitung, die einem ständigen Wandel unterworfen sind. Bei den Angeboten zur Berufsvorbereitung lässt sich grundsätzlich zwischen schulischen und außerschulischen Maßnahmen unterscheiden. Im Folgenden findet eine Beschränkung auf die am weitest verbreiteten Maßnahmen für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen statt.

Durch berufsvorbereitende Maßnahmen soll zum einen die persönliche und fachliche Eignung der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen festgestellt, zum anderen sollen die beruflichen Kompetenzen der Jugendlichen verbessert werden.

6.3.3.2.1 Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Das BVJ ist eine schulische Berufvorbereitungsmaßnahme, die im Anschluss an die Regelschule besucht werden kann. Teilnehmer am BVJ sind Abgänger der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Die inhaltliche Ausgestaltung des BVJ ist vom jeweiligen Bundesland und von der jeweiligen Schule abhängig. Einige Berufsvorbereitungsjahre sind sehr theoretisch ausgerichtet, andere wiederum haben einen sehr hohen Praxisanteil. Der Jugendliche kann sich im Laufe der Maßnahme über beruflichen Möglichkeiten informieren, eigene Erfahrungen sammeln, sich selbst in verschiedenen Bereichen ausprobieren, eigene Interessen und Fähigkeiten entdecken und diese vertiefen (vgl. Agentur für Arbeit 2007c). Das BVJ wird üblicherweise an einer Berufs- oder Berufssonderschule durchgeführt. Im Rahmen des BVJ werden fachpraktische und theoretische Grundlagen vermittelt, die dem Jugendlichen einen Einblick in verschiedene Berufsfelder ermöglichen (vgl. Grünke 2006, 145f.; Int. 17, Abs. 185–188). Die konkrete Ausgestaltung des BVJ wird durch die Schulgesetze und Lehrpläne der jeweiligen Bundesländer geregelt (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2007). „Das BVJ schließt mit einer Prüfung ab; durch eine Zusatz-

prüfung lässt sich der Hauptschulabschluss oder ein gleichwertiger Bildungsabschluss erwerben“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2007). Solch ein Abschluss ermöglicht dem Jugendlichen den Zugang zu vielen Berufsausbildungen. Das BVJ kann nicht auf eine sich anschließende Berufsausbildung angerechnet werden (vgl. Vernooij 2005, 318).

6.3.3.2.2 Außerschulische Maßnahmen

Übergeordnete Aufgaben und Ziele in den außerschulischen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, die durch die Agentur für Arbeit gefördert werden, sind:

- „Bereitschaft zu wecken und zu fördern, eine Berufsausbildung im dualen System aufzunehmen und dort eine Qualifikation zu erwerben,
- die individuellen Chancen für eine dauerhafte Eingliederung in das Beschäftigungssystem zu verbessern,
- fachpraktische und fachtheoretische Grundkenntnisse und -fertigkeiten sowie soziale Qualifikationen zu vermitteln und
- die bildungspolitischen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung zu verbessern [...]“ (Bundesregierung 2004, 74).

Außerschulische Maßnahmen sind die Eignungsabklärung, die Arbeitserprobung und die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme.

Arbeitserprobung und Eignungsabklärung

Die *Arbeitserprobung* findet in Reha-Einrichtungen statt. Die maximal vierwöchige Maßnahme ermöglicht dem Jugendlichen einen ausgewählten Berufsbereich kennen zu lernen. Im Rahmen dieser Maßnahme kann die Berufswahlentscheidung und die Eignung des Teilnehmers für den entsprechenden Beruf überprüft werden (vgl. Berufsbildungswerk Bremen 2005a; Agentur für Arbeit 2007b). Durch die Arbeitserprobung, die diagnostisch begleitet wird, werden Interessen und Fähigkeiten des Jugendlichen ermittelt (vgl. Berufsbildungswerk Bremen 2005a).

Die *Eignungsabklärung* ist eine dreimonatige Maßnahme, die es dem Jugendlichen ermöglichen soll, einen Einblick in verschiedene Berufsfelder zu erhalten und theoretische und praktische Arbeitsanforderungen in den gewählten Bereichen kennen zu lernen (vgl. ebd.). Die Eignungsabklärung umfasst:

- „die berufspädagogische Erprobung mit praktischem und theoretischem Teil;
- berufswahlunterstützende Gruppenarbeit;
- medizinische, psychologische und sozialpädagogische Begleitung, Beratung und entsprechende Gutachten (Reha-Fachdienste)“ (Agentur für Arbeit 2007d).

Sowohl die Maßnahme der Arbeitserprobung als auch die Eignungsabklärung werden dann durchgeführt, wenn die Fachkräfte der Agenturen für Arbeit auf Grundlage der ihnen über den Jugendlichen vorliegenden Informationen, keinen abschließenden Vorschlag für seine berufliche Eingliederung vornehmen können (vgl. Agentur für Arbeit 2007d).

Der rechtliche Rahmen für diese Maßnahmen wird durch das SGB III § 97 Abs. 2 bestimmt (vgl. Christphorus-Werk 2008a).

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB)

Ziel des BvB ist die Förderung der Ausbildungs- und Berufsreife oder die Vorbereitung auf eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Bei der Förderung soll von den Fähigkeiten und Neigungen des Jugendlichen ausgegangen werden. Es wird eine ganzheitliche Förderung des Jugendlichen angestrebt und dementsprechende Kenntnisse, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen vermittelt. Hierzu gehören berufsrelevanten Fachkompetenzen und Sozialkompetenzen, sprachliche, mathematischen Kompetenzen und die Förderung von Selbstkompetenzen. Sozialpädagogen und ein Psychologischer Dienst unterstützen die Jugendlichen bei Bedarf (vgl. Berufsbildungswerk Bremen 2005a; Bundesinstitut für Berufsbildung 2007).

Der Personenkreis umfasst Abgänger aus den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und aus Hauptschulen, die aufgrund von individuellen Beeinträchtigungen (physischen, psychischen, sozialen Beeinträchtigungen) nicht unmittelbar mit einer Berufsausbildung beginnen können (vgl. Christphorus-Werk 2008b).

Das BvB umfasst drei Phasen: die Eingangsanalyse, die Grundstufe und die Förderstufe.

Eingansanalyse: Die Eingangsanalyse dauert drei Wochen. In dieser Phase wird ein Stärken- und Schwächenprofil erstellt. Der Jugendliche hat die Möglichkeit, in dieser Zeit verschiedene Berufsfelder kennen zu lernen.

Grundstufe: Die Grundstufe umfasst maximal sechs Monate. Der Jugendliche soll in dieser Zeit eine Berufswahlentscheidung treffen und diesbezügliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen, so dass er anschließend eine Ausbildung oder Arbeit beginnen kann.

Förderstufe: Wenn keine Ausbildungs- bzw. Arbeitsreife in der Grundstufe erreicht werden konnte, dann besteht die Möglichkeit die Berufsvorbereitung zu verlängern. Für Jugendliche mit Beeinträchtigungen, die auf eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten werden sollen, kann die Maßnahme auf maximal 18 Monate verlängert werden (vgl. Berufsbildungswerk Bremen 2005a).

Bezüglich der konkreten inhaltlichen, organisatorischen und zeitlichen Gestaltung wird ein hoher Grad an Flexibilität angestrebt, so dass die Maßnahme dem jeweiligen Personenkreis entsprechend möglichst individuell und flexibel gestaltet werden kann (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2007).[15]

6.3.3.3 Berufsausbildungen

Die Berufsausbildung findet in Deutschland im dualen System statt, d. h. ein Teil der Ausbildung erfolgt praktisch in einem Lehrlingsverhältnis in einem Betrieb und der theoretische Unterricht findet begleitend in der Berufsschule statt (vgl. Döbert 2002a, 107). 60 % eines Jahrganges absolvieren ihre Berufsausbildung in dem dualen Ausbildungssystem (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, 1). „Die Ausbildung in den einzelnen Berufen erfolgt auf der Grundlage von Ausbildungsordnungen (= Rechtsverordnungen des Bundes). Zurzeit gibt es rund 350 aufgrund von Ausbildungsordnungen anerkannte Ausbildungsberufe“ (ebd.)

Für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen besteht äußerst selten die Möglichkeit, eine Ausbildung in einem Betrieb auf dem ersten Arbeitsmarkt zu absolvieren. Sie werden in außerbetrieblichen Institutionen (zumeist in Berufsbildungswerken oder sonstige Reha-Einrichtungen) ausgebildet. Sowohl bei den reduzierten als auch bei den Vollausbildungen handelt es sich um staatlich anerkannte Ausbildungsgänge, die mit einer Abschlussprüfung abgeschlossen werden und in eine qualifizierte Berufstätigkeit münden sollen. Grundlage für diese Ausbildungen bietet das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerkerordnung (HWO) (siehe Seite 184.).

15 Für eine detaillierte Darstellung des BvB-Konzeptes siehe „Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen“ der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2004.

6.3.3.4 Institutionen der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung

Es gibt eine Reihe von Institutionen, die Maßnahmen in der Berufsvorbereitung und in der Berufsausbildung für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen anbieten. Zu nennen sind die Förderschulen, in der eine erste berufliche Orientierung und Vorbereitung stattfindet, die Berufsschulen und Berufsfachschulen, in denen das BVJ und der Berufsschulunterricht im Rahmen von Ausbildungen durchgeführt wird und die Berufsbildungswerke und sonstige Reha-Einrichtungen, in denen berufsvorbereitende Maßnahmen (Arbeitserprobung, Eignungsabklärung, BvB) und Ausbildungen (Fachwerkerausbildungen und Vollausbildungen) angeboten werden. Die Berufsschulen sind teilweise in die Ausbildungsinstitutionen integriert. Ferner gibt es auch Angebote im Wohnbereich, die an die Ausbildungsinstitutionen (Berufsbildungswerke) angeschlossen sind.

In den Bereichen der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen sind die Berufsbildungswerke als eine der wichtigsten Institutionen anzusehen, weil dort sehr viele Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ausgebildet werden. Es werden dort für Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen berufsvorbereitende Maßnahmen und Berufsausbildungen in insgesamt 160 Berufen angeboten. Das Ausbildungsangebot umfasst sowohl reduzierte Ausbildungen als auch Vollausbildungen. Im Rahmen dieser Ausbildungen werden Betriebspraktika absolviert, um Erfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu sammeln (vgl. Vernooij 2005, 320, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006a, 2–5). Neben der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung ist die Unterstützung der Jugendlichen bezüglich ihrer Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung, d. h. die individuelle Förderung hat bei der Durchführung der Maßnahmen und Ausbildungen vom Konzept her neben der beruflichen Qualifizierung einen hohen Stellenwert. Häufig besteht die Möglichkeit, in einem dazugehörigen Internat zu wohnen, in dem die Jugendlichen an eine selbstständige Lebensführung herangeführt werden sollen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006a, 2, 6).

In den 50 Berufsbildungswerken absolvieren ca. 13.000 Jugendliche eine Ausbildung und weitere Jugendliche befinden sich in berufsvorbereitenden und berufsqualifizierenden Maßnahmen. Ca. 60 % der Jugendlichen haben Lernbeeinträchtigungen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006a, 1; Grünke 2006, 147). Ziel der Berufsbildungswerke ist es, Menschen mit Behinderung auf dem Arbeitsmarkt einzugliedern und die persönliche, soziale und gesellschaftliche Integration zu fördern (vgl. Bundesministerium

für Bildung und Forschung 2006a, 2). Um die optimale Unterstützung des Jugendlichen zu gewährleisten, arbeiten Ausbilder, Ärzte, Psychologen und Sozialpädagogen in einem Team zusammen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006a, 2; Int. 15, Abs. 28, 173–174)

Ein Ziel der Berufsbildungswerke ist es, die Jugendlichen beim Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu unterstützen. Die Begleitung soll über einen Integrationsdienst und den Sozialdienst der Berufsbildungswerke erfolgen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006a, 7). Diese Vermittlung in das Arbeitsleben gehört zu den Aufgaben der Berufsbildungswerke. Wie und ob diese Aufgaben erfüllt wird, ist von Institution zu Institution sehr unterschiedlich.

6.3.3.5 Beratung und Begleitung in den Eingliederungsprozessen

Der Arbeitsagentur kommt bei den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen eine zentrale Rolle zu. Sie ist grundsätzlich bei den Übergängen involviert, weil der Jugendliche, um eine Maßnahme oder Ausbildung beginnen zu können, immer auf die Zustimmung der Arbeitsagentur angewiesen ist. Das Reha-Team der Agentur für Arbeit soll Menschen mit Behinderungen in Bezug auf Aus-, Weiterbildung und Beruf individuell beraten und durch die Vermittlung in bestimmte Maßnahmen fördern (vgl. Agentur für Arbeit 2008a). „In persönlichen Beratungsgesprächen beim Reha-Team werden Wünsche und Erwartungen an den Beruf, Interessen und Fähigkeiten, Ausbildungs- und Fördermöglichkeiten genau besprochen“ (vgl. Agentur für Arbeit 2008b). Die Rolle der Arbeitsagentur bei der Berufswahlvorbereitung und beim Übergang von der Schule in den Beruf wird in der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit genauer definiert (vgl. Bundesagentur für Arbeit/Kultusministerkonferenz 2004).

Bei dem Übergang von Schule in den Beruf verfolgt die Bundesagentur für Arbeit folgende Ziele:

- „Betrieb als Maßnahmeort verstärkt nutzen,
- Leistungsgrenzen erkennen und berücksichtigen, auch sinnvolle Alternativen zur Ausbildung nutzen,
- aufeinander aufbauendes und abgestimmtes System der Berufsvorbereitung,

- schulischen Auftrag zur Herstellung der Berufsreife stärker berücksichtigen,
- stärkere Modularisierung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen und behindertenspezifischer Ausbildungsgänge,
- Verstärkung betrieblicher Anteile in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen,
- Instrument der Qualifizierungsbausteine nach den §§ 50 ff. BBiG für die Berufsausbildungsvorbereitung verstärkt nutzen,
- Vorrang der wohnortnahen Rehabilitation“ (Bundesregierung 2004, 70).

Die Beratung ist darauf ausgerichtet, den Jugendlichen über die Möglichkeiten der Berufswahl, der Berufsbildung, über die Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes, über die Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche und über die Leistungen der Arbeitsförderung zu informieren (vgl. SGB III, § 30). Dabei sollen die individuellen Fähig- und Fertigkeiten berücksichtigt werden.

Demgegenüber steht die zur Zeit in vielen Regionen gängige Vergabepraxis von Maßnahmen. Nach einem Ausschreibungsverfahren, bei dem sich Institutionen auf ein bestimmtes Maßnahmeangebot bewerben können, kaufen die Arbeitsagenturen Maßnahmeplätze ein. Dies hat zur Folge, dass die eingekauften Plätze, d. h. bereits bezahlte Plätze, besetzt werden sollen. Inwieweit dort dann tatsächlich eine Offenheit gegenüber den Interessen, Fähig- und Fertigkeiten der zu beratenden und zu vermittelnden Person besteht, bleibt fraglich.

Nicht nur die Zuweisung in entsprechende Maßnahmen, die auf Grundlage von Gutachten und der Aktenlage gefällt wird, erfolgt durch das Reha-Team der jeweiligen Arbeitsagentur, sondern die Reha-Berater sind grundsätzlich auch für die Vermittlung der Jugendlichen bis zu einem Jahr nach Beendigung der Maßnahme zuständig. Nach einem Jahr wechselt die Zuständigkeit, und die nicht vermittelten Jugendlichen gehören der Gruppe der Arbeitslosen an, die Arbeitslosengeld II beziehen. Es stellt sich die Frage, inwieweit die einzelnen Reha-Berater in der Realität um eine Vermittlung bemüht sind, wenn sie die Personen nach einer gewissen Zeit an eine andere Stelle abgeben können (vgl. Int. 15, Abs. 130; Int. 16, Abs. 22–23, 155–166, 221–224; Int. 18, Abs. 52–53; Int. 19, Abs. 18).

Die tatsächliche Förderung des einzelnen Jugendlichen hängt sehr stark von dem Engagement der an den Eingliederungsprozessen Beteiligten ab (Int. 16, Abs. 230; Int. 17, Abs. 91). Es wurde „immer den Eltern gesagt, geht zum Berufsberater und macht was der sagt. Und dann konnte man der Überzeugung sein, der [Berufsberater] hat die Maßnahme ausgesucht, die geeignet war und das lief dann. Das darf man heute nicht mehr sagen. Es gibt auch noch sehr gute Berufsberater und so von der alten Schule, die dann wirklich auch entsprechend beraten und Maßnahmen bewilligen. Manche lehnen sich auch aus dem Fenster damit. Und es gibt aber auch Berufsberater, da hat man den Eindruck, dass ist den so egal wie noch mal was. Und da kommt man dann wirklich nur weiter, wenn man schriftlich die Maßnahmen einfordert“ (Int. 17 Abs. 91). Grundsätzlich sollte die Maßnahmeförderung jedoch von den jeweiligen Kompetenzen des Jugendlichen abhängig gemacht werden. Wenn dieser in der Lage ist, eine Ausbildung zu absolvieren, bekommt er von der Arbeitsagentur die entsprechende Unterstützung (Int. 17, Abs. 149). Im Gegensatz zu früher werden die Jugendlichen jedoch nicht länger mehrfach von den Arbeitsagenturen aufgefordert, bestimmte Maßnahmen zu absolvieren. Die Jugendlichen müssen aktiv werden, um ein Angebot für geeignete Maßnahmen zu bekommen (Int. 17, Abs. 99). Die Erwartung an Jugendliche, die generell in den Eingliederungsprozessen auf besondere Unterstützung angewiesen sind, selbst Initiative zu ergreifen, ist sehr hoch. Diese kann von den Jugendlichen kaum erfüllt werden.

Die Organisation des Beratungssystems und der Umgang mit denjenigen Personen, die auf Beratung angewiesen sind, ist nicht dem Personenkreis angemessen strukturiert. Die Menschen gelten als Kunden. Callcenter sind für die Anliegen des Einzelnen zuständig. Gerade für Jugendliche mit Beeinträchtigung ist es sehr schwierig ihre Anliegen zu vertreten, wenn die Strukturen dies noch erschweren (mehrfaches Vortragen der Anliegen, langes Warten in Telefonwarteschleifen) (Int. 17, Abs. 77–84, Abs. 99).

Beratungsangebote außerhalb der Arbeitsagenturen sind von Region zu Region sehr unterschiedlich. Zudem sind diese zusätzlichen Angebote häufigen Veränderungen unterworfen, weil sie nur phasenweise aus öffentlichen Mitteln gefördert werden (vgl. Int. 17, Abs. 107–113). Wenn jemand Beratung benötigt, „muss man wirklich recherchieren, was gibt es dort und wo kann man den hinschicken und dann ist es ja so, dann ist ja bei uns sehr viel projektbezogen. Da wird man dort ein bisschen gefördert und dort ein bisschen gefördert und wenn ich dort letztes Jahr einen wohin geschickt habe, wo das toll lief, da heißt es noch lange nicht, dass es die Stelle heute auch noch gibt.

Das ist ja das, was bei uns einfach die Arbeit so schwierig macht und auch trotz Bundesgesetzen ist regional die Umsetzung trotzdem wieder ganz verschieden“ (Int. 17, Abs. 113).

In den Institutionen, die Maßnahmen und Ausbildungen für die Jugendlichen anbieten, gibt es Beratungs- und Begleitungsangebote. Sobald der Jugendliche aber diese Institution verlässt und sich zum Beispiel in einem Arbeitsverhältnis befindet, gibt es keine festen Institutionen, die für seine Beratung/Begleitung zuständig sind. Gerade für Jugendliche mit Beeinträchtigungen wäre eine verlässliche Anlaufstelle sinnvoll, denn ohne Hilfestellungen kann es sehr schnell zu Brüchen im Bildungsweg kommen, weil die Jugendlichen aus Maßnahmen herausfallen. Teilweise wird versucht, die Begleitung ehrenamtlich zu organisieren (vgl. Int. 17, Abs. 123–135). Letztlich ist die Begleitung immer von dem Engagement der Personen abhängig, mit denen der Jugendliche zu tun hat und häufig eher zufällig.

> „Und wenn eben dann jemand der noch nie so richtig gefordert worden ist, dann plötzlich da steht und nach einer Maßnahme schauen soll, dass funktioniert nicht. Und bei uns ist das halt einfach nicht so geregelt. Der Prozess, den der Berufsberater steuert, der hat ihn früher sehr eng gesteuert und sehr gut begleitet. Wir haben auch jetzt noch Berufsberater, die wissen über die Jugendlichen sehr gut Bescheid, die fangen die immer wieder ein, die gucken sich die Maßnahmen an. Da kann man dann wirklich sagen, das ist ein Prozess, der wirklich sehr gut läuft. Aber wenn es jetzt wechselnde Berufsberatung gibt oder Berufsberater, die sich nicht so darum kümmern und wenn der Jugendliche Pech hat, hat er keine Eltern, die sich darum kümmern, hat keinen Lehrer, der ihn begleitet, die hängen dann wirklich in der Luft. Und da kommt es schon vor, dass sie dann ein Jahr zu Hause sitzen und nichts machen und dann mal wieder gucken oder irgendwo mal einen Job annehmen oder dass sie irgendwo auffällig werden, weil sie eben auch nicht wissen was sie tun sollen.[...] Also so gut geregelt ist es derzeit nicht“ (Int. 17, Abs. 147).

6.3.4 Zusammenfassung und Vergleich der institutionellen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung und Kontinuität

Das Bildungsangebot im Eingliederungsprozess von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben weist in Deutschland und Dänemark in einem übergeordneten Rahmen und in Bezug auf seine Struktur viele Parallelen auf:

1. Die Berufswahlvorbereitung und die berufliche Orientierung sind Aufgaben der Schulen, die in Zusammenarbeit mit der Arbeitsagentur bzw. den Jugendausbildungsberatungszentren durchgeführt werden sollen.
2. In Dänemark und in Deutschland gibt es Maßnahmen bzw. Bildungsangebote zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, die in beiden Ländern in einem schulischen und außerschulischen Rahmen stattfinden können.
3. Es gibt mehrjährige Ausbildungsangebote, die den Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen auf einen Beruf bzw. einen beruflichen Bereich vorbereiten.
4. Externe Beratungsangebote der Jugendausbildungsberatungszentren und der Arbeitsagenturen sollen den Jugendlichen berufliche Orientierung ermöglichen und Unterstützung bei der Berufsvorbereitung, Berufswahl und der Ausbildung bieten.

Hinsichtlich der Darstellung und dem Vergleich der institutionellen Rahmenbedingungen muss an dieser Stelle nochmals betont werden, dass es hierbei überwiegend zunächst um vorgegebene theoretische Strukturen und Inhalte geht, die in Richtlinien, Gesetzen, Empfehlungen festgelegt sind bzw. vorgeschlagen werden. Diese sagen aber zunächst nichts über die tatsächliche Umsetzung aus.

Im Folgenden wird dargestellt inwiefern die schulische Berufswahlorientierung, die Berufsvorbereitung und die Ausbildungen die Persönlichkeitsbildung fördern bzw. hemmen und inwieweit durch die institutionellen Rahmenbedingungen eine Kontinuität in den Eingliederungsprozessen ermöglicht wird.

Bis in die Inhalte hinein ist die *schulische Berufswahlorientierung* in Deutschland und Dänemark sehr ähnlich.

Grundsätzlich soll sie

- vom individuellen Bedarf, den Kenntnissen und Interessen des Jugendlichen ausgehen;
- der eigenen beruflichen Orientierung dienen und für den Jugendlichen Reflexionsmöglichkeiten bieten (u. a. werden die Jugendlichen durch externe Beratung unterstützt);
- einen realistischen Einblick in die Arbeitswelt ermöglichen (Informationen über Berufsfelder, den Arbeitsmarkt, Durchführung von Praktika und Betriebserkundungen) und
- durch Zusammenarbeit mit der an den Eingliederungsprozessen Beteiligten (Berater, Betrieben und anderen Bildungsinstitutionen) gefördert werden.

Ein wesentlicher Unterschied ist in der Verankerung dieser Aspekte zu sehen.

In Dänemark ist die berufliche Orientierung bis in die Rechtsverordnungen hinein sehr differenziert geregelt. In Deutschland hingegen sind die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Berufswahlorientierung in der Schule auf Länderebene geregelt und sehr unterschiedlich detailliert ausgeführt. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz können hierbei für die einzelnen Bundesländer als Richtlinie dienen und bieten hinsichtlich der Berufsorientierung und Berufsbildung im Unterricht und beim Übergang in die Arbeitswelt eine Orientierung.

Die Einbeziehung des Jugendlichen in den Prozess, die Reflexionsfähigkeit und das Ausrichten der Berufswahlorientierung nach dem individuellen Bedarf tragen dem zentralen Grundsatz der Personalität und Individualität in der Persönlichkeitsbildung Rechnung. Die angestrebten vielfältigen Möglichkeiten der Berufswahlorientierung (Praktika, Gespräche, Reflexion über die eigene berufliche Zukunft, Betrieberkundungen) eröffnen grundsätzlich die Möglichkeit, die Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen weiterzuentwickeln.

In *Dänemark* gibt es viele Schul- bzw. Maßnahmeformen, die in Bezug auf die *Berufsvorbereitung* sehr stark auf die Förderung im Bereich von praktischen Arbeitstätigkeiten ausgerichtet sind und die Entwicklung des Schülers in allen Lebensbereichen ermöglichen sollen. So besteht u. a. für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen am Ende der Grundschulzeit die Möglichkeit, eine Efterskole zu besuchen. Durch die Struktur dieser Schulform und die dort vermittelten Inhalte werden die Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigun-

gen umfassend in ihrer Entwicklung unterstützt. Nicht nur die Vermittlung von Fachkompetenzen spielt hier eine Rolle, sondern insbesondere kommt auch dem Gemeinschaftsleben innerhalb der Schule ein sehr hoher Stellenwert zu. Dadurch werden Sozial- und Selbstkompetenzen gefördert. Bei den Efterskoler handelt es sich jedoch nicht um eine spezielle Schule der Berufsvorbereitung, sondern um eine allgemeinbildende Schule.

Die Produktionsschulen hingegen sind stark auf die Vermittlung fachlicher Kompetenzen ausgerichtet, die unmittelbar auf das Berufsleben vorbereiten sollen. Es wird jedoch auch auf die Stärkung der gesamten persönlichen Entwicklung großer Wert gelegt.

Auch die Berufsgrundausbildung strebt eine umfassende Qualifikation des Jugendlichen an, um ihm den Zugang zu einer Berufsausbildung bzw. Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. In der Berufsgrundausbildung hat die auf das Individuum ausgerichtete Förderung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen einen hohen Stellenwert.

In *Deutschland* besteht für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen die Möglichkeit im Anschluss an die Förderschule im Hinblick auf die Berufsvorbereitung das Berufsvorbereitungsjahr oder die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) zu besuchen. Die inhaltliche Ausgestaltung des BVJ ist in Deutschland sehr unterschiedlich. Das hat zur Folge, dass die Persönlichkeitsbildung nicht immer den gleichen Stellenwert hat und deshalb in unterschiedlicher Weise gewährleistet ist. Im BvB hingegen, das stark praktisch orientiert ist, wird die ganzheitliche Förderung des Jugendlichen angestrebt, welche sich an der Förderung des individuellen Bedarfs des Einzelnen orientiert. Eckert weist allerdings bezüglich der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen auf die Gefahr hin, dass die individuelle Förderung des Einzelnen gegenüber dem Ziel der Vermittlung in den Hintergrund tritt (vgl. Eckert 2004, 7). Diese Gefahr wird schon in der Formulierung des Einführungsgrundes für das BvB-Konzept deutlich, an dessen Gestaltung die Arbeitsagentur maßgeblich beteiligt war. Als Ziele für die Weiterentwicklung des BvB-Konzeptes werden genannt:

- „Vermeidung oder schnelle Beendigung von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit,
- Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen,
- Erhöhung des Qualifikationsniveaus von Jugendlichen,

- Eröffnung und Reaktivierung betrieblicher Qualifizierungsangebote,
- Erhöhung des Angebots an Ausbildungs- und Arbeitstellen,
- Steigerung der Kundenzufriedenheit“ (Bundesagentur für Arbeit 2004, 1).

Weiter heißt es*:*

> „Die Ziele sollen insgesamt zu einer Erhöhung der Übergangsquote in Ausbildung und Arbeit führen und damit zu einer Steigerung der Effizienz und Effektivität berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen beitragen. Es ist vorgesehen, diese unter Berücksichtigung der Zielgruppen und der regionalen Bedingungen, differenziert nach Ausbildung und Arbeit, zu definieren“ (ebd. 2).

Die Beschränkung auf solche Ziele wirkt sich hemmend auf die Persönlichkeitsbildung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen aus. Zu einer Steigerung der sogenannten „Kundenzufriedenheit“ von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen kann solches Konzept nicht beitragen, weil es aus sonderpädagogischer Sicht nicht den Bedürfnissen der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen entspricht.

Einer der größten Unterschiede bezüglich der Bildungsangebote besteht hinsichtlich der *Ausbildungsangebote* für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen. In Dänemark wird der Ausbildungsbegriff sehr weit gefasst. Es werden Ausbildungen, ähnlich wie in Deutschland, in unterschiedlichen Arbeitsfeldern angeboten, die aber mit keinem staatlich anerkannten Ausbildungsabschluss beendet werden können. In Dänemark steht in diesen Institutionen häufig die ganzheitliche Entwicklung des Jugendlichen und das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe im Bildungsinteresse. Hierzu gehören nicht nur die berufliche Ausbildung, sondern auch die Förderung des Jugendlichen in allen Lebensbereichen (Förderung von Freizeitinteressen, des selbstständigen Wohnens und des sich selbst Versorgens). Diese Bereiche sind in den Ausbildungsinstitutionen in Dänemark stark miteinander verzahnt, aufeinander abgestimmt und können flexibel an dem Bedarf des Einzelnen ausgerichtet werden.

In Deutschland wird unter dem Begriff der Ausbildung eine Berufsausbildung mit staatlich anerkanntem Abschluss verstanden, die in Berufsbildungswerken angeboten werden. Vom Konzept her streben die Berufsbildungswerke eine ganzheitliche Förderung des Jugendlichen an (Ausbildungsstätte, Schule, Internat und Freizeitangebote unter einem Dach). Die dort

angebotene Ausbildung, ist nicht so eng wie in Dänemark mit den anderen Bereichen verzahnt, sondern wird als ein Bereich verstanden, in dem die berufliche Qualifizierung stattfindet. Die sonstigen Angebote innerhalb des Ausbildungsbereiches (sozialpädagogische Angebote) sind auf diese ausgerichtet.

Obwohl in Dänemark und in Deutschland eine umfassende Bildung des Jugendlichen vom Prinzip im Ausbildungsbereich angestrebt wird, sind grundlegende Unterschiede in der Umsetzung zu erkennen. Diese Unterschiede beruhen meines Erachtens auf

1. der sehr unterschiedlichen Größe der Institutionen beider Länder: In Dänemark sind die Institutionen, in denen Maßnahmen zur Berufsvorbereitung bzw. -ausbildung angeboten werden, wesentlich kleiner. Häufig umfassen die Ausbildungsangebote zwischen 20 und 50, sehr selten über 100 Plätze. Die Berufsbildungswerke hingegen werden häufig von mehreren Hunderten Jugendlichen besucht. Eine kleinere Institution ermöglicht eine bessere und flexiblere Verzahnung der Bereiche, dadurch eine intensivere Begleitung des Jugendlichen, die sich positiv auf die Persönlichkeitsbildung auswirkt;
2. dem unterschiedlichen Verständnis des Ausbildungsbegriffes bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen: In Deutschland müssen die Ausbilder die Jugendlichen zu einem festgelegten Ausbildungsziel führen, damit sie ihre Berufsaubildung erfolgreich, d. h. mit staatlich anerkanntem Abschluss beenden können. Dadurch sind die Ausbilder bezüglich der erfolgreichen Vermittlung von Fachinhalten einem großen Druck ausgesetzt. Die Ausbilder sehen ihren Aufgabenschwerpunkt in der fachlichen Ausbildung des Jugendlichen und weniger in der Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen. Die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung wird daher dem Ziel der erfolgreichen Berufsausbildung untergeordnet. Dies kann auch nicht durch einige, von der eigentlichen Ausbildung unabhängige sozialpädagogische Angebote aufgefangen werden;
3. der Abhängigkeit der Berufsbildungswerke von den Arbeitsagenturen: Die Arbeitsagenturen üben einen enormen Druck auf die Berufsbildungswerke aus, der Auswirkungen bis in die konkrete pädagogische Arbeit hat und sich letztlich negativ auf das Ziel der Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen auswirkt.

Ein wesentlicher Faktor für die *Kontinuität* im Eingliederungsprozess ist die Form der Beratung, Begleitung und Zusammenarbeit im Eingliederungspro-

zess. In dieser Beziehung sind sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede festzustellen.

Bezüglich der *Berufswahlorientierung* und des *Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben* wird in beiden Ländern eine Zusammenarbeit mit den entsprechenden Beratungsstellen (Agentur für Arbeit und Jugendausbildungsberatungszentren) angestrebt. In Deutschland gibt es eine Rahmenvereinbarung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit, in Dänemark Gesetze bzw. Rechtsverordnungen, die hierfür die Grundlage bieten. In der Rahmenvereinbarung und den gesetzlichen Grundlagen wird die Zusammenarbeit zwischen Schulen und den entsprechenden Beratungsstellen näher erläutert. Aufgaben und Inhalte sind hier ähnlich definiert:

1. Die Zusammenarbeit bei den Beratungsgesprächen, der Durchführung bzw. Begleitung von Angeboten zur beruflichen Orientierung und gemeinsame Aktivitäten sollen ausgebaut werden, um eine engere Verzahnung zu erreichen.
2. Die Maßnahmen der Berufswahlorientierung sollen in den Schulen dokumentiert werden, um Transparenz für die an den Eingliederungsprozessen Beteiligten zu schaffen, die als Grundlage für die Beratung im weiteren Prozess dienen kann.
3. Informationen, die für die Eingliederungsprozesse der Jugendlichen förderlich sind sollen festgehalten und zwischen den an den Eingliederungsprozessen Beteiligten ausgetauscht werden.

(vgl. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen 2007; Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv 2008; Bundesagentur für Arbeit/ Kultusministerkonferenz 2004).

Wenn dieser gesetzlich festgelegte bzw. empfohlene Rahmen den Ansprüchen entsprechend ausgestaltet wird, kann eine größere Kontinuität in den Eingliederungsprozessen geschaffen werden.

In Bezug auf die Kontinuität in der *Berufsvorbereitung* sind Schwierigkeiten festzustellen. Um die Kontinuität (kontinuierliche Beratung und Begleitung, Zusammenarbeit der an den Eingliederungsprozessen Beteiligten) überhaupt aufbauen zu können, ist eine gewisse zeitliche Dauer von Nöten. Bei Maßnahmen die grundsätzlich nicht länger als ein Jahr andauern (Ausnahme bildet hier die EGU in Dänemark) ist der Aufbau von Kontinuität sehr schwierig. Es bedarf während solch kurzer Dauer ausgereifter Konzepte zur Schaffung von Kontinuität. Erschwerend kommt hinzu, dass gerade in Deutschland

Menschen mit Lernbeeinträchtigungen häufig nicht nur eine Maßnahme zur Berufsvorbereitung besuchen, sondern sogenannte „Maßnahmekarrieren“ absolvieren. Die einzelnen Maßnahmen bauen aber hierbei nicht aufeinander auf. Kontinuität ist in dieser Phase der Eingliederungsprozesse nicht gegeben.

Die dreijährige *Ausbildung* in beiden Ländern schafft zeitlich gesehen eine gute Grundvoraussetzung für eine kontinuierliche Förderung des Jugendlichen. Auch hier spielt die konzeptionelle Gestaltung eine zentrale Rolle. Inwiefern tatsächlich diese Struktur für eine kontinuierliche Persönlichkeitsbildung genutzt wird, ist ausführlich in Abschnitt 6.4.3 dargestellt (siehe Seite 243–254).

Ein wesentlicher und charakteristischer Unterschied zwischen Deutschland und Dänemark betrifft das Beratungs- bzw. Begleitungssystem. In Dänemark stellen die gesetzlichen Grundlagen und die Struktur des Beratungs- und Begleitungssystems den Menschen in den Mittelpunkt des Interesses, wie die flächendeckende Gründung der UU-Zentren oder die gesetzliche Verankerung des Ausbildungsverlaufes für alle Menschen mit besonderem Bedarf zeigen. Die UU-Zentren sind eingerichtet worden, um die Jugendlichen im Eingliederungsprozess zu unterstützen und zu begleiten. Bis zum 19. Lebensjahr besteht durch die Meldepflicht ein recht enges Netzwerk um den Jugendlichen. Durch dieses System wird dafür gesorgt, dass Jugendliche vor dem 19. Lebensjahr nicht durch das Bildungsnetz fallen können.

Zudem handelt es sich bei diesen Zentren um eine Institution, die bezüglich des weiteren Bildungsweges im Interesse der Jugendlichen agiert und den Jugendlichen beraten, begleiten und unterstützen, wie das dänische Wort „vejlede“ (siehe Seite 176) impliziert.

In Deutschland hingegen wird eine andere Haltung in der Beratungstätigkeit durch die Arbeitsagenturen deutlich. Im Mittelpunkt steht die eingeengte Orientierung an der Situation des aktuellen Ausbildungsstandes und des Arbeitsmarktes. Der ganze Mensch und seine Lebensumstände interessieren weniger. Diese Haltung wird maßgeblich durch die Organisationsstruktur und Einstellungen der Arbeitsagenturen mitgeprägt. So heißt es z. B. einleitend in der Rahmenvereinbarung der Bundesagentur für Arbeit und der Kultusministerkonferenz:

> „Nicht mehr die Entscheidung für das Erlernen eines lebenslang ausgeübten Berufs, sondern die Notwendigkeit zur flexiblen Ausgestaltung und Anpassung des eigenen Qualifikations- und Kompetenzprofils an die wechselnden Anforderungen und Beschäftigungsmöglich-

keiten charakterisieren die berufliche Entscheidungssituation heutiger Schulabgängerinnen und Schulabgänger. Mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit bei der Gestaltung des eigenen Berufs- und Lebenswegs sowie lebensbegleitendes Lernen, berufliche, regionale und transnationale Mobilität in einer zunehmend globalisierten Arbeitswelt gehören zu den zentralen Herausforderungen, auf die Jugendlichen frühzeitig vorbereitet werden müssen“ (Bundesagentur für Arbeit/Kultusministerkonferenz 2004, 2).

Dies ist jedoch ein Blickwinkel, der aus den aktuellen Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt die Bildungsnotwendigkeiten ableitet. Dieser Ansatz drückt sich auch im BvB-Konzept aus. Weiterhin heißt es in den Rahmenvereinbarungen, „Kultusministerkonferenz und Bundesagentur für Arbeit streben eine individuelle Begleitung der Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel an, den Übergang in die berufliche Bildung erfolgreich und effizient zu gestalten“ (ebd., 7).

Was erfolgreich und effizient heißt, hat die Arbeitsagentur in ihrer Begründung des BvB-Konzeptes ausgeführt. Dabei steht nicht die aus pädagogischer Sicht wichtige Persönlichkeitsbildung unter Berücksichtigung der Individualität und Personalität im Vordergrund.

Im dänischen Beratungssystem bestehen von seiner Konzeption und Struktur her gute Möglichkeiten, auf den individuellen Bedarf des Jugendlichen einzugehen und diesen kontinuierlich bezüglich der Berufswahl und den Ausbildungsmöglichkeiten zu begleiten. Der Jugendliche steht hier im Mittelpunkt des Handlungsinteresses. Aus diesem Grund ist das dänische Beratungssystem im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen und im Hinblick auf die Kontinuität im Eingliederungsprozess als positiv zu bewerten. In Deutschland sind aufgrund der Struktur und Zuständigkeitsbereiche der Arbeitsagenturen, die aus pädagogischer Sicht zentralen Anliegen der Persönlichkeitsbildung und die dafür notwendige Kontinuität in der Beratung der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in den Hintergrund gerückt worden. Ökonomische Aspekte und der Vermittlungserfolg stehen in Deutschland im Vordergrund.

6.4 Bewertung und Vergleich der Ausbildungsmaßnahmen

Der Vergleich deutscher und dänischer Ausbildungsmaßnahmen beruht auf den Aussagen der befragten Experten. Ausgewertet wurden in diesem Zusammenhang zehn Experteninterviews, davon fünf in Deutschland und fünf

in Dänemark erhobene. Vergleichskriterien sind die Persönlichkeitsbildung und die Kontinuität. Die Persönlichkeitsbildung wird anhand der Merkmale *Maßnahmeinhalte* und *Ziele* sowie der Frage der *Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation und der Einbeziehung des Jugendlichen* untersucht. Anhand der Merkmale der *Beratung*, *Begleitung* und *Zusammenarbeit* können Aussagen über die Kontinuität im Eingliederungsprozess vorgenommen werden. Die Methode der empirisch begründeten Typenbildung dient als Grundlage für einen systematischen Vergleich (zur Methode der Typenbildung siehe Seite 60–66).

6.4.1 Merkmalsausprägungen und Typenbildung hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung

Die Merkmale, anhand derer Aussagen über die Persönlichkeitsbildung in Ausbildungsmaßnahmen in Deutschland und Dänemark getroffen werden können, müssen im Hinblick auf ihre Merkmalsausprägungen untersucht werden. Folgende Merkmale sollen zunächst in Bezug auf ihre Merkmalsausprägungen zusammengefasst und anhand des Kriteriums der Persönlichkeitsbildung verglichen werden:

- Inhalte
- Ziele
- Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation und Einbeziehung des Jugendlichen.

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Merkmalsausprägungen der einzelnen Interviews festzustellen, wurden zunächst die Aussagen der Interviews zu den entsprechenden Merkmalen analysiert. Die Merkmalsausprägungen wurden für jedes einzelne Interview zusammengefasst. Anhand dieser Zusammenfassungen werden Überschneidungen der Merkmalsausprägungen ersichtlich. Die Ausprägungen können wie folgt dargestellt werden:

<u>Inhalte ausgerichtet auf</u>

- umfassende Kompetenzvermittlung in bzw. durch unterschiedliche(n) Bereiche(n), Arbeit mit dem Jugendlichen in allen Lebensbereichen;
- fachliche Qualifikation im Betrieb;
- Allgemeinbildung;
- Entwicklung des Jugendlichen;
- ganzheitliche Orientierung, (weitgehend) ganzheitlich orientierter Ansatz, Persönlichkeitsbildung/Persönlichkeitsentwicklung;

- umfassende fachliche Qualifikationen;
- Vermittlung von Qualifikationen für das Leben;
- Entwicklung des Jugendlichen und Ausbildung,
- fachlich-praktische Ausbildung (steht im Vordergrund);
- fachliche Kompetenzvermittlung, die im Zusammenhang mit der Vermittlung anderer Kompetenzen zu sehen ist;
- individuellen Verlauf;
- Persönlichkeitsbildung (durch festgelegte Instrumente bzw. separate Angebote);
- Vermittlung;
- Angebote, die über die fachliche Ausbildung hinausgehen. Diese finden nicht während der Arbeitszeit/Maßnahme statt.

Ziele
- ganzheitliche Eingliederung in allen Lebensbereichen, gesellschaftliche Integration;
- individuelle Kompetenzförderung, Jugendlichen im Leben „voranbringen", Persönlichkeitsentwicklung;
- selbstständiges Leben in der Gesellschaft, selbständiges und verantwortungsvolles Handeln;
- Vermittlung in den Arbeitsmarkt, in Arbeit bzw. in Folgetätigkeit (Soziales Jahr, Zivildienst u. a.), Berufseingliederung;
- Vorbereitung auf Ausbildung, Jugendlichen in Ausbildung bringen, Berufswahlentscheidung;
- hochwertige Förderung, Leistungsstärkung, Qualifikation, Erlangen von Fachkompetenzen und Kernkompetenzen, Ausbildungsabschluss.

Individuelle Ausgangssituation und Einbeziehung des Jugendlichen
- individueller Bedarf (Wünsche, Ziele, Interessen) bestimmt den Ablauf in allen Bereichen bzw. ist Ausgangspunkt der Maßnahmeplanung;
- Jugendlicher im Mittelpunkt, ganzheitliche Wahrnehmung des Jugendlichen;
- ernsthafte Einbeziehung des Jugendlichen, Jugendlicher als verantwortungsvolle, selbstständig handelnde Person;
- Einbeziehung des Jugendlichen;
- aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Person;
- Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation bzw. Einbeziehung des Jugendlichen im Hinblick auf Vermittlung;

- Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation bzw. Einbeziehung des Jugendlichen im Rahmen fester Maßnahmen und/oder Strukturen;
- Einbeziehung des Jugendlichen in (Förderplan-) Gespräche, Besprechung mit den Jugendlichen über anstehende Dinge bezüglich Ausbildung, Schule, soziale Entwicklung;
- teilweise Einbeziehung des Jugendlichen bei Gesprächen, formeller Einbezug;
- geringe Einbeziehung des Jugendlichen, Festlegung durch Reha-Berater.

Welche dieser Merkmalsausprägungen auf die jeweiligen Interviews zutreffen, wird in den folgenden Tabellen (siehe Tab. 4–6) veranschaulicht.

Tab. 4 *Merkmalsausprägungen der Interviews: Inhalte*

Inhalte	**Dänemark**					**Deutschland**				
	Interview 7	Interview 9	Interview 10	Interview 12	Interview 14	Interview 15	Interview 16	Interview 18	Interview 19	Interview 20
Umfassende Kompetenzvermittlung in bzw. durch unterschiedliche(n) Bereiche(n), Arbeit mit Jugendlichen in allen Lebensbereichen	X	X	X	X						
fachliche Qualifikation im Betrieb	X									
Allgemeinbildung	X			X						
Entwicklung des Jugendlichen		X								
Ganzheitliche Orientierung, (weitgehender) ganzheitlich orientierter Ansatz, Persönlichkeitsbildung/ Persönlichkeitsentwicklung			X	X		X	X			
Umfassende fachliche Qualifikationen		X								
Vermittlung von Qualifikationen für das Leben		X								
Entwicklung des Jugendlichen und Ausbildung			X							
Fachlich-praktische Ausbildung (steht im Vordergrund)					X					
Fachliche Kompetenzvermittlung, die im Zusammenhang mit der Vermittlung anderer Kompetenzen zu sehen ist					X	X				
Individueller Verlauf					X					
Persönlichkeitsbildung (durch festgelegte Instrumente, separate Angebote)						X	X	X	X	
Vermittlung								X		X
Angebote, die über die fachliche Ausbildung hinausgehen. Diese finden nicht während der Arbeitszeit/Maßnahme statt.								X	X	

Tab. 5 *Merkmalsausprägungen der Interviews: Ziele*

Ziele	**Dänemark**					**Deutschland**				
	Interview 7	Interview 9	Interview 10	Interview 12	Interview 14	Interview 15	Interview 16	Interview 18	Interview 19	Interview 20
ganzheitliche Eingliederung in allen Lebensbereichen, gesellschaftliche Integration	X	X	X	X		X				
individuelle Kompetenzförderung, Jugendlichen im Leben voranbringen, Persönlichkeitsentwicklung	X	X	X	X	X		X		(X)	(X)
selbstständiges Leben in der Gesellschaft, selbstständiges und verantwortungsvolles Handeln		X	X	X	X					
Vermittlung auf den Arbeitsmarkt, in Arbeit, in Folgetätigkeit, Berufseingliederung			X			X	X	X	X	X
Vorbereitung auf Ausbildung, Jugendlichen in Ausbildung bringen, Berufswahlentscheidung					X	X				
hochwertige Förderung, Leistungsstärkung, Qualifikation, Erlangen von Fachkompetenzen und Kernkompetenzen, Ausbildungsabschluss						X	X	X	X	X

Tab. 6 *Merkmalsausprägungen der Interviews: Individuelle Ausgangssituation/Einbeziehung des Jugendlichen*

Indiv. Ausgangssituation	Dänemark					Deutschland				
	Interview 7	Interview 9	Interview 10	Interview 9	Interview 14	Interview 15	Interview 16	Interview 18	Interview 19	Interview 20
individueller Bedarf (Wünsche, Ziele, Interessen usw.) bestimmt den Ablauf in allen Berechen/ist Ausgangspunkt der Maßnahmeplanung	X	X	X	X						
Jugendlicher im Mittelpunkt, ganzheitliche Wahrnehmung des Jugendlichen	X	X	X							
ernsthafte Einbeziehung des Jugendlichen, Jugendlicher als verantwortungsvolle, selbständig handelnde Person				X	X					
Einbeziehung des Jugendl.					X					
aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Person					X					
Berücksichtigung der individuellen Ausgangssit. im Hinblick auf Vermittlung						X				
Berücksichtigung individueller Ausgangssituation/Einbeziehung des Jugendlichen im Rahmen fester Maßnahmen/Strukturen						X			X	
Einbeziehung des Jugendlichen in (Förderplan-) Gesprächen (Besprechung: Ausb., Schule, soz. Entw.)						X	X			X
teilweise Einbeziehung des Jugendlichen bei Gesprächen, formeller Einbezug								X	X	X
geringe Einbeziehung des Jugendlichen, Festlegung durch Reha-Berater							X	X		

Um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen, müssen diese Merkmalsausprägungen weiter zusammengefasst werden. Sie können pro Merkmal in vier übergeordnete Ausprägungsformen unterteilt werden.

Merkmal „Inhalte“

Ausprägung 1 „Lebensbereichbezogene Kompetenzvermittlung und persönliche Entwicklung“:

Bezüglich der zentralen zu vermittelnden Inhalte gibt es Institutionen, die eine umfassende Kompetenzvermittlung in unterschiedlichen Lebensbereichen bzw. durch unterschiedliche Lebensbereiche in den Vordergrund stellen. Es wird mit den Jugendlichen während der Ausbildung in unterschiedlichen Bereichen gearbeitet (Allgemeinbildung, fachliche Qualifizierung, Kompetenzvermittlung im Wohn- und Freizeitbereich). Zudem hat in diesen Institutionen ein ganzheitlich orientierter Ansatz, der die persönliche Entwicklung des Jugendlichen in den Vordergrund stellt, eine zentrale Bedeutung.

Ausprägung 2 „Schwerpunkt fachliche und individuelle Ausbildung“:

Eine weitere Institution stellt die fachlich-praktische Ausbildung in den Vordergrund, aber mit der Betonung, dass gleichzeitig auch andere Kompetenzen vermittelt werden und die Ausbildung und die Inhalte an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden.

Ausprägung 3 „Instrumentalisierte und maßnahmegesteuerte Kompetenzvermittlung und Persönlichkeitsbildung“:

Die dritte Ausprägung zeigt, dass der grundsätzliche inhaltliche Ansatz auch ein ganzheitlich orientierter Ansatz ist. Die Inhalte, welche die Persönlichkeitsbildung fördern sollen, sind stark instrumentalisiert. Die Vermittlung der Kompetenzen findet durch gezielte festgeschriebene einzelne Maßnahmen statt z. B. Sozialtraining, Förderplangespräche, diagnostische Verfahren soziale Gruppenarbeit, Sozialkompetenztraining.

Ausprägung 4 „Vermittlungsgesteuerte Kompetenzförderung“:

Die Inhalte sind auf das Ziel der Vermittlung in das Erwerbsleben ausgerichtet. Die Kompetenzförderung ist im Hinblick auf das Ziel der Vermittlung instrumentalisiert bzw. es gibt Maßnahmeangebote, die die Vermittlung in den Vordergrund stellen.

Merkmal „Ziele“

Ausprägung 1 „Gesellschaftliche Integration und Persönlichkeitsentwicklung“:

In diesen Institutionen ist das vorrangig angestrebte Ziel der Maßnahme die ganzheitliche Eingliederung in alle Lebensbereiche und die individuelle Entwicklung des Einzelnen, damit dieser in seinem Leben „vorankommt“. Das Ziel der gesellschaftlichen Integration umfasst eine selbständige Lebensführung und die Übernahme von Verantwortung.

Ausprägung 2 „Gesellschaftliche Integration und Vermittlung“:

In diesen Institutionen steht das Ziel der Maßnahmen einer ganzheitlichen Eingliederung in alle Lebensbereiche nicht mehr alleine im Vordergrund, sondern hier wird auch die Vermittlung in den Arbeitsmarkt als Ziel stark betont.

Ausprägung 3 „Persönliche Entwicklung und Vorbereitung auf den Einstieg ins Arbeitsleben“:

Ziel ist die persönliche Entwicklung und eine gute Vorbereitung auf den Einstieg in das Erwerbsleben.

Ausprägung 4 „Berufliche Qualifikation und Vermittlung“: Bei diesen Maßnahmen steht das Ziel der beruflichen Qualifikation und der Vermittlung im Vordergrund.

Merkmal: „Individuelle Ausgangssituation/Einbeziehung des Jugendlichen“

Ausprägung 1 „Individueller Bedarf steuert Maßnahme“:

Die Jugendlichen werden in den Mittelpunkt gestellt und der individuelle Bedarf bestimmt den Ablauf der Maßnahme in allen Bereichen und ist Ausgangspunkt der Maßnahmeplanung.

Ausprägung 2 „Einbezug und Ernstnehmen des Jugendlichen, Maßnahme von außen geprägt“:

Die Jugendlichen werden ernst genommen und in die Planung des Maßnahmeverlaufes mit einbezogen, aber der Verlauf wird schon stärker (im Vergleich zu Ausprägung 1) durch äußere Anforderungen bestimmt.

Ausprägung 3 „Einbezug in Gesprächen, Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation unter dem Aspekt der Vermittlung:

Der Jugendliche wird in Gespräche bezüglich des Maßnahmeverlaufes mit einbezogen, aber hier wird die Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation schon stark auf die Vermittlung ausgerichtet.

Ausprägung 4 „Formelle maßnahmegesteuerte Einbeziehung des Jugendlichen“:

Die Einbeziehung des Jugendlichen ist im Rahmen dieser Maßnahmen eher von formeller Art und stark maßnahmegesteuert.

Die Zuordnung der jeweiligen Interviews zu den jeweils vier möglichen Ausprägungsformen lassen sich in einer Übersicht wie folgt zusammenfassen:

Tab. 7 *Übersicht Merkmalsausprägungen*

Merkmale	**Ausprägungen**	**Interviews**
Inhalt	Ausprägung 1: Lebensbereichbezogene Kompetenzvermittlung/ persönliche Entwicklung	7, 9, 10, 12
	Ausprägung 2: Schwerpunkt fachliche und individuelle Ausbildung	14
	Ausprägung 3: Instrumentalisierte und maßnahmegesteuerte Kompetenzvermittlung/Persönlichkeitsbildung	15,16
	Ausprägung 4: Vermittlungsgesteuerte Kompetenzförderung	18,19,20
Ziel	Ausprägung 1: Gesellschaftliche Integration und Persönlichkeitsentwicklung	7, 9, 14
	Ausprägung 2: Gesellschaftliche Integration und Vermittlung	10, 15
	Ausprägung 3: Persönliche Entwicklung und Vorbereitung Einstieg ins Arbeitsleben	12
	Ausprägung 4: Berufliche Qualifikation und Vermittlung	16, 18, 19, 20
Individuelle Ausgangs- Situation	Ausprägung 1: Individueller Bedarf steuert Maßnahme	7, 9, 10, 12
	Ausprägung 2: Einbezug und Ernstnehmen des Jugendlichen, Maßnahme von außen geprägt	14
	Ausprägung 3: Einbezug in Gesprächen, Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation unter dem Aspekt der Vermittlung	15
	Ausprägung 4: Formelle maßnahmegesteuerte Einbeziehung des Jugendlichen	16, 18, 19, 20

6.4.2 Persönlichkeitsbildung in Ausbildungsmaßnahmen in Deutschland und Dänemark

Das Vergleichskriterium der Persönlichkeitsbildung umfasst, wie vorne definiert, die Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz und die Berücksichtigung der Individualität und Personalität des Jugendlichen.

Bei den Merkmalsausprägungen sind in Bezug auf die *Inhalte* zwei Tendenzen zu erkennen: In Dänemark wird als Inhalt der Maßnahmen stärker die lebensbereichbezogene Kompetenzvermittlung und die persönliche Entwicklung betont (Int. 7, 9, 10, 12). Grundlage hierfür ist eine ganzheitliche Ausbildung, die nicht alleine auf die Vermittlung von arbeitsrelevanten Kompetenzen ausgerichtet ist. In den Maßnahmen gibt es verschiedene Aktivitäten, die zu dieser ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung beitragen sollen:

- Sportangebote als physisches Training, die in das Ausbildungsangebot integriert sind (vgl. Int. 7, Abs. 121–123);
- Training von Alltagskompetenzen im Wohnbereich (Hygiene, Essenszubereitung, Umgang mit Geld, Haushaltsführung) (vgl. Int. 7, 135; Int. 9, Abs. 55, Abs. 232–238),
- Förderung der Mobilität (selbständiges Zurücklegen des Weges zur Arbeit) (vgl. Int. 9, Abs. 121–123),
- Förderung eines aktiven Freizeitverhaltens (vgl. Int. 7, Abs. 2–4, Abs. 136–141; Int. 9, Abs. 55),
- Vermittlung von Allgemeinbildung (vgl. Int. 7, Abs. 249–254; Int. 12, 48; 21'eren 2007b).

In Deutschland hingegen werden die Inhalte während der Ausbildungsmaßnahme von dem Vermittlungsanspruch geprägt (vgl. Int. 18,19,20). Die Angebote umfassen Praktika, Vorstellungstraining und Bewerbungskurse (Int. 18, Abs. 112, Abs. 144; Int. 20, Abs. 19). Angebote zur weitergehenden Förderung (z. B. Sport, musische Bildung) finden außerhalb der regulären Ausbildungsmaßnahmen statt (Int. 18, Abs. 200–206; Int. 19, Abs. 165–189; Int. 20, Abs. 17). Es wird davon ausgegangen, dass Sozial- und Selbstkompetenzen, die beruflich relevant sind, während der *fachlichen Ausbildung* vermittelt werden können (vgl. Int. 19, Abs. 48–55, Abs. 165–189; Int. 20, Abs. 15). Persönlichkeitsbildung und Kompetenzvermittlung (vgl. Int. 15, 16) sind innerhalb der Maßnahmen stark instrumentalisiert und werden durch festge-

schriebene Interventionen vermittelt. Diese sind auf das Ziel der Vermittlung ausgerichtet.

In Bezug auf die *Ziele* sind mit den Inhalten übereinstimmende Tendenzen zu erkennen: Die Maßnahmen in Deutschland sind in erster Linie auf die Ziele der beruflichen Qualifikation und Vermittlung ausgerichtet. Bei Maßnahmen in Dänemark wird das Hauptgewicht auf das Ziel der gesellschaftlichen Integration und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Int. 7, 9, 14) gelegt. Es gibt jedoch in beiden Ländern Maßnahmen, in denen das Ziel, der Vermittlung bzw. Integration in den Arbeitsmarkt und die gesamtgesellschaftlichen Integration gleichermaßen betont werden (vgl. Int. 10, 15). Die Entwicklung der fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen werden dem übergeordneten Ziel eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufzunehmen, untergeordnet. Dennoch werden sie bezüglich der zu vermittelnden Inhalte stark betont (vgl. Int. 10).

Hinsichtlich der *Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation und Einbeziehung des Jugendlichen* sind folgende Tendenzen zu erkennen: In Dänemark werden die Maßnahmen ausgehend vom Bedarf der Jugendlichen geplant, d. h. die an dem Ziel der gesellschaftlichen Integration und Persönlichkeitsentwicklung orientierten zu vermittelnden Inhalte umfassen die zentralen Prinzipien der Persönlichkeitsbildung, nämlich die Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz unter Berücksichtigung der Personalität und Individualität (vgl. Int. 7, 9, 10, 12). In diesen Maßnahmen wird die individuelle Ausgangsituation in einem hohen Grad berücksichtigt und der Jugendliche, der in seiner Persönlichkeit ernst genommen und geachtet wird, mit einbezogen. Die Planung der Maßnahme knüpft an die Träume, Wünsche und Interessen des Jugendlichen an (vgl. Int. 7, Abs. 29–36; Int. 9, Abs. 83–87). Der individuelle Bedarf des Einzelnen steht bei der Maßnahmeplanung im Mittelpunkt (vgl. Int. 9, Abs. 33, 43, 46–49, 105–107; Int.10, Abs. 64; Int. 12, Abs. 44, 84, 166). Der Jugendliche steht in Bezug auf die Durchführung der Ausbildungsmaßnahme im Mittelpunkt des Interesses der Mitarbeiter (Int. 7, Abs. 45–49, 147). Er wird in Form von Gesprächen kontinuierlich mit einbezogen (vgl. Int.7, Abs. 34–49, 45–49; Int.10, Abs. 88–90, 132; Int. 12, Abs. 166–168).

Auf Grundlage einer Darstellung der Merkmalskombinationen in einer Kreuztabelle (vgl. Kelle/Kluge 1999, 86f.) lässt sich bezüglich des Vergleichskriteriums der Persönlichkeitsbildung im Hinblick auf die Kategorien Inhalte, Ziele und Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation/

Einbeziehung des Jugendlichen zwischen drei Typen von Ausbildungsmaßnahmen unterscheiden.

Typ 1 „Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, ausgerichtet auf alle Lebensbereiche“:

Die Inhalte der Maßnahmen sind auf die persönliche Entwicklung und die Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lebensbereichen ausgerichtet. Das Ziel ist die gesellschaftliche Integration und Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen. Der individuelle Bedarf steuert die Gestaltung der Ausbildungsmaßnahme und der Jugendliche wird in den Verlauf intensiv mit einbezogen.

Typ 2 “Gleichgewichtiger Stellenwert von Vermittlung und Persönlichkeitsbildung“:

Das Ziel der beruflichen Qualifikation und Vermittlung haben den gleichen Stellenwert wie das Ziel der persönlichen Entwicklung und der Eingliederung in alle Lebensbereiche. Der Jugendliche wird einbezogen, wobei hier die Einbeziehung durch einen festen Maßnahmerahmen geprägt wird.

Typ 3 „Vermittlungsgesteuerte Kompetenzförderung“:

Die Kompetenzförderung (auch die Förderung der persönlichen Entwicklung) des Jugendlichen findet im Hinblick auf die berufliche Qualifikation und Vermittlung statt. Das Ziel der Vermittlung steuert die Maßnahmegestaltung. Der Jugendliche wird innerhalb eines festen Rahmens mit einbezogen, der teilweise eher als formell zu bezeichnen ist.

Die Ausbildungsmaßnahmen sind diesen drei Typen wie folgt zuzuordnen:

Tab. 8 *Übersicht Typenbildung*

Typen	Interviews
Typ 1: Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, ausgerichtet auf alle Lebensbereiche	7, 9, 10, 12
Typ 2: Gleichgewichtiger Stellenwert von Vermittlung und Persönlichkeitsbildung	14, 15
Typ 3: Vermittlungsgesteuerte Kompetenzförderung	16, 18, 19, 20

Zusammenfassend lassen sich unter der Betrachtung des Vergleichmerkmales der Persönlichkeitsbildung, welche die Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz unter Berücksichtigung der Personalität und Individualität umfasst, feststellen, dass diese in Dänemark hinsichtlich der Merkmale Inhalte, Ziele, Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation und Einbeziehung des Jugendlichen deutlich positiver zu bewerten sind und stärker auf das übergeordnete Ziel, das Richtziel der personalen und sozialen Integration (siehe Seite 101f.), ausgerichtet sind. Obwohl in den Maßnahmen in Deutschland auch persönlichkeitsbildende Inhalte eine Rolle spielen, sind sie in einem hohen Maße der beruflichen Qualifizierung und den Vermittlungsbemühungen untergeordnet und letztlich nicht so sehr auf die gesamtgesellschaftliche Integration ausgerichtet. Die berufliche Bildung steht hier im Vordergrund.

6.4.3 Kontinuität in Ausbildungsmaßnahmen in Deutschland und Dänemark

Die Kontinuität ist als ein Vergleichskriterium im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung von Bedeutung. Fehlende Kontinuität in den Eingliederungsprozessen kann sich hemmend auf die Persönlichkeitsbildung auswirken. Da in den vorherigen Abschnitten bezüglich der Persönlichkeitsbildung länderspezifische Tendenzen festgestellt wurden, ist es nun im Hinblick auf die Kontinuität in den Eingliederungsprozessen von Interesse, ob auch hier länderspezifische Tendenzen erkennbar sind. Die Kontinuität wird anhand der Kategorien Beratung, Begleitung und Zusammenarbeit betrachtet. In Bezug auf diese Aspekte ist zwischen der Beratung, Begleitung und Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Institution und der Beratung, Begleitung

und der Zusammenarbeit, die über die Ausbildungsmaßnahmen hinausgehen, zu unterscheiden.

Kontinuität bezüglich der Beratung und Begleitung kann zum einen durch eine *personelle Kontinuität* geschaffen werden, d. h. es muss der Frage nachgegangen werden, welche Personen bezüglich der Beratung und Begleitung an den Eingliederungsprozessen beteiligt sind. Zum anderen spielen auch thematische Aspekte in der Beratung und Begleitung bezüglich der Kontinuität in den Eingliederungsprozessen eine zentrale Rolle. Die Frage ist, ob die Beratung nur auf Themen der Ausbildungsmaßnahmen oder auch auf Themen die die Übergänge betreffen ausgerichtet ist.

Es kann zwischen der Beratung und Begleitung während der Ausbildungsmaßnahmen (interne Beratung und Begleitung) und der Beratung, die außerhalb der Ausbildungsmaßnahmen stattfindet (externe Beratung und Begleitung), unterschieden werden (zur externen Beratung Begleitung siehe Seite 204–207, 219–222). In Deutschland und Dänemark ist die *interne Beratung und Begleitung* des Jugendlichen in den Ausbildungsmaßnahmen in Bezug auf den *Aufgabenbereich der Vermittlung* bzw. des *Übergangs in das Erwerbsleben* an folgende Personen gebunden: Kurator der Institution (Dänemark), Jobkonsulent (Dänemark), Integrationsberatung (Deutschland) und Eingliederungsberatung (Deutschland).

In Bezug auf den Aufgabenbereich der Beratung und Begleitung des Jugendlichen innerhalb der Ausbildungsmaßnahme sind in beiden Ländern folgende Personen involviert: Werkstattmitarbeiter, Ausbilder, Pädagogen, Mitarbeiter im Wohnbereich, Lehrer, Kontaktlehrer, Kontaktbetreuer in der Wohngruppe, Koordinator der Förderplanung, Bildungsbegleiter und sonstige Dienste (medizinischer, sozialer, psychologischer Dienst).

In der Ausbildungsmaßnahme umfasst die Beratung und Begleitung des Jugendlichen folgende Themen und Aspekte:

- Einführungsgespräche, Ernstnehmen des Interesses des Jugendlichen,
- Gespräche über den aktuellen Stand in der Maßnahme,
- Gespräche über den Verlauf (mehrere Gespräche, die in festgelegten Abständen geführt werden),
- Reflexion über die Arbeit,
- Begleitung im Wohnbereich,
- Begleitung im Alltag (in der Institution),

- durchgehende Kontaktperson während des gesamten Maßnahmeverlaufes,
- Jugendliche in engem Kontakt begleiten, umsorgen,
- Begleitung bei der Umsetzung eigener Interessen und Ziele des Jugendlichen,
- Begleitung beim Herausfinden eigener Entwicklungsmöglichkeiten,
- Beratung bzw. Begleitung durch medizinischen, psychologischen, sozialen Dienst,
- sozialpädagogische Betreuung sowie
- Planung des Abschlussjahres.

Themen und Aspekte in der Beratung und Begleitung bezüglich des *Übergangs in das Erwerbsleben* sind:

- Vermittlung ins Erwerbsleben (immer im Hinblick auf Interessen, Fähigkeiten, Bedürfnisse des Jugendlichen),
- Vermittlung,
- Beratung und Begleitung insbesondere bei schwierigen Fällen,
- Begleitung beim Übergang ins Erwerbsleben bis zur Beendigung der Maßnahme,
- Beratung und Begleitung während der Praktika,
- Beratung und Begleitung bei externen Kursen,
- Institution für den Übergang nicht mehr zuständig,
- formale Hilfestellungen,
- Kontaktaufnahme zu Betrieben,
- Bewerbungsschreiben,
- Besichtigung von Institutionen bzw. Ausbildungseinrichtungen,
- Nachbetreuung (Form wird individuell vereinbart),
- Krisenintervention, um einen Arbeitsplatz zu erhalten, keine kontinuierliche Begleitung, wenn der Jugendlicher in Arbeit ist sowie
- Arbeitsplatzakquise.

Tab. 9 *Themen und Aspekte der internen Beratung und Begleitung: Begleitung in der Ausbildungsmaßnahme*

Themen und Aspekte der internen Beratung: Begleitung in der Ausbildungsmaßnahme	Dänemark					Deutschland				
	Interview 7	Interview 9	Interview 10	Interview 12	Interview 14	Interview 15	Interview 16	Interview 18	Interview 19	Interview 20
Gespräche über den Stand der Maßnahme, den Verlauf, seine Entwicklung des Jugendlichen, Reflexion	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Begleitung im Wohnen/im Alltag	X		X			X				
kontinuierliche Kontaktperson, Festlegen einer Bezugsperson	X				X					
enge Begleitung, Umsorgung				X						
Begleitung bei der Umsetzung der eigenen Interessen bzw. Ziele des Jugendlichen, beim Herausfinden eigener Entwicklungsmöglichkeiten				X						
Betreuung und Begleitung durch medizinischen, psychologischen, sozialen Dienst						X	X			
sozialpädagogische Begleitung (verschiedene Angebote)							X		X	
Planung Abschlussjahr									X	
keine durchgehende Begleitung bzw. Kontaktperson innerhalb der Institution								X	X	
Koordination des Maßnahmeverlaufes (Eingreifen bei Schwierigkeiten)										X

Tab. 10 *Themen und Aspekte der internen Beratung und Begleitung: Begleitung beim Übergang von den Ausbildungsmaßnahmen ins Erwerbsleben*

Themen und Aspekte der internen Beratung/ Begleitung beim Übergang von den Ausbildungsmaßnahmen ins Erwerbsleben	Dänemark					Deutschland				
	Interview 7	Interview 9	Interview 10	Interview 12	Interview 14	Interview 15	Interview 16	Interview 18	Interview 19	Interview 20
Vermittlung (immer in Hinblick auf Interessen, Fähigkeiten, Bedürfnisse des Jugendlichen)	X					X			X	
Begleitung/Beratung beim Übergang von der Institution in Arbeit/ Vermittlung	X		X			X	X	X	X	X
formale Hilfestellungen/ Bewerbungsschreiben, Kontaktaufnahme, Akquise					X		X		X	X
Beratung/Begleitung bei Praktika (externen Kursen) während der Maßnahme	X				X		X		X	
Beratung/Begleitung insbesondere bei schwierigen Fällen							X			
Institution für Übergang nicht mehr zuständig/keine kontinuierliche Begleitung, wenn Jugendlicher in Arbeit		X	X		X					
Nachbetreuung (Form wird individuell vereinbart)				X						
keine kontinuierliche Begleitung am Arbeitsplatz möglich/Begleitung ist zeitlich begrenzt (bis zu einem Jahr), Form individuell vereinbart						X			X	X
Krisenintervention am Arbeitsplatz (Ziel Arbeitsplatzerhaltung)										X
regelmäßiges, freiwilliges Treffen für Ehemalige (monatlich)								X		

Diese thematischen Aspekte werden von unterschiedlichen Personen abgedeckt, d. h. dass personell gesehen in Bezug auf die Beratung und Begleitung

in den Ausbildungsmaßnahmen wenig Kontinuität möglich ist. Bezüglich der Themen ist eine Tendenz zu erkennen, dass die Beratung in den Ausbildungsmaßnahmen in Dänemark stärker auf die Maßnahmen an sich fokussiert ist und in Deutschland auf den Austritt aus der Maßnahme, der hier sehr stark strukturiert wird. *In beiden Bereichen wird durch die Beratung und Begleitung Kontinuität geschaffen, allerdings im Hinblick auf unterschiedliche Zielsetzungen*.

Wenn die Kontinuität nicht im personellen Bereich möglich ist, muss diese in anderer Form angestrebt werden. Dies kann u. a. durch die enge Vernetzung der an den Eingliederungsprozessen Beteiligten geschehen. Hierbei spielt die Zusammenarbeit eine zentrale Rolle. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über jene Themen, die bezüglich der Zusammenarbeit untereinander benannt wurden.

Tab. 11 *Themen hinsichtlich der Zusammenarbeit*

Zusammenarbeit	Dänemark					Deutschland				
	Interview 7	Interview 9	Interview 10	Interview 12	Interview 14	Interview 15	Interview 16	Interview 18	Interview 19	Interview 20
Wohlergehen des Jugendlichen	X		X	X						
Gesprächsdurchführung/ Gespräche	X		X			X	X			X
Praktika	X	X	X			X	X			
formale Absprachen		X				X		X	X	
Ausbildung/Ausbildungsverlauf	X	X	X	X		X		X		
Abklärung der Erwerbsfähigkeit/ Erstellen eines Ressourceprofils			X	X			X		X	X
Aufnahme/Informationen, die für den Ausbildungsverlauf wichtig sein können	X			X		X		X		X
Vermittlungsmöglichkeit/Kontakt zu Betrieben			X		X	X	X		X	X
problematische Fälle	X				X		X		X	X

Es lässt sich hierbei zwischen der Zusammenarbeit von Personen innerhalb der Institution und der Zusammenarbeit mit externen Personen unterscheiden.

Tab. 12 *Beteiligte an Themen der internen Zusammenarbeit*

Zusammenarbeit intern	Dänemark					Deutschland				
	Interview 7	Interview 9	Interview 10	Interview 12	Interview 14	Interview 15	Interview 16	Interview 18	Interview 19	Interview 20
Ausbilder	X		X			X	X	X		X
Fallmanager										X
Integrationsmit-arbeiter										X
Internatsmitarbeiter/ Mitarbeiter Wohn-gruppe	X		X				X			X
Jugendliche	X								X	X
Mitarbeiter (allgemein)	X			X		X		X	X	
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB)								X		
Dienste (sozialer, medizinischer, Psy-chologischer), Sozial-arbeiter						X	X			
Lehrer	X					X				
Jobkonsulent	X									

Tab. 13 *Beteiligte an der externen Zusammenarbeit*

Zusammenarbeit extern	Dänemark					Deutschland				
	Interview 7	Interview 9	Interview 10	Interview 12	Interview 14	Interview 15	Interview 16	Interview 18	Interview 19	Interview 20
Betriebe/Arbeitsstelle	X	X	X		X	X	X		X	
Herkunftsinstitution/ Schulen/ Förderschulen	X	X			X			X		X
Sachbearbeiter/Kommune	X	X	X	X	X					
Institutionen/ Ausbildungs-institutionen				X	X					
Eltern	X			X	X		X	X	X	X
UU-Zentren	X			X	X					
Reha-Berater/ Arbeitsagentur						X	X	X	X	X
Zeitarbeitsfirmen							X			X

Extern arbeiten die Ausbildungsinstitutionen bezüglich eingliederungsrelevanter Themen sowohl in Dänemark als auch in Deutschland zum Teil mit Betrieben und weiterführenden Ausbildungsinstitutionen zusammen bzw. es besteht bei der Informationsweitergabe Kontakt zwischen diesen. In beiden Ländern besteht teilweise Kontakt zu den Herkunftsinstitutionen und zu den Eltern. In beiden Ländern besteht eine Zusammenarbeit bzw. Kontakt mit den Hauptakteuren/Hauptverantwortlichen, die neben der Ausbildungsinstitution für das Gelingen der Eingliederung in das Erwerbsleben formal zuständig sind. In Deutschland sind dies die Arbeitsagenturen bzw. die zuständigen Reha-Berater und in Dänemark die Kommunen bzw. die zuständigen Sachbearbeiter der Kommunen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bezüglich der Personen und Institutionen, die an der Zusammenarbeit in den Eingliederungsprozessen be-

teiligt sind, zwischen Deutschland und Dänemark nur sehr wenige Unterschiede zu erkennen sind. In manchen Institutionen ist die Zusammenarbeit sowohl in Deutschland als auch in Dänemark etwas intensiver als in anderen.

Einer der wenigen, aber zentralen Unterschiede bezüglich der Beteiligten bei der Beratung, Begleitung und auch der Zusammenarbeit in Dänemark und Deutschland, besteht in der Zusammenarbeit mit den UU-Zentren. Dieses ausgebaute flächendeckende Beratungs- und Begleitungssystem ist eine Besonderheit Dänemarks. Die Jugendausbildungsberatungszentren tragen maßgeblich zu einer Kontinuität in den Eingliederungsprozessen bei.

Weitere Akteure, die in Deutschland bezüglich der Zusammenarbeit genannt wurden, sind Zeitarbeitsfirmen, die dabei helfen sollen, den Jugendlichen in eine Beschäftigung zu vermitteln. In diesen beiden möglichen Partnern der Ausbildungsmaßnahmen können die mehrfach angesprochenen Tendenzen nochmals veranschaulicht werden:

- Die *UU-Zentren*, die in Dänemark flächendeckend eingerichtet wurden und die die Aufgabe haben Jugendliche mit besonderem Bedarf in Bezug auf ihren Ausbildungsweg dem individuellen Bedarf entsprechend zu beraten, zu begleiten und zu unterstützen, um möglichst 95 % aller Jugendlichen in eine Ausbildung zu vermitteln;
- die Zusammenarbeit mit *Zeitarbeitsfirmen*, die auf die Vermittlung der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben ausgerichtet ist.

Es ist festzustellen, dass die Kontinuität in den Eingliederungsprozessen weder in Deutschland noch in Dänemark durch die Ausbildungsinstitutionen sonderlich stabilisiert wird bzw. diese zu einer Kontinuität in den Eingliederungsprozessen erheblich beiträgt. Die einzige Kontinuität, die zunächst strukturell in umfassender Form in Deutschland etabliert wird, ist die zunehmend institutionalisierte Vermittlung in das Erwerbsleben. Positiv ist hierbei, dass dem Jugendlichen eine Beschäftigung im Anschluss an die Ausbildung ermöglicht werden soll. Aus sonderpädagogischer Sicht sind die Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen dies geschieht. Hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung kann nicht jede Tätigkeit für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen, eventuell noch unter benachteiligenden Bedingungen (Beschäftigung über Zeitarbeitsfirmen), aus sonderpädagogischer Sicht als sinnvoll bewertet werden.

In Dänemark findet diese Begleitung in das Erwerbsleben durch die Ausbildungssituation nur zum Teil statt bzw. endet mit der Eingliederung ins Er-

werbsleben. Es gibt keine weiteren Übergangsregelungen bzw. Kontakte, wenn der Jugendliche in Beschäftigung ist. Hier liegt die Zuständigkeit für die Beratung und Begleitung in Bezug auf den weiteren beruflichen Werdegang bei den Kommunen und den UU-Zentren.

Weder in Dänemark noch in Deutschland gibt es fest etablierte bzw. festgeschriebene Formen und übergeordnete Konzepte der Zusammenarbeit beim Eintritt in die Maßnahme. Der Kontakt beim Eintritt in die Maßnahme beschränkt sich auf die Weitergabe von Informationen durch die Reha-Berater der Arbeitsagenturen bzw. Sachbearbeiter der Kommunen an die Ausbildungsinstitution. Weitere Kontakte, z. B. zwischen Schule, Herkunftsinstitution und/oder Eltern und Ausbildungsinstitution, sind eher zufällig.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Beratung und Begleitung in den Ausbildungsmaßnahmen an die gleichen Personengruppen gebunden ist. Hinsichtlich der thematischen Aspekte der Beratung und Begleitung ist zu erkennen, dass diese von unterschiedlichen Personen abgedeckt werden, d. h. in den Ausbildungsmaßnahmen ist in Bezug auf die Beratung und Begleitung des Jugendlichen weder in Deutschland noch in Dänemark, bis auf wenige Ausnahmen, eine personelle Kontinuität festzustellen. Bezüglich der thematischen Schwerpunkte sind Unterschiede festzustellen: Die Beratung und Begleitung ist in Dänemark stärker auf die Begleitung des Jugendlichen innerhalb der Maßnahmen fokussiert, in Deutschland ist diese auf den Übergang in das Erwerbsleben ausgerichtet.

Bei der Zusammenarbeit, die hinsichtlich der Themen und Beteiligten sehr ähnlich sind (siehe Tab. 11), können zwei länderspezifische Aspekte hervorgehoben werden: In Deutschland werden Zeitarbeitsfirmen bezüglich der Zusammenarbeit und in Dänemark die UU-Zentren genannt.

Beim Eintritt in die Maßnahme gibt es weder in Deutschland noch in Dänemark übergeordnete Konzepte, die eine Kontinuität in Eingliederungsprozessen bezüglich der Beratung, Begleitung und Zusammenarbeit fördern.

Um die hier beschriebenen Tendenzen der Kontinuität hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung Typen zuordnen zu können, ist im Rahmen der Untersuchung deutlich geworden, dass viele weitere Faktoren hinzugezogen werden müssten, um die Kontinuität in den Ausbildungsmaßnahmen berücksichtigen zu können. Besonders wichtig scheint hier das genauere Erfassen der Inhalte und Ziele der Beratung, Begleitung und Zusammenarbeit zu sein. Es müsste analysiert werden, wie die Inhalte bzw. Ziele aufeinander abgestimmt sind und ob sie aufeinander aufbauen. Ferner müsste die Häufigkeit bzw. Intensi-

tät der Zusammenarbeit, Beratung und Begleitung genauer erfasst werden. Diesbezüglich wäre zu klären, wie die Intensität der genannten Aspekte gemessen und in Experteninterviews erhoben werden kann. Die Kontinuität müsste zielgerichteter in Bezug auf das übergeordnete Ziel der Ausbildungsmaßnahmen definiert werden, d. h. in diesem Fall im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung war dies nicht möglich, weil zunächst grundlegende Informationen über die Eingliederungsprozesse erhoben werden mussten.

Es hat sich im Rahmen der Analyse gezeigt, dass Kontinuität in Bezug auf die untersuchten Kategorien sowohl in Deutschland als auch in Dänemark vorhanden ist, aber diese nicht bzw. nur ansatzweise im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsbildung zu sehen ist. Kontinuierliche Beratung und Begleitung haben nicht zwangsläufig eine Förderung der Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen zur Folge. Wird das übergeordnete Ziel der Vermittlung angestrebt, kann die Kontinuität in den Eingliederungsprozessen nur schwerlich hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung untersucht werden. Es ist die Tendenz zu erkennen, dass die Förderung von Kontinuität in den Eingliederungsprozessen in Deutschland und Dänemark letztlich auf unterschiedliche Ziele ausgerichtet ist. Es müsste vertiefend der Frage nachgegangen werden, wie Kontinuität in den Eingliederungsprozessen geschaffen werden kann, die sich positiv auf die Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen auswirkt, diese fördert und gleichzeitig die Integration in Erwerbsarbeit ermöglicht.

7 Fazit

Ausgehend von der eingangs thematisierten problematischen Situation bezüglich des Übergangs von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben, wurde die Frage aufgeworfen, wie diese Übergänge aus *sonderpädagogischer Sicht* gestaltet sind und welche *Veränderungsperspektiven* in diesem Bereich angestrebt werden sollten.

Zwei Ausgangspunkte waren für diese Betrachtung zunächst zentral, die bisher bei der Beschäftigung mit Themenbereichen im Übergang in das Erwerbsleben in der Fachliteratur, aber auch in der Praxis, aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge, zu selten in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wurden:

1. die Betrachtung der Eingliederungsprozesse als Ganzes und
2. die Frage nach der übergeordneten sonderpädagogischen Aufgabe in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben.

Es wurde aufgewiesen, dass solch ein umfassender Ansatz notwendig ist, um aus sonderpädagogischer Sicht erfolgreiche und übergreifende Konzepte im Bereich der Eingliederung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben zu entwickeln.

Im Hinblick auf die Frage nach möglichen Gestaltungsformen der Eingliederungsprozesse wurde der Blick nach Dänemark gewandt. Da bisher kaum Erkenntnisse über die dänischen Verhältnisse bezüglich der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben vorlagen, bestand ein sehr umfangreicher Teil der vorliegenden Dissertation zunächst darin, den dortigen Ist-Zustand zu erheben. Hiervon ausgehend konnten die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben in Deutschland und Dänemark unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten verglichen werden.

Um den Eingliederungsprozess als Ganzes zu erfassen, musste ein geeignetes methodisches Vorgehen entwickelt werden. Bei dem vorliegenden Vergleich wurden aber nicht nur themenspezifische Probleme und Schwierigkeiten der Darstellung der Eingliederungsprozesse als Ganzes in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt, sondern es wurden ebenfalls Probleme und

Aspekte diskutiert, die international vergleichender sonderpädagogischer Forschung generell zu Grunde liegen. Die diesbezüglich vorliegenden Erkenntnisse wurden im methodischen Vorgehen der Untersuchung berücksichtigt.

Da in der international vergleichenden Forschung ein großer Mangel bei der Methodentransparenz festzustellen ist, konnte bezüglich der Erhebungs- und Auswertungsverfahren auf keine vergleichbare Untersuchung zurückgegriffen werden, von der ausgehend ein konkretes methodisches Vorgehen abzuleiten und auf den expliziten internationalen Vergleich von Eingliederungsprozessen übertragbar gewesen wäre. Das in der vorliegenden Dissertation ausführlich begründete und dargestellte methodische Vorgehen, die Begründung der Erhebungs- und Auswertungsverfahren und ihre konsequente Anwendung und durchgängige Darstellung, leisten einen Beitrag bezüglich der Methodentransparenz bei expliziten international vergleichenden Studien. Das Vorgehen ist dadurch auf weitere internationale Vergleiche übertragbar.

Aus dem Anspruch der durchgängigen Methodentransparenz folgt die Notwendigkeit, nicht nur auf Inhalte und Schlussfolgerungen in Bezug auf die Ausgangsfrage nach der Gestaltung von Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen aus sonderpädagogischer Perspektive einzugehen, sondern auch die Notwendigkeit, zentrale Punkte des methodischen Vorgehens der Dissertation zusammenzufassen, zu reflektieren und daraus resultierende Konsequenzen aufzuzeigen.

Anschließend werden die für die Beantwortung der Ausgangsfrage zentralen Punkte zusammengefasst und notwendige Konsequenzen für die Gestaltung der Eingliederungsprozesse formuliert. Hieraus ergeben sich weitere Forschungsfragen.

7.1 Zusammenfassung und Reflexion des methodischen Vorgehens, der Erhebungs- und Auswertungsverfahren und daraus resultierende Konsequenzen für weitere internationale sonderpädagogische Vergleiche

Aufgrund des Mangels an Methodentransparenz in international vergleichenden Untersuchungen, musste hier ein methodisches Vorgehen entwickelt und die Eignung von Erhebungs- und Auswertungsverfahren in Bezug auf den internationalen Vergleich und den Untersuchungsgegenstand eigens begründet werden. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen zusammengefasst:

1. Das hier gewählte methodische Vorgehen trägt Besonderheiten und Problemen Rechnung, die in der Fachliteratur in Bezug auf internationale vergleichende Forschung in der Sonderpädagogik formuliert werden. Hierzu zählen:
   - das Erkennen und das Festlegen der relevanten Faktoren für den konkreten Untersuchungsgegenstand;
   - der Einbezug in die für den Untersuchungsgegenstand relevanten Kontextdimensionen;
   - die Nutzung unterschiedlicher Informationsquellen, als Grundlage für eine detaillierte und der Wirklichkeit entsprechende Darstellung des Untersuchungsgegenstandes (hier der Eingliederungsprozesse);
   - Verfahren zur Systematisierung der Daten und Materialien, um die Fülle an Informationen nachvollziehbar auszuwerten.
2. Das Erhebungsverfahren (Durchführung von Experteninterviews) und das Auswertungsverfahren (qualitative Inhaltsanalyse und empirisch begründete Typenbildung) berücksichtigen die für international vergleichende Forschung in der Sonderpädagogik relevanten Aspekte und ermöglichen
   - ein transparentes Vorgehen,
   - ein systematisches Vorgehen,
   - Offenheit gegenüber dem erhobenen Material und
   - die Reduzierung des Materials auf die für die Untersuchungsfrage relevanten Faktoren.
3. Das hier gewählte methodische Vorgehen und die Erhebungs- und Auswertungsverfahren berücksichtigen gleichermaßen die Aspekte, die den Untersuchungsgegenstand unmittelbar betreffen, d. h. es wird dem Erfassen von Informationen bezüglich der Eingliederungsprozesse als Ganzheiten gerecht.

   Nur unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Probleme und Aspekte, die mit der international vergleichenden Sonderpädagogik *und* dem Untersuchungsgegenstand selbst verknüpft sind, wird ein umfassender, nachvollziehbarer, methodentransparenter expliziter internationaler Vergleich und seine Darstellung möglich.

4. Ein weiterer zentraler Punkt hinsichtlich der Methodentransparenz ist das Vorgehen bei der Informationsgewinnung. Um ein neues Themengebiet zu erschließen, ist die unvoreingenommene, offene Informationsgewinnung zu garantieren. Dabei wurde hier wie folgt vorgegangen:
   - Recherche in Bibliotheken vor Ort bezüglich des Themengebietes;
   - Recherche über die bestehenden Strukturen und Inhalte in diesem Themenbereich (über Internet möglich);
   - Experteninterviews auf unterschiedlichen Ebenen, um den Untersuchungsgegenstand zunächst in seiner Komplexität zu erfassen und
   - das Hinzuziehen ergänzender Materialien (Richtlinien, gesetzliche Grundlagen, Konzepte usw.), um die in den Interviews genannte Aspekte auszuführen.
5. Das Experteninterview wurde als geeignete Erhebungsmethode für international vergleichende Untersuchungen begründet. Durch die Unterteilung der Erhebung in zwei Phasen wird ein zielgerichtetes Vorgehen möglich. Ergebnisse aus der ersten Phase können in die zweite Erhebungsphase eingebunden werden. Je nach Thema und finanziellen Mitteln kann es auch sinnvoll sein, diesen Prozess in mehr als zwei Phasen zu unterteilen. Je mehr Informationen bereits in einen nächsten Erhebungsschritt mit einbezogen werden können, desto genauer und zielgerichteter können Informationen erhoben werden.

Folgende Schlussfolgerungen können bezüglich des methodischen Vorgehens für weitere explizite internationale Vergleiche formuliert werden:

1. Ein umfassender, nachvollziehbarer, methodentransparenter Vergleich ist möglich, wenn bisherige Aspekte und Probleme der internationalen vergleichenden Sonderpädagogik und solche, die dem Untersuchungsgegenstand an sich zu Grunde liegen, in Bezug auf das methodische Vorgehen und die Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden *gleichermaßen* berücksichtigt werden.
2. Die umfassende, facettenreiche, objektive Erfassung und Darstellung des Themenbereiches erfordert nicht nur die Nutzung unterschiedlicher Quellen, sondern eine in mehrere Phasen unterteilte Gewinnung von Informationen vor Ort.
3. Bezüglich des Erhebungsinstrumentes der Experteninterviews wurde aufgewiesen, dass es sich um eine für internationale Vergleiche geeigne-

te Methode zur Informationsgewinnung handelt. Dabei sind folgende Überlegungen bei weiteren internationalen Untersuchungen zu berücksichtigen bzw. einzubeziehen:

- Überlegungen zur Strukturierung des Gesprächsverlaufes bei der Teilnahme mehrerer Experten,
- Überlegungen, wie Informationen über das eigene Land bezüglich des Themengebietes dem Experten vermittelt werden können,
- Entwicklung eines planmäßigen und bewussten Umganges mit Informationen aus „Randgesprächen“ und
- der bewusste Umgang mit der Schwierigkeit der Balance zwischen notwendigem natürlichen Gesprächsverlauf und Orientierung an den Fragen bzw. Themen des Leitfadens.

7.2 Zusammenfassung und notwendige Veränderungsperspektiven aus sonderpädagogischer Sicht

Die hier dargestellte Herangehensweise (Betrachtung des Eingliederungsprozesses als Ganzes und die Beantwortung der Frage nach der sonderpädagogischen Aufgabenstellung im Eingliederungsprozess) leistet einen wichtigen Beitrag bezüglich der Thematik des Übergangs von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben für die Sonderpädagogik:

Zum einen wurde in Anlehnung an Bürli ein System entwickelt, welches ermöglicht, die Eingliederungsprozesse in einer umfassenden Weise darzustellen. Hierzu wurden die Kern- und Kontextdimensionen der Eingliederungsprozesse in das Erwerbsleben bestimmt (siehe Seite 89–93). Diese Herangehensweise trägt zu einer generellen Systematisierung des Untersuchungsgegenstandes bei. Diese kann nicht nur als Grundlage internationaler Vergleiche, sondern auch als Grundlage für nationale Forschungsvorhaben im Bereich der Thematik von Eingliederungsprozessen von Menschen mit Beeinträchtigungen dienen.

Zum anderen wird die Frage nach der übergeordneten sonderpädagogischen Aufgabenstellung in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen gestellt. Als übergeordnete sonderpädagogische Aufgabe wird die Persönlichkeitsbildung und die Schaffung von Kontinuität im Eingliederungsprozess begründet. Die Notwendigkeit lässt sich gleichermaßen aus der von Speck formulierten übergeordneten sonderpädagogischen Aufga-

be bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen (siehe Seite 99–106), aus den Formen der Lernbeeinträchtigungen an sich (siehe Seite 111–114) als auch aus den im Erwerbsleben geforderten Voraussetzungen (siehe Seite 114ff.) ableiten.

Ausgehend von diesen beiden Ansatzpunkten, nämlich Persönlichkeitsbildung und Kontinuität, können die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben in Dänemark und Deutschland mit Hilfe sonderpädagogischer Kriterien verglichen werden (siehe Teil 6).

Die einleitend gestellte Frage lautet: Wie sind die *Eingliederungsprozesse* von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben aus *sonderpädagogischer Sicht* gestaltet und welche Veränderungsperspektiven können und sollten angestrebt werden?

Es wurde festgestellt, dass es in beiden Ländern bildungspolitische und rechtliche Rahmenbedingungen und Initiativen gibt, die eine Eingliederung in das Erwerbsleben vorantreiben wollen, die sich aber auf die Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen und auf die Schaffung von Kontinuität in den Eingliederungsprozessen in unterschiedlicher Weise auswirken. Die flächendeckende *Umsetzung* der Maßnahmen wird jedoch in starkem Maße von den durch die Politik mit zu verantwortenden wirtschaftlich-finanziellen Rahmenbedingungen beschränkt. Das wirkt sich negativ auf die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen ins Erwerbsleben aus (siehe Seite 166–169).

Insbesondere in Deutschland wird die Problematik bezüglich der Umsetzung von bildungspolitischen Zielen und das Ausfüllen der rechtlichen Rahmenbedingungen auf institutioneller Ebene (in den Berufsbildungswerken) deutlich. Eine Schlüsselrolle bezüglich der mangelnden umfassenden Persönlichkeitsbildung und dem Schaffen von Kontinuität in den Eingliederungsprozessen kommt den Arbeitsagenturen zu. Diese verfolgen Interessen, die mit den begründeten sonderpädagogischen Zielen nicht übereinstimmen. Dennoch haben die Arbeitsagenturen durch ihre Tätigkeitsbereiche zur Zeit sehr große Einflussmöglichkeiten auf die Bildung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen im Übergang ins Erwerbsleben: Einkauf von Maßnahmen, dadurch Förderung bestimmter Bildungsträger, Zuweisung der Jugendlichen in bereits eingekaufte Maßnahmen- bzw. Ausbildungsplätze, gleichzeitig aber auch Beratungsfunktion für die Jugendlichen. Diese Aufgaben stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Die aus sonderpädagogischer Sicht wichtigen Aspekte der Förderung der Persönlichkeitsbildung und die Schaffung

von Kontinuität spielen zur Zeit in diesem Bereich leider eine untergeordnete Rolle. Die Zuweisungsstrukturen und viele unterschiedlichen Aufgaben, die bei der Arbeitsagentur liegen, wirken sich negativ auf die Eingliederungsprozesse ins Erwerbsleben aus.

In Dänemark sind die Aufgaben bzw. Zuständigkeiten im Übergang in das Erwerbsleben an verschiedenen Stellen verankert. Durch das flächendeckend eingerichtete Beratungs- und Begleitungssystems gibt es eine Institution, die den Jugendlichen in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Die UU-Zentren sollen die Jugendlichen bezüglich der Berufswahlentscheidung, Berufsvorbereitung und in Bezug auf die Ausbildungswahl beraten und begleiten. Die Jugendausbildungsberatung arbeitet eng mit Schulen, anderen Bildungsinstitutionen und Kommunen zusammen, so dass die Jugendlichen bis zu ihrem 19. Lebensjahr nicht durch dieses Beratungsnetz fallen können. Dabei ist es Aufgabe der Jugendausbildungsberatung, sich insbesondere um die Jugendlichen zu kümmern, die auf ihrem Bildungsweg besonderer Unterstützung bedürfen.

Ein solches gesetzlich verankertes flächendeckendes Beratungs- und Begleitungssystem fördert die strukturelle Kontinuität des gesamten Eingliederungsprozesses. Aus sonderpädagogischer Sicht ist dies als sehr sinnvoll zu erachten.

Obwohl in Dänemark und Deutschland die gleichen Themen in der Zusammenarbeit der Jugendausbildungsberatungszentren bzw. der Arbeitsagenturen mit den Schulen verfolgt werden (siehe Seite 227), werden die beiden Systeme von unterschiedlichen Interessen geprägt. In Dänemark steht stärker der Mensch mit seinem gesamten individuellen Lebensbedarf im Mittelpunkt. Für seinen umfassenden Bildungsweg wird aktiv (bis zum 19. Lebensjahr) durch die Bildungsinstitutionen und die UU-Zentren Verantwortung übernommen mit dem Ziel, ihm in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen eine Teilhabe zu ermöglichen. Auch in der anschließenden Ausbildung steht dieses Ziel der Teilhabe an allen Lebensbereichen im Mittelpunkt.

In Deutschland ist das Beratungsangebot und inzwischen auch das nachschulische Bildungssystem auf die Vermittlung des Jugendlichen ausgerichtet, und damit, stärker als in Dänemark, an der aktuellen Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation orientiert. Die Arbeitsagenturen richten ihr Hauptinteresse auf die Vermittlung der Jugendlichen ins Erwerbsleben. Das grundsätzliche Problem hierbei ist, dass mit Beschränkung auf das Ziel der Vermittlung der Jugendliche als ganzer Mensch aus dem Blick gerät. Die aktuelle Arbeits-

marktsituation, das Bestreben einer kostengünstigen Finanzierung, und die vorhandene Angebotsstruktur vor Ort bestimmen das Bildungsangebot. Diese sehr ungünstige Struktur und die Einflussnahme der Arbeitsagenturen wirken sich bis in die konkrete Struktur der Ausbildungsmaßnahmen, Maßnahmeangebote und bis in die pädagogische Arbeit aus. Der Förderbedarf des Einzelnen wird in Deutschland viel einseitiger als in Dänemark den wirtschaftlichen und finanziellen strukturellen Gegebenheiten untergeordnet.

Aus dieser Darstellung ergibt sich aus sonderpädagogischer Sicht bezüglich der Gestaltung bzw. Verbesserung der Rahmenbedingungen in Deutschland eine erste Forderung:

Die Strukturen müssen so gestaltet sein, dass zunächst die Schaffung eines durchgängigen Eingliederungsprozesses möglich ist, in dem nicht institutionelle Interessen (z. B. Interessen der Arbeitsagenturen), sondern der Jugendliche in den Mittelpunkt gestellt wird. Das Ziel der ganzheitlichen Förderung unter dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung, die auf eine Teilhabe in allen Lebensbereichen ausgerichtet ist, sollte hierbei Antriebskraft für notwendige Strukturveränderungen sein. Hierzu würde ein Beratungs- und Begleitungsangebot insbesondere der Jugendlichen, die auf besondere Unterstützung angewiesen sind, gehören. Hierbei ist eine Orientierung an dem dänischen System hilfreich. Das Beratungs- und Begleitungsnetz sollte von anderen Institutionen unabhängig sein, flächendeckend eingerichtet werden und auf einem einheitlichen Konzept mit festgeschriebenen Eckpunkten beruhen. Solch ein von Institutionsinteressen unabhängiges Beratungs- bzw. Begleitungsangebot sollte nicht nur im Übergang von den Schulen in Ausbildungsmaßnahmen, sondern bis hinein in das Erwerbsleben etabliert werden. Letzterer Punkt wäre auch in Dänemark erstrebenswert. Solch ein Beratungsnetz, das auch koordinierende Funktion bezüglich der am Eingliederungsprozess Beteiligten hätte, ist ein wesentlicher Eckpunkt für die Schaffung von struktureller Kontinuität. Der Aufbau struktureller Kontinuität ist wiederum der Ausgangspunkt für die Schaffung von inhaltlicher Kontinuität über den gesamten Eingliederungsprozess. Ohne strukturelle Kontinuität ist kaum inhaltliche Kontinuität in den Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen möglich, die aber als wesentliche Grundlage für die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen anzusehen ist.

Obwohl das dänische und deutsche Bildungssystem grundsätzlich in Bezug auf ihren Aufbau viele Parallelen aufweisen (Angebote in der Berufsvorbereitung, in der Ausbildung und Beratungsangebote), sind bezüglich der Ausge-

staltung der Angebote im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung wesentliche Unterschiede zu erkennen. Hinsichtlich der schulischen Berufsvorbereitungen gibt es rechtliche Grundlagen in Dänemark, Empfehlungen in Deutschland, die die Ausgestaltung regeln sollen. Diese sind gerade in Bezug auf die Ausbildungsmöglichkeiten von Menschen mit besonderem Bedarf in Dänemark sehr differenziert und detailliert ausgeführt.

Ein zentraler Unterschied besteht darin, dass das dänische Bildungssystem insgesamt viel stärker auf eine ganzheitliche Bildung der Schüler ausgerichtet ist. Dies spiegelt sich in sehr differenziert ausgeführten gesetzlichen Grundlagen und in dem Aufbau und den Inhalten der Ausbildungsmaßnahmen (siehe Seite 173–177) wider. Bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen steht die Förderung der Kompetenzen im Vordergrund, die ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen sollen. In Deutschland steht die Vermittlung ins Erwerbsleben im Vordergrund. Andere Aspekte spielen eine untergeordnete Rolle bzw. geraten völlig aus dem Blick.

Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den Bildungsangeboten sind zum Teil in der Struktur der Ausbildungsangebote für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen begründet. In Deutschland handelt es sich bei den dreijährigen Ausbildungsgängen um staatlich anerkannte Berufsausbildungen mit einem festgelegten und definierten Ziel, welches erreicht werden muss. Sie werden mit einem staatlich anerkannten Abschluss beendet. Nicht alle Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen können in Deutschland aufgrund der dort gestellten Anforderungen eine dreijährige Ausbildung absolvieren.

Durch das in Dänemark neu eingeführte Gesetz, dass jedem Jugendlichen mit besonderem Bedarf im Anschluss an seine Grundschulzeit eine dreijährige Jugendausbildung ermöglicht, wird die Förderung des Individuums in den Mittelpunkt gerückt. Diese Ausbildungen sind stark individuell ausgerichtet. Es können individuelle Verläufe festgelegt werden (z. B. bei den Funktionsausbildungen), die das Ziel einer gesamtgesellschaftlichen Teilhabe verfolgen. In den dänischen Ausbildungsverläufen steht die Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen an zentraler Stelle. Auch die Institutionsstruktur (relativ kleine Institutionen mit in der Regel weniger 100 Personen, häufig nur mit 20–30 Jugendlichen, die dort in Werkstätten bzw. in Betrieben arbeiten und in zur Institution dazugehörigen Wohneinheiten leben) wirkt sich auf die Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen förderlich aus.

Es stellt sich in Bezug auf das deutsche Ausbildungsangebot für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen die Frage, inwieweit dieses unter den heutigen

Gegebenheiten noch zeitgemäß ist. Zum einen ist eine dreijährige vertiefende Ausbildung in einem Themenbereich grundsätzlich für die persönliche Entwicklung förderlich, nicht jedoch, wenn letztlich alle Inhalte auf das Ziel der Vermittlung ausgerichtet werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage zu stellen, was mit diesen Berufsausbildungen im Leben der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen erreicht werden soll, denn die wenigsten Jugendlichen, die in den hier vorhandenen Berufsfeldern ausgebildet werden, erhalten anschließend in diesem Berufsfeld einen Arbeitsplatz. Das Gleichgewicht herzustellen zwischen einer guten fachlichen Qualifizierung, der Vorbereitung auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben insgesamt und die ernsthafte Einbeziehung des Jugendlichen in diesen Prozess unter Berücksichtigung seines individuellen Bedarfs, ist eine große Herausforderung für die Gestaltung von Eingliederungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen.

Es wurde im Rahmen dieser Dissertation aufgewiesen, dass die Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen eine wichtige Voraussetzung für die Eingliederung ins Erwerbsleben ist. Das bedeutet, dass Sozial-, Selbst- und Fachkompetenzen in den Eingliederungsprozessen gleichermaßen vermittelt werden müssen. Das übergeordnete Ziel einer gesamtgesellschaftlichen Teilhabe darf bei den Ausbildungen nicht aus dem Blick geraten.

Aus diesem Grund ist eine Ausbildung aus sonderpädagogischer Sicht als sinnvoll zu erachten, die sich stärker am individuellen Bedarf des Einzelnen orientiert und stärker die gesamte Lebenssituation des Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen einbezieht, wie es in Dänemark der Fall ist.

Unter dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitsbildung sollte es Ausbildungsmaßnahmen über einen dreijährigen Zeitraum geben, in denen die Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz gleichermaßen im Mittelpunkt des Interesses steht. Denn nur hierdurch wird letztlich eine erfolgreiche Teilnahme am Erwerbsleben, aber auch am gesellschaftlichen Leben insgesamt möglich. Einseitige berufliche Qualifizierung kann kaum zu einer erfolgreichen Eingliederung in das Erwerbsleben führen, wenn in anderen Lebensbereichen Probleme vorliegen, welche die Eingliederung in das Erwerbsleben behindern. Die Ausbildungsmaßnahmen müssen deshalb so gestaltet werden, dass die Persönlichkeitsbildung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen möglich wird. Der Wohn- und Freizeitbereich darf hierbei nicht außer acht gelassen werden und sollte im Rahmen von Ausbildungsmaßnahmen gleichermaßen berücksichtigt und als zu der Ausbildung dazugehörig verstanden

werden. Den Angeboten sollte in Deutschland ein ähnlich umfassender Bildungsbegriff wie in Dänemark zu Grunde gelegt werden. Die Rahmenbedingungen sind auf politischer, rechtlicher und wirtschaftlich-finanzieller Ebene so zu gestalten, dass solche umfassenden Ausbildungsgänge für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen möglich werden.

Aus sonderpädagogischer Sicht ist es ein Fehler, Inhalte der Eingliederungsprozesse und angestrebte Ziele so einseitig auf die aktuellen wirtschaftlichen Gegebenheiten und auf das Ziel der Vermittlung ins Erwerbsleben auszurichten.

Zusammenfassend lassen sich folgende notwendige Konsequenzen und Forderungen für die Gestaltung der Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen formulieren, die sich aus den Untersuchungsergebnissen ableiten lassen:

1. Die Eingliederungsprozesse müssen, um Persönlichkeitsbildung fördern zu können, als Ganzes betrachtet werden.
2. Den Eingliederungsprozessen muss ein gemeinsam anzustrebendes Ziel (gesellschaftliche Teilhabe, Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen) der Beteiligten zu Grunde gelegt werden.
3. Es müssen übergreifende Konzepte entwickelt werden, d. h. Konzepte, die sich nicht nur mit einzelnen Bildungsmaßnahmen, sondern mit den Eingliederungsprozessen als Ganzes befassen.
4. Diese Konzepte müssen *flächendeckend* umgesetzt werden und *verbindliche Eckpunkte* enthalten.
5. Der Bereich der Bildungsangebote für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen muss landesübergreifend neu strukturiert werden. Ohne übergreifende Konzepte werden sich vorhandene Strukturen nicht ändern, und die Unübersichtlichkeit der Angebote wird steigen. Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen werden dadurch bezüglich ihrer Entscheidungen über ihren Bildungsweg vor enorme Schwierigkeiten gestellt.
6. Inhalte und Strukturen der Eingliederungsprozesse müssen auf die Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz unter Berücksichtigung der Personalität und Individualität des Jugendlichen ausgerichtet sein.
7. Um die Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen zu fördern, muss sowohl die *inhaltliche* als auch *strukturelle* Kontinuität in den Eingliede-

rungsprozessen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen geschaffen werden.

8. Es muss ein von anderen Institutionen unabhängiges Beratungs- und Begleitungssystem geben, das eine koordinierende Funktion übernimmt und zu einer Vernetzung der an den Eingliederungsprozessen Beteiligten beiträgt.
9. Die Beratung und Begleitung und die hiermit zusammenhängenden Empfehlungen über den möglichen Bildungsweg, müssen den Jugendlichen mit seinem individuellen Bedarf in den Mittelpunkt stellen.
10. Es müssen Bildungsmaßnahmen geschaffen werden, die eine umfassende Persönlichkeitsbildung fördern und den individuellen Bedarf des Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen. Nicht der Jugendliche muss sich an festen Maßnahmestrukturen und Angeboten orientieren, sondern die Angebote müssen sich nach dem Bedarf des Jugendlichen richten. Es muss eine flexible Angebotsstruktur und Angebotsvielfalt geschaffen werden, die dem Jugendlichen gleichzeitig innerhalb seines Eingliederungsprozesses inhaltliche und strukturelle Kontinuität bietet.
11. Das zu erreichende Ziel der Teilhabe am Erwerbsleben muss im Zusammenhang mit dem Ziel einer gesamtgesellschaftlichen Teilhabe an allen Lebensbereichen gesehen werden. Ein umfassendes Bildungsangebot ist aus sonderpädagogischer Sicht sinnvoll.
12. Die Rahmenbedingungen müssen dahingehend gestaltet werden, dass die Persönlichkeitsbildung und die Schaffung von Kontinuität im Eingliederungsprozess für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen möglich werden. Dazu gehören u. a.
    - Finanzierung der entsprechenden Ausbildungsgänge,
    - ein Bildungssystem, das in der Realität die Förderung des Einzelnen nach seinem Bedarf in den Mittelpunkt stellt,
    - Anpassung und konsequente Umsetzung gesetzlicher Bestimmungen,
    - ein Beratungs-, Zuweisungs- und Finanzierungssystem, das eigenständige Entscheidungen trifft.

Aus den oben formulierten Resultaten und anzustrebenden Veränderungsperspektiven ergibt sich die Notwendigkeit, sich mit der Frage nach der *Umsetzung* dieser Forderungen zu befassen.

Hierzu gehören u. a. folgende Aspekte, die im Rahmen dieser Dissertation nicht vertiefend erfasst werden konnten:

1. Erfassen der konkreten Bildungsinhalte und ihre Auswirkungen auf die Persönlichkeitsbildung. Welche Inhalte fördern welche Kompetenzen der Jugendlichen, d. h. wie kann z. B. Kommunikationsfähigkeit oder Konfliktfähigkeit der Jugendlichen in den Eingliederungsprozessen gefördert werden?
2. Erfassen einer vertiefenden Darstellung der Kontinuität im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung. Es wurde darauf hingewiesen, dass hier die inhaltliche Ebene, aber auch die *Intensität* der Zusammenarbeit, Beratung und Begleitung eine wesentliche Rolle spielen. Welche Aspekte sind hierbei in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen? Wie kann die Kontinuität in der Zusammenarbeit, Beratung und Begleitung gefördert werden?

Es Bedarf weiterer Forschung bezüglich der Entwicklung von Konzepten, welche die Persönlichkeitsbildung und Kontinuität in den Eingliederungsprozessen in den Vordergrund stellen. Dies erfordert die Vertiefung einzelner in der Dissertation genannter Themenbereiche.

8 Quellenverzeichnis

Achtenhagen, Frank (1996): Zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen. In: Gonon, Philipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Sauerländer, 107–113

Agentur für Arbeit (Hrsg.) (2007a): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Online-Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. http://www.ausbildungberufchancen.de/webcom/abc_show_glossar.php/_c-2499/i.html, Stand: 20.3.2009

Agentur für Arbeit (Hrsg.) (2007b): Arbeitserprobung. In: Agentur für Arbeit (Hrsg.) (2007a): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Online-Handbuch für Beratung, Förderung, Aus-und Weiterbildung. http://www.ausbildungberufschancen.de/handbuch/vollversion/arbeitserprobung, Stand: 12.6.2007

Agentur für Arbeit (Hrsg.) (2007c): Berufsvorbereitung. In: Agentur für Arbeit (Hrsg.) (2007a): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Online-Handbuch für Beratung, Förderung, Aus-und Weiterbildung. http://www.ausbildungberufschancen.de/handbuch/vollversion/berufsvorbereitung, Stand: 12.6.2007

Agentur für Arbeit (Hrsg.) (2007d):Maßnahmen zur Abklärung der beruflichen Eignung. In: Agentur für Arbeit (Hrsg.) (2007a): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Online-Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. http://www.ausbildungberufschancen.de/handbuch/vollversion/ber_eignung, Stand: 12.6.2007

Albrecht, Friedrich/Bürli, Alois/Erdélyi, Andrea (2006): Einleitung. In: Albrecht, Friedrich/Bürli, Alois/Erdélyi, Andrea (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–16

Albrecht, Friedrich/Bürli, Alois/Erdélyi, Andrea (Hrsg.) (2006): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Allemann-Ghionda, Christina (2004): Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz

Altenkirch, Birgit (1998): Das sonderpädagogische Förderzentrum am Schwanenteich Rostock. In: Angerhoefer, Ute/Dittmann, Werner (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik: Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Neuwied: Luchterhand, 173–192

Angerhoefer, Ute (1998): Zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Kontext einer veränderten allgemeinen Grundbildung in der Förderschule. In: Angerhoefer, Ute/Dittmann, Werner (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik: Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Neuwied: Luchterhand, 97–115

Angerhoefer, Ute/Dittmann, Werner (Hrsg.) (1998): Lernbehindertenpädagogik: Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Neuwied: Luchterhand

Angerhoefer, Ute/Heilmann, Bernd (2002): Kinder und Jugendliche mit Lern-Gefühls- und Verhaltensproblemen – (Sonder-)pädagogische Konsequenzen für die Bildungsprozesse im Übergang von Schule zu Beruf und eigenständiger Lebensführung. In: Wittrock, Manfred/ Schröder, Ulrich J./Rolus-Borgward, Sandra/Tänzer, Uwe (Hrsg. u. a.) 2002: Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung: Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 190–203

Antor, Georg (1989): Kritische Rezension. Behinderte in aller Welt – zu grundlegenden Fragen einer Vergleichenden Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 40, Heft 8, 528–534

Arndt, Ingrid (2001): Berufseingliederung geistig Behinderter in Dänemark. Diplomarbeit. Oldenburg

Arndt, Ingrid (2007): Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Beruf und Arbeit in Dänemark. In: Biewer, Gottfried/ Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 421–430

Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim (2006): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen – nicht länger ein „Fliegender Holländer“ im Meer des Wissens? In: Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 19, 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, 7–13

Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim (Hrsg.) (2006): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 19, 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider

Bachmann, Walter (1992): Bausteine zu einer europäischen Geschichte der Heilpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 43, Heft 5, 290–298

Bank-Mikkelsen, Niels Erik (1989): Historische Entwicklung und eine Zukunft mit Perspektiven. In: Kreuzer, Max (Hrsg.): Behindertenhilfe und Sonderpädagogik. Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 211–219

Barow, Thomas (2002): Schwedens Weg der Integration. Bengt Nirje und Karl Grunewald, zwei "Pioniere" der Sonderpädagogik in Nordeuropa, über Eugenik, Mentalitätsveränderungen und Normalisierung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 53, Heft 8, 314–321

Baudisch, Winfried (2003): Aspekte vorberuflichen Lernens mit benachteiligten und lernbehinderten Jugendlichen. In: Gehrmann, Petra/Hüwe, Birgit (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart: Kohlhammer, 241–247

Baudisch, Winfried (2004a): Berufliche Rehabilitation im biografischen Kontext. In: Baudisch, Winfried/Schulze, Marion/Wüllenweber, Ernst: Einführung in die Rehabilitationspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 232–259

Baudisch, Winfried (2004b): Methodologische Aspekte rehabilitationspädagogischer Forschung. In: Baudisch, Winfried/Schulze, Marion/Wüllenweber, Ernst: Einführung in die Rehabilitationspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 282–312

Baudisch, Winfried/Bojanowski, Arnulf (Hrsg.) (2002): Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen in Berufsbildungswerken. Münster: LIT

Baudisch, Winfried/Schmetz, Dietmar (Hrsg.) (1993): Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung. Frankfurt am Main: Diesterweg

Baudisch, Winfried/Schulze, Marion/Wüllenweber, Ernst (2004): Einführung in die Rehabilitationspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Lehrplan für den Lernbereich Berufs- und Lebensorientierung (BLO) in der Schule zur Lernförderung und im Sonderpädagogischen Förderzentrum. Genehmigt mit Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 12. Juli 2004 Nr. IV. 7–5 S 8410–4.63 804. München: Hintermeier

Bekendtgørelse af lov om en aktiv beskæftigelseindsats, LBK nr 439 af 29/05/2008, https://www.retsinformation.dk/print.aspx?id=115624, Stand: 14.8.2008

Bekendtgørelse af lov om ervervsgrunduddannelse m.v., LBK nr 1321 af 27/11/2007, https:// www.retsinformation.dk/print.aspx?id=113420, Stand: 18.9.2008

Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler; efterskoler; husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler), LBK nr 785 af 18/07/2008, , https:// www.retsinformation.dk/print.aspx?id=120733, Stand: 20.9.2008

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 1049 af 28/08/2007, https://www.retsinformation.dk/print.aspx?id=25528, Stand: 14.8.2008

Bekendtgørelse af lov om kompensation til handicappede i erhverv m.v., LBK nr 71 af 08/02/2008 https:// www.retsinformation.dk/ print.aspx?id=114656, Stand: 14.8.2008

Bekendtgørelse af lov om produktionsskoler, LBK nr 785 af 06/07/2006, https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25023, 12.8.2008

Bekendtgørelse af lov om ungdmsuddannelse for unge med særlige behov, BEK nr 974 af 19/07/2007, https://www.retsinformation.dk/ print.aspx?id=25517, Stand: 12.8.2008

Bekendtgørelseaf lov om vejledning om uddannelse og erhverv, LBK nr 630 af 20/06/2008, https://www.retsinformation.dk/print.aspx?id=120407, 12.8.2008

Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv 2008, BEK nr 704 af 30/06/2008, https:// www.retsinformation.dk/ print.aspx?id=120556&exp=1, Stand: 18.9.2008

Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv 2006, BEK nr 586 af 12/06/2006 Historisk, www.retsinformation.dk/ print.aspx?id=25107, Stand: 2.7.2007

Bertelsen, John/Clausen, Sten Krog (2005): Vejledning i funktionsuddannelse. Håndbog. Saxenhøj: Sociale Virksonhed Saxenhøj

Berufsbildungsgesetz (BBiG). Fassung vom 23.3.2005

Berufsbildungswerk Bremen (Hrsg.) (2005a) Berufsvorbereitung. http:// www. bbw-bremen.de/vorbereitung.htm, Stand:26.6.2008

Beslutningsforslag nr. B 51 (2005): Forslag til folketingsbeslutning om tilbud om ungdomsuddannelse til udviklingshæmmede unge og andre unge med særlige behov

Biermann, Horst (1995): Berufliche Bildung von Behinderten und Benachteiligten. Arbeiten und Lernen – Therapie versus Qualifizierung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 46, Heft 11, 531–538

Biermann, Horst/Rützel, Josef (1993): Berufsbildung für Jugendliche mit Beeinträchtigung im Bereich des Lernens. In: Baudisch, Winfried/ Schmetz, Dietmar (Hrsg.) (1993): Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung. Frankfurt am Main: Diesterweg, 113–127

Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Bleidick, Ulrich (Hrsg.) (1985): Theorie der Sonderpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik, Band1. Berlin: Marhold

Bødker, Carsten/Steenen, Ole (2004),. In: Center for Vejledning i København (Hrsg.): 10 år EGU, Jubilæumsskrift, 2–4

Brandt, Michael (1996): Berufschancen von Absolventen der Schule für Lernbehinderte. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderung. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim: Beltz, 212–227

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2004): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA)

Bundesagentur für Arbeit/Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (2002): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (BAG BBW) (Hrsg.) (2006a): Ausbildung. http:// www.bagbbw.de, 27.3.2008

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (BAG BBW) (Hrsg.) (2006b): Lernbehinderungen. http:// www.bagbbw.de, Stand: 27.3.2008

Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) (2008): Integrationsamt. http://www.integrationsaemter.de/ web-com/show_lexikon.php/_c-578/_nr-156/i.html, Stand: 27.1.2009

Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (o.J.): Konzept für eine BAR-Modellinitiative "REGIonale NEtzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher" REGINE. Frankfurt

Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (Hrsg.) (2008): Statistik der Ausgaben für Rehabilitation und Teilhabe 2005–2007. In: Reha-Info, Heft 3, 21–24

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2007): Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). http://www.good-practice.de/67php, Stand: 11.6.2007

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2007a): Förderung der Ausbildung und Beschäftigung. http://www.bmas.de/coremedia/ generator/ 10722/foerderung_der_ausbildung_und_beschaeftigung_ schwerbehinderter_menschen.html, Stand: 4.12.2008

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2007b): Grundsicherung – Behinderter Menschen. http://www.bmas.de/coremedia/generator/ 22138/teilhabe_behinderter_ menschen_amr.html, Stand: 4.12.2008

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mir besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Bildung in Deutschland. http://www.bmbf.de/pub/bildung_in_deutschland.pdf, Stand: 1.2.2009

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006a): Einführung in das BQF-Programm. In: Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)". Band I, Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006b): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Förderbedarf durch die Weiterentwicklung der Lern-

orte und Stärkung des Lernortes Betrieb. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 1 „Gewinnung des Lernortes Betrieb“. In: Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Band IIa, Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006c): Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2 „Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung“. In: Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Band IIb, Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006d): Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3 „Individuelle Förderung“. In: Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Band IIc, Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006e):Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 4 „Netzwerkbildung“. In: Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Band IId, Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009): Transferphase. http://www.kompetenzen-foerdern.de/2514.php, Stand: 1.2.2009

Bundesregierung (Hrsg.) (2004): Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe. Drucksache15/4575. Stand: 16.12.2004

Bundesverband Lernen Fördern (2005): Der Bundesverband Lernen Fördern. http://www.lernen-foerdern.de/bundesverband.html, Stand: 8.8.2008

Bürli, Alois (1977): Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik: Referate der 13. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern in Zürich. Luzern: Verlag Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik

Bürli, Alois (1997): Sonderpädagogik international: Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik

Bürli, Alois (2006): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik zwischen Naivität, Objektivismus und Skeptizismus. In: Albrecht, Friedrich/ Bürli, Alois/Erdélyi, Andrea (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25–46

Det Centrale Handicapråd (Hrsg.) (2007): Fleksjob 17. udgave. DCH: København

Det Centrale Handicapråd (Hrsg.) (2008): Om Rådet. http://www.dch.dk/pres.htm#hovedopgaver, Stand: 6.8.2008

Dey, Ian (1993): Qualitative data analysis. A user-riendly guide for social scientists. London: Routledge

Döbert, Hans (2002): Deutschland. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/Kopp, Botho von/Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Reihe: Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 46, Baltmannsweiler: Schneider, 92–114

Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/Kopp, Botho von/Mitter, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Die Schulsysteme Europas. Reihe: Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 46, Baltmannsweiler: Schneider

Eberwein, Hans (1997): Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 48, Heft 1, 14–22

Eberwein, Hans (Hrsg.) (1996): Handbuch Lernen und Lernbehinderung. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim: Beltz

Eckert, Manfred (2004): Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. bwp@ Nr. 6, http://www.bwpat.de

Ekeberg Rønsen, Torill/Holmberg Buli, Jorun (2002): Individuelt tilpasset undervisning og specialpædagogisk arbejde i skolen. Frederikshavn: Bafalo A/S

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2003): Lernbehinderung – nur ein Konstrukt? In: Gehrmann, Petra/Hüwe, Birgit (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart: Kohlhammer, 56–69

Frevel, Bernhard/Dietz, Berthold (2008): Sozialpolitik kompakt. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS

Frieberthäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2003): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa

Fromberger, Dietmar/Reinisch, Holger (1999): Ordnungsschamata zur Kennzeichnung und zum Vergleich von ”Berufsbildungssystemen” in deutschsprachigen Beiträgen zur international-vergleichenden Berufsbildungsforschung: Methodologische Fragen und Reflexion. Jena

Gehrmann, Petra/Hüwe, Birgit (Hrsg.) (2003): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart: Kohlhammer

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS

Gonon, Philipp (Hrsg.) (1996): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Sauerländer

Gröschke, Dieter (2000): Das Normalisierungsprinzip: Zwischen Gerechtigkeit und gutem Leben. Eine Betrachtung aus ethischer Sicht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 51, Heft 4, 134–140

Grüning, Eberhard (2007): Kinder und Jugendliche zwischen Lernbehindertenpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik – Folgen einer Kategorisierung. In: Salzberg-Ludwig, Karin/Grüning, Eberhard (Hrsg.): Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen. Stuttgart: Kohlhammer, 105–130

Grünke, Matthias (2006): Berufliche Rehabilitation. In: Hansen, Gerd/Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 138–151

Grünke, Matthias/Viganske, Claudia (2004): Ergebnisse der Jobcoaching-Projekte Nordrhein-Westfalen und die Konsequenzen. In: Stach, Meinhardt/Stein, Roland (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation in Netzwerken und mit Hilfe neuer Medien. Bielefeld: Bertelsmann, 149–162

Gyldendals Røde Ordbøger (2005). København: Gyldendal

Hansen, Gerd/Stein Roland (Hrsg.) (2006): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt,

Hasemann, Klaus/Meschenmoser, Helmut (Hrsg.) (2001): Auf dem Weg zum Beruf. Der Übergang behinderter und benachteiligter Jugendlicher von der Schule in die Arbeitswelt. Hohengehren: Schneider

Høgelund, Jan/Kruhøffer, Anette/Rosdahl, Anders (2000): Virksomheders sociale engagement. Sammenfatning, 00:15. København: Socialforkningsinstituttet

Jensen, Steffen/Frederiksen, Per Bredtholt (2004): Reform af uddannelses- og erhvervsvejledningen. In: UDANNELSES 2/2004. http://udd.uvm.dk/200402/udd200402-01.htm?menuid=4515, Stand: 4.5.2006

Jensen, Svend (1999): Ein Streifzug durch die dänische Behindertenpolitik seit Ende der 50er Jahre. In: Kreuzer, Max (Hrsg.): Behindertenhilfe und Sonderpädagogik. Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Neuwied: Luchterhand, 57–70

Kaebele, Helmut./Schriewer, Jürgen (1999): Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergeleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.: Campus

Kanter, Gustav O. (1980): Lernbehinderung und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, Gustav O./Speck, Otto (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4, 2. Auflage. Berlin: Marhold, 34–64

Kanter, Gustav O. (2007): Reizwort „Lernbehinderung“. In: Salzberg-Ludwig, Karin/Grüning, Eberhard (Hrsg.) (2007): Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwiereigen Lern- und Lebenssituationen. Stuttgart: Kohlhammer, 15–28

Kanter, O. Gustav/Speck, Otto (Hrsg.) (1980): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4, 2. Auflage. Berlin: Marhold

Kanter, Gustav/Scharff, Günter (2002): Lernbehinderung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit, 155–174

Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich

Kjellen, Gia Boyd (1993): Das Kurator-System in Dänemark. In: OECD/ CERI: Behinderte Jugendliche und ihr Übergang in das Erwerbs- und Erwachsenenleben. Ein OECD/CERI-Bericht. In: Mitter, Wolfgang/ Schäfer, Ulrich (Hrsg.): Bildungsforschung internationaler Organisationen, Band 7. Frankfurt am Main: Peter Lang

Klauer, Karl Josef (Hrsg.) (1992): Grundriß der Sonderpädagogik. Berlin: Marhold

Klauer, Karl Josef/Mitter, Wolfgang (1987): Grundfragen einer vergleichenden Sonderpädagogik. In: Klauer, Karl Josef/Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Vergleichende Sonderpädagogik. Handbuch Sonderpädagogik, Band 11. Berlin: Marhold 3–22.

Klauer, Karl Josef/Mitter, Wolfgang (Hrsg.) (1987): Vergleichende Sonderpädagogik. Handbuch Sonderpädagogik, Band 11. Berlin: Marhold

Klein, Ferdinand (2006): Impulse zur internationalen Heil- und Sonderpädagogik aus phänomenologischer und hermeneutischer Sicht. In: Albrecht, Friedrich/ Bürli, Alois/ErdélyiI, Andrea (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–23

Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich

Kommunerne, Ungdomsinstitutionerne og Det Vejledningsfaglige Udvalg storkøbenhavn (Hrsg.) (2006): Genvej ‚06 – til ungdomsuddannelserne i Storkøbenhavn. København

Kreuzer, Max (Hrsg.) (1999): Behindertenhilfe und Sonderpädagogik. Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Neuwied: Luchterhand

Kreuzer, Max/Jensen, Niels Rosendal (Hrsg.) (2005): ”Family Support” – empowerment af forældre i internationalt perspektiv. København: Danmarks Universitets Forlag

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.10.1999

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (o.J.). http://www.kmk.org/schul/home1.htm, Stand: 1.10.08

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2008):Sonderpädagogische Förderung in den Schulen 1997–2006. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 185 – April 2008

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. München: Psychologie Verlags Union

Landsforeningen Ligeværd (Hrsg.) (2006): Uddannelseskatalog

Landsforeningen Ligeværd (Hrsg.) (2009a): Landsforeningen Ligeværd. http://www.ligevaerd.dk/211, Stand: 8.1.2009

Landsforeningen Ligeværd (Hrsg.) (2009b): Medlemsorganisationer. http://www.ligevaerd.dk/177, Stand: 8.1.2009

Landsforening til støtte af sent udviklede (1998): Job på særlige vilkår 1998. Århus : Landesforening til støtte af sent udviklede

Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov, LOV nr 564 af 06/06/2007, https:// www.retsinformation.dk/prinst.aspx?id=25361, Stand: 12.8.2008

Magne, Olof (1987): Skandinavien. In: Klauer, Karl Josef/Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Vergleichende Sonderpädagogik. Handbuch Sonderpädagogik, Band 11. Berlin: Marhold, 316–336

Maschke, Michael (2008): Lebenssituation behinderter Menschen und nationale Behindertenpolitik in 15 Mitgliedstaaten. Dissertation 2006. Wiesbaden: VS

Mayring, Philipp (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, 7–19

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim: Beltz

Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2005): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 7.Jg., Heft 1, 36–43

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2003): Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertháuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa, 481–491

Neumann, Johannes (1999): 40 Jahre Normalisierungsprinzip – von der Variabilität eines Begriffs. In: Geistige Behinderung, Jg. 38, Heft 1, 3–19

Nielsen, Ib Bjerring (1999): Berufliche Rehabilitation vor Rente in Europa – Beispiel Dänemark. In: Seyd, Wolfgang/Nentwig, Armin/Blumenthal, Wolfgang (Hrsg.): Zukunft der beruflichen Rehabilitation und Integration in das Arbeitsleben. Arbeitstagung. Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. (DVfR) 23.–25. September 1998 in Amberg/ Oberpfalz. Interdisziplinäre Schriften zur Rehabilitation, Band 8. Ulm: Universitätsverlag, 347–352

OECD/CERI (1993): Behinderte Jugendliche und ihr Übergang in das Erwerbs- und Erwachsenenleben. Ein OECD/CERI-Bericht. In: Mitter, Wolfgang/Schäfer, Ulrich (Hrsg.): Bildungsforschung internationaler Organisationen, Band 7. Frankfurt am Main: Peter Lang

Prandini, Markus (2001): Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz. Dissertation. Paderborn: Eusl

Prandini, Markus (2002): Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen als Aufgabe und Ziel der Pädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 98, Heft 3, 354–372

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg

Reetz, Lothar (2006): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, Rolf/ Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 19, 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, 39–54

Reinhoffer, Bernd (2005): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp/Gläser-

Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz,123–141

Reinhold, Gerd (Hrsg.) (1991): Soziologie-Lexikon. München: Oldenbourg

Roth, Heinrich (1971): Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Pädagogische Anthropologie, Band 2. Hannover: Schroedel

Salzberg-Ludwig, Karin/Grüning, Eberhard (Hrsg.) (2007): Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwiereigen Lern- und Lebenssituationen. Stuttgart: Kohlhammer

Schopf, Peter (1999): Die Problematik der Definition und Diagnostik von Behinderung, insbesondere von Lernschwäche, Lernbeeinträchtigung und Lernbehinderung. In: Seyd, Wolfgang/Nentwig, Armin/ Blumenthal, Wolfgang (Hrsg.): Zukunft der beruflichen Rehabilitation und Integration in das Arbeitsleben. Arbeitstagung. Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. (DVfR) 23.–25. September 1998 in Amberg/Oberpfalz. Interdisziplinäre Schriften zur Rehabilitation, Band 8. Ulm: Universitätsverlag, 229–232

Schou, Inge Braae/Meldal, Hanne (2004): Uddannelsesplanlægning i folkeskolen. In: UDDANNELSE 2/2004, Hrsg: Undervisningsministeriet. http://udd.uvm.dk/200402/udd200402-02.htm?menuid=4515, Stand: 4.5.2006

Schriewer, Jürgen (1999): Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität- In: Kaebele, Helmut./Schriewer, Jürgen: Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergeleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.: Campus, 53–102

Schröder, Ulrich (1992): Lernbehindertenpädagogik. In: Klauer, Karl Josef (Hrsg.): Grundriß der Sonderpädagogik. Berlin: Marhold, Seitenzahl

Schröder, Ulrich (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer

Seyd, Wolfgang/Nentwig, Armin/Blumenthal, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Zukunft der beruflichen Rehabilitation und Integration in das Arbeitsleben. Arbeitstagung. Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. (DVfR) 23.–25. September 1998 in Amberg/ Oberpfalz. Interdisziplinäre Schriften zur Rehabilitation, Band 8. Ulm: Universitätsverlag

Sozialgesetzbuch, Erstes Buch (SGB I): Allgemeiner Teil. In der Fassung vom 23.7.2004

Sozialgesetzbuch, Drittes Buch (SGBIII): Arbeitsförderung. In der Fassung vom 26.8.2008

Sozialgesetzbuch, Neuntes Buch (SGB IX): Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. In der Fassung vom 18.12.2007

SPD-Bildungsserver (Hrsg.) (o.J.): Die Folkeskole eine Gesamtschule für alle Kinder, http://www.spd-bildungsserver.de/internationales/daenamark.htm, Stand: 3.7.05

Speck, Otto (1980): Pädagogische Aufgabenstellung. In: Kanter, Gustav O./ Speck, Otto (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten, Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4. Berlin: Marhold, 90–110

Speck, Otto (1985): Aufgabenfelder der Erziehung von Behinderten. In: Bleidick, Ulrich (Hrsg.) Theorie der Sonderpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 1. Berlin: Marhold, 129–152

Speck, Otto (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 5., neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt

Stach, Meinhardt/Stein, Roland (Hrsg.) (2004): Berufliche Rehabilitation in Netzwerken und mit Hilfe neuer Medien. Bielefeld: Bertelsmann

Stein, Ina (1999): Anspruch und Wirklichkeit in der beruflichen Integration. In: Seyd, Wolfgang/Nentwig, Armin/Blumenthal, Wolfgang (Hrsg.): Zukunft der beruflichen Rehabilitation und Integration in das Arbeitsleben. Arbeitstagung. Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. (DVfR) 23.–25. September 1998 in Amberg/Oberpfalz. Interdisziplinäre Schriften zur Rehabilitation, Band 8. Ulm: Universitätsverlag, 27–34

Stein, Roland (1994): Lernbeeinträchtigte nach der Schule: Arbeit oder Sozialhilfe? Erfahrungen aus der Berufsbildung ehemaliger Sonderschüler. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 45, Heft 8, 505–518

Stein, Roland (2000): ‘Schlüsselqualifikationen’ – ihre Bedeutung für die Berufshinführung bei Behinderungen und Beeinträchtigungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 41. Jg., Heft 11, 442–452

Stein, Roland (2001): Perspektiven einer sozialpädagogischen orientierten Berufsausbildung Benachteiligter. Erörterung aus sonderpädagogischer Sicht. In: Sonderpädagogik, Jg. 31, Heft 1, 34–45

Thimm, Walter (1984): Das Normalisierungsprinzip – Eine Einführung. Marburg/Lahn: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte (Kleine Schriftenreihe)

Thimm, Walter u. a. (1985): Ein Leben so normal wie möglich führen. Zum Normalisierungskonzept in der Bundesrepublik Deutschland und in Dänemark. Marburg/Lahn: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte

Uddannelsesguiden (Hrsg.) (2006a): 10. klasse. www.ug.dk/Uddannelse.aspx?article_id=udb-tiendeklasse, Stand: 16.8.2006

Uddannelsesguiden (Hrsg.) (2006b): Efterskoler. www.ug.dk/Uddannelse.aspx?article_id=udb-efterskoler, Stand: 16.8.2006

Uddannelsesguiden (Hrsg.) (2006c): Erhvervsgrunduddannelse. www.ug.dk/Vejledningsportal/Elementer/Guide %20til/Artikler.aspx?article_id=artik-ervervsudd, Stand: 16.8.2006

Uddannelsesguiden (Hrsg.) (2006d): Produktionsskoler. http://www.ug.dk/Uddannelse.aspx?article_id=udb-produktionsskoler, Stand: 16.8.2006

Uddannelsesguiden (Hrsg.) (2006e): Uddannelse, www.ug.dk/Uddannelse.aspx?article_id-udb-erhvervsgrundudd, Stand: 16.8.2006

Udviklingscenter for beskæftigelse på særlige vilkår (2000) (Hrsg.): Det rummelige arbejdsmarked - et arbejdsmarked med plads til alle hele livet. København: Udviklingscenter for beskæftigelse på særlige vilkår

Undervisningsministeriet (Hrsg.) (o.J).: Dänemark – Bildungssystem. http://eng.uvm.dk/publications/de.htm?menuid=20, Stand: 3.7.3005

Undervisningsministeriet (Hrsg.) (2003): Kommunernes etablering af Ungdommens Uddannelsesvejledning. http://www.uvm.dk/vejl/ke.htm?menuid=75, Stand: 3.4.2005

Undervisningsministeriet (Hrsg.) (2004): Uddannelse. Nr. 2, http://udd.uvm.dk/200402/?menuid=4515, Stand: 14.1.2009

Undervisningsministeriet (Hrsg.) (2008a). http://www.uvm.dk, Stand: 8.8.2008

Undervisningsministeriet (Hrsg.) (2008b). http://www.uvm.dk/minist_new/struktur/index.html?menuid=6401, Stand: 8.8.2008

Ungdommens uddannelsesvejledning København (Hrsg.) (2008): Fakta om UU. http://www.uu.kk.dk/Fakta %20om %20CV.aspx, Stand: 6.8.2008

Ungdommens uddannelsesvejledning Sjælland Syd (2008): Hvem er vi. http://www.uusjaellandsyd.dk/index.php?id=44, Stand: 6.8.2008

Ungdomsskolen Utterslev (Hrsg.) (2008). http://www.uiu.kk.dk/Infoweb/Designskabelon10/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=, Stand: 6.8.2008

Vernooij, Monika (2005): Erziehung und Bildung Beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Paderborn: Schöningh

Waterkamp, Dietmar (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster: Waxmann

Werler, Tobias (2002): Dänemark. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/Kopp, Botho von/Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Reihe: Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 46, Baltmannsweiler: Schneider, 75–90.

Wittrock, Manfred/Schröder, Ulrich J./Rolus-Borgward, Sandra/Tänzer, Uwe (2002): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung: Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer

Wüllenweber, Ernst (2004): Lernbehinderung – zwischen Realität und Konstrukt. Baudisch, Winfried/ Schulze, Marion/Wüllenweber, Ernst: Einführung in die Rehabilitationspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 76–104

Zelfel, Rudolf (2002): Der Umgang mit dem Begriff „lernbehindert“ im Rahmen der beruflichen Rehabilitation, des ICIDH-2 der WHO und des SGB IX. www. teilhaben.de (31.5.05). Beitrag zu einer Tagung

Anhang

Anhang 1: Ledetråd til interview (Leitfaden 1 Dänemark)..... 288
Anhang 2: Interviewleitfaden (Leitfaden 1 Dänemark)..... 290
Anhang 3: Ledetråd til interview (Leitfaden 2 Dänemark)..... 292
Anhang 4: Interviewleitfaden (Leitfaden 2 Dänemark)..... 295
Anhang 5: Interviewleitfaden (Leitfaden 3 Deutschland)..... 297
Anhang 6: Interviewleitfaden (Leitfaden 4 Deutschland)..... 299

Anhang 1: Ledetråd til interview (Leitfaden 1 Dänemark)

I min doktorafhandling beskæftiger jeg mig med følgende tema: Integrationsprocesser og overgangsprocesser for mennesker med indlæringsvanskeligheder i erhverv og arbejde. En sammenligning mellem Tyskland og Danmark.

I min doktorafhandling betragter jeg hele overgangsprocessen under pædagogiske synspunkter, dvs. overgangen fra skoler/specialskoler til erhvervsforberedende foranstaltninger og erhvervsuddannelse, samt overgangen fra erhvervsuddannelse til det tilsvarende aflønnede arbejde.

I Tyskland og Danmark findes forskellige begreber indenfor handicapsgrupperne, hvilket er det første problem i doktorafhandlingen. Jeg skal finde gruppen af mennesker, som i Tyskland betegnes som „lernbehindert“ eller mennesker med „Beeinträchtigung im Bereich des Lernen“.

I Tyskland er det mennesker med:

- læse- og skrivevanskeligheder
- matematiske vanskeligheder
- koncentrationsvanskeligheder
- opmærksomhedsproblemer/opmærksomhedsforstyrelse
- hukommelsesproblemer
- adfærdsvanskeligheder (Verhaltensauffälligkeiten)
- problemer med sociale færdigheder
- motoriske vanskeligheder

1. Hvordan bliver disse mennesker betegnet i Danmark?
2. Hvordan bliver følgende forskellige handicaps defineret i Danmark (inholdsmæssige handicapsdefinitioner):
   - udviklingshæmmede, udviklingshæmning
   - svagte udviklingshæmmede
   - funktionshæmning
   - intellektuelt funktionshæmmede

- funktionsnedsættelse
- indlæringsvanskeligheder
- generelle og speciffiske indlæringsvanskeligheder
- sammensatte indlæringsvanskeligheder
- psykisk udviklingshæmning

3. Hvilke handicapsbegreber bruges i Danmark i forhold til integrationsprocessen i erhvervs- og arbejdslivet (i politik, skole, forskning?) Skelnes der i forhold til de forskellige handicaps i integrationsprocessens forholdsregler og aktiviteter?
4. Hvor befinder disse mennesker sig i det danske uddannelsessystem (skoletyper, specialklasser, erhvervsforberedende foranstaltninger, erhvervsuddannelse, arbejde og erhverv?)
5. Hvilke tilbud findes i Danmark til dissse mennesker specielt i forhold til overgangsprocesserne?
6. Hvem er ansvarlig for at overgangsprocesserne fungerer i Danmark (Kommuner, amter, skoler)?
7. Hvilket lovgrundlag findes for disse mennesker i Danmark for overgangsprocesserne fra skole til erhvervsliv?
8. Hvordan ser den almindelige uddannelsevej for de pågældende mennesker ud?
9. Overgangen i arbejds-/erhvervslivet kan deles i tre forskelliger perioder: Forberedelse, overgangsfase og efterbehandling:
   - Hvordan er faserne organiseret i Danmark
   - Hvem tager del i disse processer? (institutioner, fagfolk osv.)
   - Hvordan er faserne indholdsmæssigt opbygget?
   - Hvilke konkrete understøttende forholdsregler gælder i Danmark?
10. Hvilket menneskebillede og pædagogiske krav står bag bestræbelserne for overgangen i arbejds- og erhvervslivet i Danmark?
11. Stemmer disse krav overens med de praktiske forhold (specielt i forhold til forberedelse, overgang og efterbehandling?)
12. Hvornår betegnes overgangsprocessen som succesfuld?

13. Kan du henvise mig til skoler, erhvervsforberedende foranstaltinger og uddannelsessteder, som beskæftiger sig med overgangsprocessen fra skole til erhvervsliv?

Anhang 2: Interviewleitfaden (Leitfaden 1 Dänemark)

Einleitung

In meiner Doktorarbeit beschäftige ich mit folgendem Thema: Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbehinderungen in Beruf und Arbeit. Deutschland und Dänemark im Vergleich.

Ich möchte in der Arbeit den gesamten Prozess der Eingliederung unter pädagogischen Gesichtspunkten betrachten, d. h. den Übergang von der Schule in die berufsvorbereitenden Maßnahmen bzw. die Berufsausbildung und von diesen Maßnahmen in angemessen bezahlte Arbeit/Tätigkeiten. In Deutschland und Dänemark gibt es unterschiedliche Behinderungsbegriffe, welches das erste Problem für die Doktorarbeit ist. Ich muss die Gruppe von Menschen finden, die in Deutschland als „lernbehindert“ oder als Menschen mit „Beeinträchtigung im Bereich des Lernens“ bezeichnet wird.

In Deutschland sind das Menschen mit:

- Lese –Rechtschreibschwäche
- mathematische Schwierigkeiten
- Konzentrationsschwäche
- Aufmerksamkeitsstörungen
- Verhaltensauffälligkeiten
- motorische Schwierigkeiten
- langsames Arbeiten

1. Wie werden diese Menschen in Dänemark bezeichnet? Unter welche Bezeichnungen gehören diese Menschen in Dänemark?
2. Wie werden folgende Behinderungen in Dänemark definiert?
   - udviklingshæmmede, udviklingshæmning
   - svagte udviklingshæmmede

- funktionshæmning
- intellektuelt funktionshæmmede
- funktionsnedsættelse
- indlæringsvanskeligheder
- generelle og speciffiske indlæringsvanskeligheder
- sammensatte indlæringsvanskeligheder
- psykisk udviklingshæmning

3. Welche Behinderungsbegriffe werden in Bezug auf die Eingliederungsprozesse in Beruf und Arbeit in Dänemark verwendet? (Unterschiede in Politik, Schule, Forschung?) Wird in den Aktivitäten/Maßnahmen zur Eingliederung in Beruf und Arbeit in Dänemark zwischen den unterschiedlichen Behinderungsarten unterschieden?
4. Wo befindet sich dieser Personenkreis im dänischen Bildungssystem? (Schularten, Spezialklassen, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Arbeit und Beruf?)
5. Welche Angebote gibt es für diese Menschen in Bezug auf den Übergangsprozess?
6. Wer ist für das Funktionieren dieses Übergangsprozesses in Dänemark verantwortlich (Kommunen, Bezirke, Schulen?)
7. Was sind die gesetzlichen Grundlagen für den Übergang von der Schule in das Berufsleben?
8. Wie sieht der „normale Bildungsweg“ für diese Menschen in Dänemark aus?
9. Der Übergang in das Arbeits-/Berufsleben lässt sich in drei Phasen unterteilen: Vorbereitung, Übergang, Nachbetreuung
   - Wie sind diese Phasen in Dänemark organisiert?
   - Welche Akteure sind beteiligt?
   - Wie sind diese Phasen inhaltlich gestaltet?
   - Welche konkreten Unterstützungsmaßnahmen gibt es für die beeinträchtigten Personen?

10. Welches Menschenbild, welche pädagogischen Ansprüche stehen in Dänemark hinter den Bemühungen zur Eingliederung in das Arbeits- bzw. Berufsleben?
11. Stimmen diese Ansprüche mit der in Dänemark vorzufindenden Praxis überein (insbesondere in Bezug auf Vorbereitung, Übergang, Nachbetreuung in das Berufsleben?)
12. Wann ist der Übergang Deiner Meinung nach als erfolgreich, gelungen zu bewerten?
13. Weiterführende Anregungen: Schulen, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Ausbildungsstätten, die sich mit dem Thema des Übergangs von Menschen mit Lernbehinderung befassen?

Anhang 3: Ledetråd til interview (Leitfaden 2 Dänemark)

I min doktorafhandling beskæftiger jeg mig med følgende tema: Integrationsprocesser og overgangsprocesser for mennesker med indlæringsvanskeligheder i erhvervs- og arbejdslivet, somer udarbejdet som en sammenligning mellem Tyskland og Danmark.

I min doktorafhandling betragter jeg hele overgangsprocessen under pædagogiske synspunkter, dvs. overgangen fra skoler/specialskoler til erhvervsforberedende foranstaltninger og erhvervsuddannelse, samt overgangen fra erhvervsuddannelse til det tilsvarende aflønnede arbejde.

Gruppe

Vil du laver en kort indledende beskrivelse af det mennesker, som det her drejer sig om?

1. Målsættninger

- Hvilke målættninger gælder for undervisning, erhvervsforberednelse, uddannelse?
- Hvilke målsættninger blive på skolen/insitutionen med hensyn til erhvervs-og arbejdsforberedelse fulgt?
- Hvilke pædagogiske målsættninger blive fulgt?

2. Indhold

- *Hvad indholder undervisning/erhvervsforberedelse/uddannelse? Oder*

- (Hvilke inholder gøre sig gældende for undervisning/ erhvervsfoberedelse/uddannelse?)
- Hvordan bliver de unge forberedt på overgangsprocessen til erhvervs- og arbejdslivet (jobsøgningstrainінge)?
- I hvilken grad spiller støtte og udvikling af egenkompetence en rolle?
- I hvilken grad spiller støtte og udvikling af socialkompetence en rolle?
- I hvilken grad spiller støtte og udvikling af fagkompetence en rolle?

3. Undervisningsstruktur/uddannelsestruktur

- Hvordan er undervisnineng/uddannelsen bygget op?
- Hvordan bliver ovennævnte indholder formidlet? Hvilke aktiviteter fortages konkret til formidling af indhold (projekter, jobsøgningstraining, fælles (fritids)aktiviteter)?

4. Individuell udgangssituation

- Bliver de unges baggrund betragtet og støttet? Føres raport?
- Hvilke metoder bliver anvendt til at opsøge og afdække deres baggrund (test, forældresamtaler, socialanamnese)?
- Hvorvidt spiller den individuelle baggrund en rolle i integrationsprocessen til arbejds- og erhvervslivet?

5. Process

For mennesker med indlæringsvanskeligheder har kontinuitet og stabilitet i integrationsprocessesen til erhvervs- og arbejdslivet en stor betydning.

- *Hvordan opnås kontinuitet og stabilitet i integrationsprocessen (struktur)?*

Ledsagelse/Støtteperson

- Hvem rådgiver og støtter de unge i overgangen fra skole til erhvervsforberedende foranstaltninger eller i erhvervs- og arbejdslivet?
- Hvordan er den støttende rådgivning organiseret? Hvordan bliver overgangen ledsæget?
- Modtager de unge fortsæt støtte efter integration i arbejds- og erhvervslivet

– Hvor ofte få de unge en ny støtteperson?

Sammenarbejde mellem de ansvarende

– Har i kooperationspartner i integrationsprocessen?
– Hvem arbejder sammen skole/under uddannelsen?
– Er de unge aktiv involveret i processen?
– Hvordan ser de deltagernes samarbejde med andre institutioner og ansvarhævende i integrationsprocessen ud?
– Er der regelmæssige møder?
– Hvordan er det intern samarbejde organiseret?

Videregivelse af informationer (målsættninger, inhold, de unges udgangssituation)

– Bliver informationer videregivet fra institution til institution?
– Bliver pågældende information videregivet (familær baggrund, sociale tilholdssted, årsage til indskrænkelse, styrke og svaghed)?
– Videregives kun formaliteter (niveau …)?
– Bliver individuelle målsætnninger i forhold til personlighedsudvikling/uddannlese videregivet, aftalet?
– På hvilken måde bliver indholderne videregivet (skriftligt, mundligt, støtterperson)?

Opbygning af målsættninger og indhold

– Bygges inholdener op på hinanden? Er indholdende afstemt på hinanden?
– Bygges de aftalte udviklingsmålsættninger op på hinanden?

Anhang 4: Interviewleitfaden (Leitfaden 2 Dänemark)

Einleitung:

In meiner Doktorarbeit beschäftige ich mit folgendem Thema: Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigung in Beruf und Arbeit. Deutschland und Dänemark im Vergleich.

Ich möchte in der Arbeit den gesamten Prozess der Eingliederung unter pädagogischen Gesichtspunkten betrachten, d. h. den Übergang von der Schule in die berufsvorbereitenden Maßnahmen bzw. die Berufsausbildung und von diesen Maßnahmen in angemessen bezahlte Arbeit/Tätigkeiten.

Personengruppe

Können Sie einleitend eine kurze Beschreibung der Personengruppe geben, mit der wir es hier zu tun haben?

1. Ziele

- *Welche Ziele werden mit der Unterricht, Berufsvorbereitung, Ausbildung verfolgt?*
- Welche Ziele werden von der Schule/Institution in Bezug auf die Vorbereitung auf das Beruf- und Arbeitsleben verfolgt?
- Welche pädagogischen Ziele werden verfolgt?

2. Inhalte

- *Was sind die Inhalte der Maßnahme/Berufsvorbereitung/Ausbildung/ des Unterrichts?*
- *Wie werden die Jugendlichen auf den Übergangsprozess in das Berufs- und Arbeitsleben vorbereitet? (Bewerbungstraining?)*
- Inwieweit spielt die Förderung bzw. Entwicklung von Selbstkompetenzen z. B....eine Rolle?
- Inwieweit spielt die Förderung von Sozialkompetenzen z. B.... eine Rolle?
- Inwieweit spielt die Förderung von Sach- und Fachkompetenzen eine Rolle?

3. Unterrichtsstruktur/Ausbildungsstruktur

- Wie ist der Unterricht/die Ausbildung aufgebaut?
- Wie werden die oben genannten Inhalte vermittelt? Welche Aktivitäten gibt es konkret, um diese Inhalte zu vermitteln? (Projekte, Bewerbungstraining, Gruppenaktivitäten...)

4. Individuelle Ausgangssituation

- *Werden die individuellen Hintergründe des Jugendlichen erfragt und festgehalten (Stärken und Schwächen)?*
- Mit welchen Verfahren werden diese erfragt und herausgefunden (Tests, Elterngespräche, Sozialanamnese)
- Inwiefern spielen der individuelle Hintergrund für den Eingliederungsprozess in Beruf und Arbeit eine Rolle?

5. Prozess

Für Menschen mit Lernbeeinträchtigung spielt die Kontinuität und Stabilität im Eingliederungsprozess in Beruf und Arbeit eine große Rolle.

- *Wie wird diese Kontinuität und Stabilität im Eingliederungsprozess erreicht (Struktur)?*

Begleitung/Bezugspersonen

- Welche Personen beraten und unterstützen den Jugendlichen bei dem Übergang von der Schule in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen oder in Beruf und Arbeit?
- Wie ist die Begleitung organisiert? Wie werden die Übergänge begleitet?
- Gibt es eine Nachbetreuung bei der Eingliederung in Arbeit/Beruf?
- Wie häufig wechseln die für den Jugendlichen zuständigen Begleitpersonen?

Zusammenarbeit der am Eingliederungsprozess Beteiligten

- Gibt es Kooperationspartner im Eingliederungsprozess?
- Mit wem wird während der Schulzeit, Bildungsmaßnahme, Ausbildung zusammengearbeitet?
- Wird der Jugendliche in den Prozess aktiv einbezogen?

- Wie sieht die Zusammenarbeit mit den anderen Institutionen, Personen die am Eingliederungsprozess beteiligt sind aus?
- Gibt es regelmäßige Treffen?
- Wie ist die interne Zusammenarbeit organisiert?

Weitergabe von Informationen (Ziele, Inhalte, Ausgangsituation des Jugendlichen)

- Werden Informationen von Institution zu Institution weitergeben?
- Werden inhaltliche Informationen zur Person (familiäre Hintergründe, soziales Umfeld, Art und Ursache der Beeinträchtigung, Stärken und Schwächen) weitergegeben?
- Werden nur Formalien weitergegeben (Leistungsstand, Fehlzeiten...)
- Werden individuelle Ziele in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung weitergegeben, abgesprochen?
- In welcher Form werden diese Inhalte weitergegeben (schriftlich, in Gesprächen, durch einen Begleiter)?

Aufbau von Inhalten und Zielen

- Bauen die Inhalte aufeinander auf? Sind die Inhalte aufeinander abgestimmt?
- Bauen die vereinbarten „Entwicklungsziele“ aufeinander auf?

Anhang 5: Interviewleitfaden (Leitfaden 3 Deutschland)

In meiner Doktorarbeit beschäftige ich mit folgendem Thema: Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigung in Beruf und Arbeit. Deutschland und Dänemark im Vergleich.

Ich möchte in der Arbeit den gesamten Prozess der Eingliederung unter pädagogischen Gesichtspunkten betrachten, d. h. den Übergang von der Schule in die berufsvorbereitenden Maßnahmen bzw. die Berufsausbildung und von diesen Maßnahmen in angemessen bezahlte Arbeit/Tätigkeiten.

1. Welche zentralen Behinderungsbegriffe werden in Bezug auf die Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigung in Beruf und Arbeit verwendet? (Unterschiede in Politik, Schule, Forschung?)
   - Definition mit der der Verband arbeitet

- Zufriedenheit mit vorhandenen Definitionen

2. Wo befindet sich dieser Personenkreis während des Übergangsprozesses (Schularten, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Arbeit und Beruf?)
3. Welche Angebote gibt es für diese Menschen in Bezug auf den Übergangsprozess?
   - Organisation
   - Unterstützungsmaßnahmen
   - Akteure
   - Inhalt
   - Ziele
4. Wie sieht der „normale Bildungsweg“ für diese Menschen in Deutschland aus?
5. Wer ist für den Ablauf dieses Übergangsprozesses in Deutschland verantwortlich (Ausbildungseinrichtungen, Schulen, Arbeitsagenturen?)
   - Rolle der Arbeitsagenturen
6. Welche wesentlichen Unterschiede gibt es in den Eingliederungsprozessen der verschiedenen Bundesländer?
7. Welche gesetzlichen Grundlagen bzw. Richtlinien gibt es, die aus Ihrer Sicht für das Thema wesentlich sind?
8. Welches Menschenbild, welche pädagogischen Ansprüche stehen in Deutschland hinter den Bemühungen zur Eingliederung in das Arbeits- bzw. Berufsleben?
9. Stimmen diese Ansprüche mit der vorzufindenden Praxis überein?
10. Wann ist der Übergang Ihrer Meinung nach als erfolgreich bzw. gelungen zu bewerten?
11. Weiterführende Anregungen: Schulen, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Ausbildungsstätten, die sich mit dem Thema des Übergangs von Menschen mit Lernbehinderung befassen? Was sollte ich noch berücksichtigen

Anhang 6: Interviewleitfaden (Leitfaden 4 Deutschland)

Einleitung: In meiner Doktorarbeit beschäftige ich mit folgendem Thema: Eingliederungsprozesse von Menschen mit Lernbeeinträchtigung in Beruf und Arbeit. Deutschland und Dänemark im Vergleich.

Ich möchte in der Arbeit den gesamten Prozess der Eingliederung unter pädagogischen Gesichtspunkten betrachten, d. h. den Übergang von der Schule in die berufsvorbereitenden Maßnahmen bzw. die Berufsausbildung und von diesen Maßnahmen in angemessen bezahlte Arbeit/Tätigkeiten.

1. Rahmen

Personengruppe

Können Sie einleitend eine kurze Beschreibung der Personengruppe geben, mit der wir es hier zu tun haben?

Institution

Größe? Mitarbeiter? Anzahl der Jugendlichen? Unterteilung nach Personengruppen? Welcher Jugendliche nimmt an welchen Maßnahmen teil?

2. Ziele

- *Welche Ziele werden mit der Unterricht, Berufsvorbereitung, Ausbildung verfolgt?*
- Welche Ziele werden von der Schule/Institution in Bezug auf die Vorbereitung auf das Beruf- und Arbeitsleben verfolgt?
- Welche pädagogischen Ziele werden verfolgt?

3. Inhalte

- *Was sind die Inhalte der Maßnahme/Berufsvorbereitung/ Ausbildung/des Unterrichts?*
- *Wie werden die Jugendlichen auf den Übergangsprozess in das Berufs- und Arbeitsleben vorbereitet? (Bewerbungstraining usw.?)*
- Inwieweit spielt die Förderung bzw. Entwicklung von Selbstkompetenzen eine Rolle?
- Inwieweit spielt die Förderung von Sozialkompetenzen eine Rolle?

– Inwieweit spielt die Förderung von Sach- und Fachkompetenzen eine Rolle?

4. Unterrichtsstruktur/Ausbildungsstruktur

– Wie ist der Unterricht/die Ausbildung aufgebaut?

– Wie werden die oben genannten Inhalte vermittelt? Welche Aktivitäten gibt es konkret, um diese Inhalte zu vermitteln? (Projekte, Bewerbungstraining, Gruppenaktivitäten...)

5. Individuelle Ausgangssituation

– *Werden die individuellen Hintergründe des Jugendlichen erfragt und festgehalten (Stärken und Schwächen)?*

– Mit welchen Verfahren werden diese erfragt und herausgefunden (Tests, Elterngespräche, Sozialanamnese)

– Inwiefern spielt der individuelle Hintergrund für den Eingliederungsprozess in Beruf und Arbeit eine Rolle?

6. Prozess

Für Menschen mit Lernbeeinträchtigung spielt die Kontinuität und Stabilität im Eingliederungsprozess in Beruf und Arbeit eine große Rolle.

– *Wie wird diese Kontinuität und Stabilität im Eingliederungsprozess erreicht (Struktur)?*

Begleitung/Bezugspersonen

– Welche Personen beraten und unterstützen den Jugendlichen bei dem Übergang von der Schule in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen oder in Beruf und Arbeit?

– Wie ist die Begleitung organisiert? Wie werden die Übergänge begleitet?

– Gibt es eine Nachbetreuung bei der Eingliederung in Arbeit/Beruf?

– Wie häufig wechseln die für den Jugendlichen zuständigen Begleitpersonen?

Zusammenarbeit der am Eingliederungsprozess Beteiligten

– Gibt es Kooperationspartner im Eingliederungsprozess?

- Mit wem wird während der Schulzeit, Bildungsmaßnahme, Ausbildung zusammengearbeitet?
- Wird der Jugendliche in den Prozess aktiv einbezogen?
- Wie sieht die Zusammenarbeit mit den anderen Institutionen, Personen die am Eingliederungsprozess beteiligt sind aus?
- Gibt es regelmäßige Treffen?
- Wie ist die interne Zusammenarbeit organisiert?

Weitergabe von Informationen (Ziele, Inhalte, Ausgangsituation des Jugendlichen)

- Werden Informationen von Institution zu Institution weitergeben?
- Werden inhaltliche Informationen zur Person (familiäre Hintergründe, soziales Umfeld, Art und Ursache der Beeinträchtigung, Stärken und Schwächen) weitergegeben?
- Werden nur Formalien weitergegeben (Leistungsstand, Fehlzeiten...)
- Werden individuelle Ziele in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung weitergegeben, abgesprochen?
- In welcher Form werden diese Inhalte weitergegeben (schriftlich, in Gesprächen, durch einen Begleiter)?

Aufbau von Inhalten und Zielen

- Bauen die Inhalte aufeinander auf? Sind die Inhalte aufeinander abgestimmt?
- Bauen die vereinbarten „Entwicklungsziele“ aufeinander auf?

Lebenslauf
Ingrid Arndt
Geburtsdatum: 8.3.1976
Geburtsort: Hamburg

AUSBILDUNG

August 1982 - Juni 1995	FREIE WALDORFSCHULE KÖLN (Abschluss: Abitur)
September 1995 - Juli 1996	PRAKTIKUM in einem heilpädagogischen Heim für psychisch- und physischbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf Seeland in Dänemark
Oktober 1996 - September 1998	EBERHARDT-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBIGEN Grundstudium: Diplompädagogik
Oktober 1998 -Februar 2002	CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG Hauptstudium: Diplompädagogik/Sonderpädagogik Schwerpunkt: “Berufliche Bildung und Rehabilitation behinderter Jugendlicher und Erwachsener”

ARBEITSSTELLEN

Oktober 2002 -April 2004	SOZIALER DIENST in einer Institution zur Ausbildung für junge Erwachsene mit Lernbehinderungen in den Bereichen Holz, Metall und Hauswirtschaft Arbeitsaufgaben: Pädagogische Betreuung der Jugendlichen in enger Zusammenarbeit mit Ausbildern und Berufsschullehrern, Durchführung erlebnispädagogischer Angebote, Bewerbungstraining, Krisenintervention, Beratungsgespräche, Aufnahmegespräche, Elterngespräche, Kontakte zu Betrieben, Ämtern und Institutionen
April 2007 - Oktober 2009	CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Oktober 2009 -April 2010	Vertretungsprofessur für den Bereich „Pädagogische und soziale Rehabilitation“ an der UNIVERSITÄT KOBLENZ-LANDAU
seit April 2010	Vertretungsprofessur für den Bereich Inklusion bei Menschen mit Behinderung an der FACHHOCH-SCHULE HOLZMINDEN