

1. Theoretische Verortung

Eine Untersuchung, die sich mit der beruflichen Ersteingliederung behinderter Jugendlicher aus segregierender und / oder integrativer Schullaufbahn beschäftigt, hat sich in der theoretischen Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Terminologien und Theorien näher zu befassen. In ihrem Kontext sind die Begriffe Behinderung, schulische Segregation und schulische Integration zu beleuchten. Dabei gilt es, an der Schnittstelle zur beruflichen Ersteingliederung, über sonderpädagogische Leitvorstellungen hinausgehend auch sozialpolitische und bildungsökonomische Aspekte zu berücksichtigen und damit auch den Zusammenhang von Erziehungs- und Rehabilitationswissenschaften zu verdeutlichen.

Weiterhin sind im Kontext des Berufswahlprozesses behinderter Jugendlicher auch arbeitspsychologische Ansätze von zentralem Interesse, sieht man einerseits die zu bewältigenden Aufgaben, die dieser Prozeß den Jugendlichen abverlangt, und andererseits generell den persönlichkeitsfördernden Aspekt der Arbeitstätigkeit. Über die psychische Struktur der Berufswahlstätigkeit hinaus, geht es um die Rolle der Schule (segregierende wie integrative Form) in der Berufswahlvorbereitung und -orientierung behinderter Jugendlicher sowie den Aneignungsprozessen denen sie dabei unterliegen.

Im Übergang in eine Berufsausbildung oder auch berufsvorbereitende Maßnahme sind ferner die Bedeutung von Arbeit in unserer Gesellschaft generell sowie der subjektive Stellenwert von Arbeit für einen behinderten Jugendlichen zu thematisieren. In diesem Zusammenhang wird auch die Funktion der Berufsberatung der Arbeitsämter sowie der berufsvorbereitenden Maßnahmen beleuchtet.

Rekurrierend auf die Begriffe Integration und Rehabilitation geht es abschließend um die Aufhebung von Ausgrenzung behinderter Menschen aus beruflichen und damit sozialen Lebensbereichen.

1.1 Definitionen von Behinderung

Der Begriff Behinderung ist keineswegs leicht zu definieren, da eine „Vielzahl medizinischer, schul-, arbeits- und sozialwissenschaftlicher Regelungen zur Förderung und zum Schutz ‚Behinderter‘ bestehen“ (Stadler 1996, S.166) und entsprechend der einzelnen Disziplinen auch die Akzentuierung in der Definition zum Ausdruck kommt.

So besteht in der Medizin, ausgehend von einem „primär defizitorientierten Verständnis von Behinderung infolge von ‚Krankheit oder Schädigung‘ eine sehr eng gefaßte Erklärung (vgl. Jentschura 1975).

In den Sozialwissenschaften hingegen sind „alle diejenigen Menschen behindert, die unter sozialer Diskriminierung leiden“ (Brackhane 1988, S. 23; vgl. Dembo et al. 1973), was eine sehr weit gefaßte Definition zeigt. „Zentrales Moment ist hierbei die Abwertung („devaluation“) (Brackhane 1988, S. 23).

In der Pädagogik bzw. im Kontext von Heil- und Sonderpädagogik wird Behinderung nur sehr „indirekt“ definiert, in dem von Behinderung als „,intervenerender Variable im Lern- und Erziehungsprozeß‘ gesprochen wird“ (Brackhane 1988, S. 23). Behindert sind demnach jene Menschen, „deren Lernfähigkeit so erheblich beeinträchtigt ist, daß Lebensbewältigung und soziale Eingliederung erschwert sind“ (Brackhane 1988, S. 23.). Zentral ist hierbei, daß beim „betroffenen Individuum, dem ‚innerer Halt‘ vermittelt bzw. dem bei den notwendigen Anpassungsprozessen bezüglich der jeweiligen Umweltbedingungen geholfen werden soll“, angesetzt wird. (Brackhane 1988, S. 23.; vgl. Moor 1960; 1965; von Bracken 1968).

Der Gesetzgeber definiert eigentlich nur den Begriff „Schwerbehinderung“ im Sinne einer „(in der Regel) mindestens 50%ige(n) Minderung der Erwerbsfähigkeit“. Diese Definition basiert auf medizinischen Kriterien und gilt als „Maß für die Auswirkungen eines Mangels an funktioneller Intaktheit“ (Brackhane 1988, S. 23). Im Dritten Bericht der Bundesregierung zur „Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation“ gelten demnach all jene Menschen als Behinderte, „... die von Auswirkungen einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung betroffen sind, die auf einem regelwidrigen körperlichen, geistigen oder seelischen Zustand beruht“ (Bundesministerium für Arbeit- und Sozialordnung 1994, S. 5).

Gemeinsam ist diesen Definitionen, daß der „Beziehungsaspekt von Behinderung“ (Stadler 1996, S. 167) nicht berücksichtigt wird. Dies verhält sich in dem von der Welt-Gesundheits-Organisation (WHO 1980) ausgearbeiteten Konzept für Behinderung anders. Hier tritt ein dreistufiger Aufbau zutage bzw. wird von den „3 Behinderungsebenen ... „impairments“, „disabilities“ und „handicaps“ gesprochen. „Impairments“ represent disturbances at the organ level“, „disabilities ... represent disturbances at the level of the person“, „handicaps ... reflect interaction with and adaptation to the individual’s surroundings“ (Brackhane 1988, S. 23). Die Akzentuierung liegt somit entweder „auf der organischen Ebene (was bedeutet die gegebene funktionelle Beeinträchtigung für den menschlichen Organismus?) oder auf der personalen

Ebene (was bedeutet das für diesen ganz konkreten Menschen?) oder schließlich im Bereich der Umwelt, insbesondere der gesellschaftlichen Umwelt (was hat das für Konsequenzen?)“ (Brackhane 1988, S. 23). Auf der dritten Ebene wird Behinderung als etwas Relationales definiert, womit die einengende, defizitorientierte medizinische Definition wesentlich erweitert wird.

Zusammenfassend sei festgehalten, daß bei der Definition des Begriffes Behinderung, je nach Disziplin, unterschiedliche Fokussierungen vorgenommen werden, wobei die Definitionsversuche von Behinderung durch Bestimmungsgrößen für den Behinderten selbst an der Tatsache vorbeigehen, daß es sich bei Behinderung eben nicht um eine „Eigenschaft mit individuell erfaßbaren Merkmalen, sondern um eine Beziehung zwischen individuellen und sozialen Gegebenheiten handelt“ (Stadler 1996, S. 167).

Nach dieser kurzen, nur einen Überblick über die unterschiedlichen Definitionen des Begriffs Behinderung gebenden Einführung, wird sich der folgende Abschnitt, zunächst mit der schulischen Situation behinderter Kinder und Jugendlicher zwischen Segregation und Integration befassen und dabei zwangsläufig ausführlicher auf die, mit den beiden Möglichkeiten verbundenen Terminologien und Theorien, rekurren. Dabei wird es erforderlich sein, die Begriffe „Segregation“, „Integration“ und „Rehabilitation“ zu explizieren.

1.2 Schulische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher zwischen Sonderschule und Integration in allgemeinen Regelschulen

Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ist nicht losgelöst von der Definition von Behinderung zu sehen und führt bis in die heutigen Tage immer noch bzw. immer wieder zu kontroversen Diskussionen. So fordern die einen, aufgrund der Überzeugung von einer behinderungsspezifischen Terminologie und Theorie eine segregierende bzw. separierende Form und somit die Notwendigkeit der Unterrichtung in Sonderschulen. Ihre Argumentationen sind eher schulformbezogen und / oder innerpädagogisch. Die anderen plädieren für einen „integrationspädagogischen Ansatz“, der seine Bestärkung durch gesellschaftspolitische Veränderungen erfährt, die generell den Bereich der sozialen Benachteiligung stärker ins Bewußtsein gerufen haben. Getragen wird dieser Ansatz auch durch die Forderungen der Betroffenen selber, die sich gegen eine „institutionelle Ausgrenzung und zunehmende Therapeutisierung“ verwehren (Eberwein 1996, S. 16). Ihre Kritik wendet sich nicht nur gegen „Diskriminierung und Stigmatisierung“, sondern vor allem auch gegen die „stellvertretende Interessenwahrnehmung durch ‚Fachleute‘ aus den verschiedensten pädagogischen Berufsfeldern“, die zu einer Einschränkung der „Selbstbestimmung, der Identitätsfindung und der Persönlichkeitsentwicklung“ führen (Eberwein 1996, 17).

Die Argumentation der Integrationsbefürworter richtet sich auf soziale, politische und pädagogische Aktivitäten mit der generellen Zielrichtung einer besseren Eingliederung von Randgruppen, worunter auch Behinderte zu subsumieren sind.

1.2.1 Behinderung und schulische Segregation

Die Forderung nach besonderer Erziehung von Menschen mit Beeinträchtigungen geht auf das ausklingende 18. Jahrhundert zurück und steht in engem Zusammenhang mit der Epoche der Aufklärung und dem Verständnis „von der Bildsamkeit und Lernfähigkeit des Menschen“ (Eberwein 1996, S.12). Besonders „religiöse, humanitäre und caritative Gründe“ (ebd., S. 12) führten zur Gründung von Anstalten und dazugehörigen „Schulen für Blinde, Gehörlose, Körperbehinderte, Geistigbehinderte ...“ (ebd., S. 12). Auf die historische Entwicklung des Sonderschulwesens sei an dieser Stelle allerdings verzichtet, da sie den Rahmen der Arbeit sprengen würde und nur auf einzelne Autoren verwiesen (vgl. Georgens und Deinhardt 1861; Stötzner 1864; Witte 1901; Stutte 1960; Möckel 1976; Jantzen 1982; Neumann 1994; Fölling-Albers 1989; Speck 1973; Bleidick 1978).

Eingegangen werden soll allerdings auf den Begriff „Segregation“. Ausgrenzung und damit verbunden Ablehnung von anderen, meist Minoritäten, ist in der historischen Anthropologie des Menschen eine tief verankerte Haltung. „Sozial garantiert Ausgrenzung die Identität und Stabilität der Gruppe. Individuell gesehen sichert Ausgrenzung mich selbst in meiner ‚Normalität‘“ (Rülcker 1996, S. 64). Indem ich andere, in diesem Fall Behinderte ausgrenze, bin ich automatisch nicht wie sie, „sondern ‚normal‘, ‚gesund‘, und ‚zugehörig““ (ebd., S. 64). Ausgrenzung kann so als Abwehr verstanden werden. Ich bedarf sozusagen des von der Norm abweichenden Menschen zur Legitimation der eigenen Zugehörigkeit zur Norm.

Ausgrenzung im Kontext von „Sonder“-Schulen bezieht sich auf die Absonderung bzw. Ausgrenzung von Menschen auf institutioneller Ebene, hier speziell von schulpflichtigen behinderten Kindern und Jugendlichen. Die Segregation stellt eine „zwangsweise räumliche Konzentration“ (Seyfried 1990, S. 43) dar, auf die der einzelne Betroffene selber keinen Einfluß hat. Die räumliche Ausgrenzung z.B. in Sonderschulen wird durch verschiedene Faktoren (politische, ökonomische, pädagogische etc.) sozusagen „erzwungen“. Es handelt sich hier deshalb um einen Ausgrenzungsprozeß, der auf der Ebene des „Exosystems“ (vgl. Bronfenbrenner 1981) stattfindet und über die gesellschaftliche Institution „Sonderschule“ erfolgt. Dieser Ausgrenzungsprozeß kann sich selbstverständlich in weiterführenden „Sonder“-Einrichtungen für Behinderte fortsetzen, wie z.B. in Berufsbildungswerken, in Werkstätten für Behinderte etc. und bleibt nicht nur auf die institutionelle Form beschränkt, sondern betrifft auch rechtliche und sozialrechtliche Formen, auf die der Betroffene selbst nicht direkt Einfluß nehmen kann.

Normalerweise unterliegt die institutionelle Ausgrenzung dem Zweck der Rehabilitation, sei es die schulische oder später die berufliche. Aufgrund spezieller Maßnahmen soll eine spätere Wiedereingliederung in die Gesellschaft erfolgen. In diesen therapeutischen und „sonder“-pädagogischen Maßnahmen zum Zwecke der Rehabilitation sollen u.a. individuelle Defizite ausgeglichen, aber auch unerwünschte Verhaltensweisen abtrainiert werden. Dies hat wieder mit sogenannten „Normvorstellungen“ zu tun und steht in enger Verbindung mit dem klassischen medizinischen Denkmodell, den Betroffenen sozusagen „heilen“

und damit der „Norm“ anpassen zu wollen.

Im Folgenden wird nun zunächst ausführlicher auf die („sonder“-) pädagogische Theoriebildung und ihre Terminologie eingegangen, die eine zwangsweise institutionelle Ausgrenzung zum Zwecke der speziellen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher intendiert. Methodisch wird es sich allerdings dabei eher um eine Skizzierung handeln, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben will und kann.

Die Bildung und auch Erziehung von behinderten Kindern und Jugendlichen obliegt der Sonderpädagogik oder auch Behindertenpädagogik genannt, also einer „speziellen Pädagogik“ (Speck 1982, S.154) innerhalb der Erziehungswissenschaft. Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre übernahm Bleidick den Behinderungsbegriff aus dem Sozialrecht mit der Absicht, „... das gesamte Begriffsinventar der Erziehung von Behinderten einer Sichtung und Neuordnung zu unterziehen“ „ (Eberwein 1996, 17). Damit wurde eine „außerpädagogische Kategorie als Oberbegriff in die Theoriebildung eingeführt, um die Sonderpädagogik erziehungswissenschaftlich zu fundieren“ (ebd., S. 17). Pädagogische Bedeutung wird dem Begriff ‚Behinderung‘ durch die Verknüpfung mit dem Begriff ‚Erziehung‘ verliehen (ebd., S. 17). Nach Bleidick ist eine Erziehungsbehinderung immer eine „Folgebehinderung einer Grundbehinderung“ (a.a.O., S.18). Nach diesem Modell benötigt derjenige eine „besondere Erziehung, der organisch oder psychisch behindert und dessen Bildsamkeit dadurch gestört ist“ (ebd., S. 18).

Behinderung ist somit eine „intervenierende Variable“, die als solche die Lernbedingungen so entscheidend beeinflusst, daß besondere pädagogische Maßnahmen erforderlich werden (Bleidick & Hagemeister 1977, S. 17). Diese werden in „Anlehnung an die Behinderungskategorien in Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik usw. unterschieden“ (Stegie 1988, S. 169). Die Aufgaben dieser jeweils besonderen Pädagogik beruhen dabei auf der Schädigung oder Beeinträchtigung und den je spezifischen Bedingungen des „erschwerten Lernens“ sowie der „erschwerten sozialen Eingliederung“ (Bleidick & Hagemeister 1977, S.18). Diese Besonderheiten können folglich nur in Sonderschulen genügend berücksichtigt werden, da die variierenden Behinderungsauswirkungen, je nach Schädigung, behinderungsspezifische didaktische Konzepte erforderlich machen und die Unterschiedlichkeit der individuellen Lernvoraussetzungen nach sich ziehen (vgl. Stegie 1988, S.171). Lernorganisatorisch bedeutet dies, sich an den individuellen Lernvoraussetzungen zu orientieren, um dann wieder spezielle sonderpädagogische Maßnahmen abzuleiten (vgl. Stegie 1988, S. 171).

„Dem nach Behinderungskategorien differenzierten System spezieller pädagogischer Fördermaßnahmen ... lag die Überzeugung zugrunde, daß nur eine separate Förderung effektiv genug ist, um Beeinträchtigungen zu reduzieren und die behinderten Kinder und Jugendlichen zu befähigen, sich an die bestehenden Lebens- und Arbeitsbedingungen anzupassen, um so bessere berufliche und gesellschaftliche Integrationsvoraussetzungen zu haben“ (Stegie 1988, S. 178).

Aufgrund der genannten Definition bedingen sich Behinderung und Sonderschulbedürftigkeit scheinbar, die in der Regel durch sonderpädagogische Diagnostik festgestellt wird. „Die diagnostischen Daten dienen der Entscheidung, ob ein Kind in die Sonderschule eingewiesen oder von der allgemeinen Schule (Grundschule) in die Sonderschule überwiesen wird“ (Stegie 1988, S. 172). Die Entscheidungen, die aufgrund der diagnostischen Ergebnisse getroffen werden, sind für die betroffenen Kinder und Jugendlichen von erheblicher Tragweite, da dadurch eine Zuweisung und zugleich Auslese erfolgt. Die Entscheidungen für eine Unterrichtung an der Sonderschule sind meist endgültig, d.h. es erfolgt später kaum noch ein Wechsel des Schultyps. Gerade diese Funktion der sonderpädagogischen Diagnostik als „Auslese- bzw. Zuweisungsdiagnostik“ (Stegie 1988, S.172; Kautter & Munz 1974; Tent 1985) führte zu kontroversen Diskussionen mit der zentralen Frage, ob es denn überhaupt eine Separierung behinderter Kinder und Jugendlicher geben soll bzw. ob diese erforderlich sein muß.

„ Als Zuweisungsdiagnostik kann sie nur so weit auf sicherem Boden stehen, wie die einzelnen Behinderungskategorien begrifflich präzise gefaßt sind. Das mag z.B. bei völliger Blindheit und Gehörlosigkeit unproblematisch erscheinen, wird aber ... schwieriger, je weniger direkt sich die interagierenden genetischen, organischen und soziokulturellen Wirkfaktoren im Verhalten niederschlagen, je größer also die Variationsbreite des resultierenden Verhaltens werden kann; denn damit nimmt zugleich der ‚gesellschaftliche Ermessensspielraum‘ für die Festlegung der Art und Abstufung der ‚anerkannten‘ Behinderungen zu. Solange die empirische Bewährung dieser Kategorien und der entsprechenden Behandlungszuweisungen nicht nachgewiesen ist, bleibt die darauf gerichtete Diagnostik fragwürdig, und solange eindeutige operationale Vorgaben fehlen, bleiben die Diagnosen selbst dann unsicher, wenn die verwendeten Verfahren im übrigen instrumentell in Ordnung sind ,“ (Stegie 1988, S. 172; Tent 1985, S. 145).

Daß anhand von Behinderungskategorien Sonderschulbedürftigkeit abgeleitet wird, erweist sich als problematisch, was in aller Deutlichkeit bei den sogenannten Lernbehinderten klar wird. Lernbehinderung tritt nicht, wie z.B. die Sinnes-, Sprach- und Körperbehinderungen, vor der Schulzeit in Erscheinung und ist somit „schulstrukturell definiert“ (Stegie 1988, 177), d.h. Lernbehinderung ist ein „schulamtlicher Begriff“ oder wie Kniel (1979, S. 12) es formuliert „Lernbehindert ist, wer die Schule für Lernbehinderte besucht“.

Bleidicks Modell stieß als „Pädagogik der Behinderten“ auf Kritik. In diesem Kontext soll nur auf einige zentrale Kritikpunkte und Kritiker hingewiesen werden. Lindmeier (1993) kritisiert u.a. daran, daß „Störungen oder Behinderungen bei Bleidick auf den „Zögling“ bezogen werden, nicht aber „in bezug auf das Erziehungs- und Bildungsgeschehen selbst“ gesehen werden (Eberwein 1996, 18). Möckel (1973) kritisiert vor allem den diskriminierenden Charakter des Bleidick'schen Systems und Speck (1991) lehnt den Begriff aufgrund seiner „pädagogischen Unspezifität“ ab (Eberwein 1996, 18). An die Stelle der „Behinderung der Erziehung“ setzt Speck den Menschen „mit speziellen Erziehungsbedürfnissen in seiner Lebenswelt“. Dies bildet die Grundlage seiner „ökologischen Heilpädagogik“, die er als ganzheitlichen Ansatz versteht. „Heilpädagogik ist demnach Pädagogik unter dem Aspekt speziellen Erziehungsbedarfs beim Vorliegen von Entwicklungs- und Beziehungshindernissen (Behinderungen und sozialen Benachteiligungen)“ (a.a.O., S. 19). Speck wendet sich damit gegen das Verständnis von „Behinderung als intervenierende(r) Variable und gegen Störung der Bildsamkeit“ (ebd., S. 19).

Aufgrund der Kritik räumte Bleidick ein, daß die „Zeit für eine kritische Revision reif“ ist (Eberwein 1996, S.20; vgl. Bleidick 1988). Zu einer grundlegenden Revision der bisherigen sonderpädagogischen Theoriebildung und des Behinderungsbegriffs kam es allerdings doch nicht. Bleidick und Speck haben das „medizinische Modell und damit die Objektivierung und Ontologisierung von Behinderung nicht überwunden. Sie bleiben dem individualtheoretischen Paradigma, dem defektspezifischen Ansatz, dem konditionalen Denken verhaftet“ (Eberwein 1996, S. 20). Auch Bach (1985) greift letztlich wieder auf „das individuumzentrierte Paradigma zurück, indem er die genannten Beeinträchtigungen an der Person festmacht und auf diese Weise den Behinderungsbegriff und seine Eigenschaftsorientiertheit bekräftigt, die er eigentlich verneint hatte“ (a.a.O., S. 21), indem er erklärte, daß Behinderung ihrem Wesen nach keine Eigenschaft, sondern eine Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten ist (vgl. Bach 1985, S. 6 f.).

Sowohl Bleidick, Speck als auch Bach kommen innerhalb ihrer theoretischen Abhandlungen immer wieder auf „Normabweichungen, auf negative Verhaltensmerkmale, auf Besonderheiten im Individuum“ zurück (Eberwein 1996, S. 21). Es scheint, daß sich eine „Sonder“-pädagogik nur aufgrund „eingeschränkter Dispositionen, Erziehungsbehinderungen oder spezieller Erziehungsbedürfnisse“ begründen läßt und sozusagen des von der Norm abweichenden Menschen bedarf (ebd., S. 21). Sonderpädagogisches Handeln legitimiert sich eben in dieser Abweichung von der Norm als statistischem Mittelwert.

In der Schulpraxis ist schon längst deutlich geworden, daß es den sogenannten Normalschüler nicht gibt, sondern daß aufgrund unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen, Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse jedes Kind / jeder Jugendliche je individuell spezifisch lernfähig ist. Diese Heterogenität der Schüler ist heute unumstritten und stellt das normative Denken in der Sonderpädagogik in Frage (vgl. Eberwein 1996, 22). Auch Bleidick distanziert sich letztlich vom Begriff der Norm, denn „sein diffamierender Beiklang macht ihn vollends suspekt. Er ist willkürlich, inhuman und dem Rehabilitationsbemühen schädlich...“ (Bleidick 1988 b, 222).

1.2.2 Behinderung und schulische Integration

Wenn Behinderung keine Eigenschaft und somit kein Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine „Zuschreibung und damit an einen sozialen Kontext, an lebensweltliche Situationen gebunden ist, dann wird deutlich, daß es sich beim Behinderungsbegriff, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, um einen relationalen sowie um einen relativen Begriff handelt“ (Eberwein 1996, 23). Als „relationales Phänomen“ (ebd., S. 23) kann Behinderung aber nicht losgelöst vom schulischen Alltag gesehen werden, d.h. Behinderung ist immer in Relation zu den konkreten schulischen Anforderungen, Leistungserwartungen und Bewertungen der Lehrer zu sehen. Wenn es aber normal ist, anders zu sein, „wenn also die Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir keine scheinbare Homogenität mehr anzustreben und bestimmte Menschen nicht mehr als normabweichend auszusondern, zu segregieren. Dann bedarf es auch keiner

als besonders bezeichneten Pädagogik mehr“ (Eberwein 1996, S. 23). Dann bedarf es auch nicht mehr des Begriffs „Sonderschulbedürftigkeit“, der zwar ersetzt wurde durch den „sonderpädagogischen Förderbedarf“, aber auch als solcher die „Wertvorstellung von normal und abweichend“ beibehält (a.a.O., S.25).

Von Vertretern des integrationspädagogischen Ansatzes wird an der „sonderpädagogischen Betrachtung vor allem die „Vernachlässigung der ganzheitlichen Sicht von Kindern mit Beeinträchtigungen“ (a.a.O., S. 26) kritisiert. In der Reduktion auf einzelne Defizite bleibt die Gesamtpersönlichkeit unberücksichtigt. Um diese aber ins Zentrum zu stellen, bedarf es einer „systemischen und lebensweltorientierten Sichtweise“, die die monokausale, defektorientierte überwinden läßt (ebd., S. 26). Die Fixierung auf fast ausschließlich Behinderungsspezifisches ergab sich zwangsläufig durch die Aussonderung aus der allgemeinen Regelschule und der Zuweisung zu den der Behinderung entsprechenden Sonderschulen. „Die Sonderschule konzentrierte sich deshalb sehr stark auf kompensatorische und verhaltensmodifikatorische Lernkonzepte, die nicht selten zu einem isolierten Funktionstraining führten“ (a.a.O., S. 27). Es wurde versucht, „unerwünschte Verhaltensweisen ‚wegzuthrapieren‘, statt die Autonomie und Normalität im Lebensvollzug der sogenannten Behinderten und damit das Entwickeln einer eigenen Identität zu unterstützen“ (ebd., S. 27).

In der Sonderpädagogik wurden und werden auch heute noch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sozusagen als „Träger eben dieser gesehen und in der schulischen Förderung unter Behinderungskategorien zusammengefaßt. Die Prinzipien der allgemeinen Schule wie „gleiche Lernziele, gleiches Lerntempo, gleiche Medien, frontale Unterweisung etc.“ wurden zwar mittlerweile aufgehoben und durch eine Vielzahl praktizierter Modelle offenen Unterrichts und freier Arbeit wo nicht eine „ferne Zielstellung, sondern die aktuelle Möglichkeit des Kindes (...) ins Zentrum der Arbeit (rückt)“ ersetzt (Fröhlich 1996, S. 338). Als methodisches Prinzip wird ein Lernen in kleinen Schritten gefordert und „sonderpädagogische Fachleute haben komplexe Inhalte aufzugliedern, sie leichtest verdaulich zu gestalten und die Schüler Stück für Stück an einer vorgedachten Linie entlang zu führen (ebd., S. 338).

Der Aspekt der Selbständigkeit im Lernen gewinnt zwar zunehmend an Bedeutung (allen voran theoretische), wird aber immer wieder von einer „überbesorgten pädagogischen Durchgliederung der Wirklichkeit“ durch Fachleute im täglichen „Sonder-“ Schulalltag eingeholt (vgl. Fröhlich 1996, S. 338). Daß aber gerade diese „Selbständigkeit im Lernen die Grundvoraussetzung für eine spätere Selbständigkeit im Leben“ darstellt, bleibt immer noch zu wenig berücksichtigt (Fröhlich 1996, S. 337). Nicht Vorgabe, Anleitung, Übung und Training sollen das pädagogische Handeln bestimmen, sondern es müssen Möglichkeiten geschaffen werden, in denen Erfahrungen gesammelt werden können, die dann jedes Kind / jeder Jugendliche „individuell biographisch integrieren“ muß / kann, um zu neuen „Entwicklungsebenen“ zu gelangen und um sich letztlich immer neue Bereiche erschließen zu können. (a.a.O., S. 338). Die immer noch bestehende Bevormundung durch „pädagogische, therapeutische und andere fördernde Maßnahmen (...) der „Fremdbestimmung“ berauben behinderte Kinder

und Jugendliche letztlich der Fähigkeit zur Selbstbestimmung in ihrem Leben (Fröhlich 1996, S. 338). Das scheinbar gut gemeinte Wissen professioneller wie nicht professioneller Helfer um den Bedarf / die Bedürfnisse eines behinderten Kindes / Jugendlichen, erweist / erweisen sich möglicherweise als Hemmnis. M. Hahn (1982) wies in einer Untersuchung nach, daß sich Behinderung in „angewiesen sein auf Hilfe“ manifestiert und in vielfältige Abhängigkeiten führen kann.

Für eine Pädagogik, in deren Zentrum ein selbstbestimmtes bzw. ein sich selbst bestimmendes Subjekt stehen soll, hat dies zur Folge, daß „ziel- und methodenbezogene Bevormundung aufgegeben werden muß zugunsten einer lebensbegleitenden Förderung, die dem betroffenen Menschen hilft, Möglichkeiten zu entwickeln, sich zu öffnen, aber auch sich abzugrenzen gegenüber Eingriffen“ (Fröhlich 1996, S. 339). Integrative Schulformen können hierbei ein Stück Normalität sowohl für die sogenannten Behinderten wie auch die Nichtbehinderten darstellen. Sie können Etikettierungen und auch ein Überangebot an Therapien verhindern und zur Selbstbestimmung beitragen. Pädagogisches Handeln ist hier auf das „gemeinsame Lernen, die Förderung der Entwicklung, der Identität und Autonomie aller Kinder zu richten“ (Eberwein 1996, S. 28).

Die Sonderschule an sich wurde vor allem wegen der Sonderschule für Lernbehinderte zunehmend kritisch beleuchtet. Diskussionen zur Integration behinderter Kinder und Jugendlicher setzten ein, ausgelöst durch die 1973 vom Ausschuß „Sonderpädagogik“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vorgelegte Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (Deutscher Bildungsrat 1973). Hierin wurde die Bedeutung des gemeinsamen Lernens behinderter und nicht behinderter Schüler hervorgehoben, wobei die „soziale Integration“ als besonderes Ziel genannt wurde. Analog dazu erfolgte eine Infragestellung der Förderung behinderter Schüler in einem eigenständigen „separierenden System“ (Stegie 1988, S. 178) von Sonderschulen, durch die Selektion und Isolation behinderter Kinder und Jugendlicher immer deutlicher wurde (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister 1983). In einer empirischen Untersuchung von Begemann (1970) wurde die Benachteiligung von Sonderschülern festgestellt und diese ist auch zum Thema in der Sonderpädagogik geworden. Zudem wurde immer deutlicher, daß Schüler an Sonderschulen überwiegend aus „randständigen Familien“ kommen und auch der Ausländeranteil enorm hoch liegt (vgl. Preuss-Lausitz 1996, S. 15).

Soziale Chancengleichheit wurde gefordert. Diese beinhaltet die „Teilhabe behinderter Menschen am kulturellen, sozialen, gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Leben zu unterstützen und die Gefahr der Isolierung zu bekämpfen, also im Sinne der UNESCO-Kommission zur ‚sozialen Kohäsion‘ beizutragen“ (Preuss-Lausitz 1996, S. 15; vgl. Delors 1996). Über die soziale Chancengleichheit hinaus beharrt die integrative Pädagogik „auf dem schulischen Anspruch, eine möglichst hohe allgemeinbildende Qualifikation zu erreichen“ (ebd., S. 15). Dies konnte sowohl in den internationalen als auch nationalen Forschungsergebnissen nachgewiesen werden. Die Ergebnisse zeigen, „daß der integrative Unterricht leistungseffektiver ist als die Sonderschule“

(ebd., S. 15; vgl. Häberlin 1990; Tent 1991; Hildeschmidt/ Sander 1996).

Die bildungs- und gesellschaftspolitische Zielvorstellung integrativer Konzeption war es also, „die Selektions- und Diskriminierungsmechanismen des vertikal gegliederten, kaum durchlässigen Schulsystems aufzuheben, soziale Benachteiligungen zu beseitigen und soziale Integration herzustellen“ (Stegie 1988, S. 178). Als besonders geeignet für die Integration erschienen Gesamtschulen (vgl. Eberwein 1973, 1975, 1980). Formen gemeinsamer Bildung und Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher wurden gesucht, die eine Alternative zur Sonderschule bieten sollten. So wurde eine Vielzahl von Schulversuchen ins Leben gerufen. Vor allem über die positive Umsetzung der Integration in der Primarstufe gibt es mittlerweile Dokumentationen und wissenschaftliche Studien. (vgl. u.a. Eberwein 1997; Heyer u.a. 1990, 1993, 1997; Wocken u.a. 1988; Projektgruppe 1988).

An integrative Konzepte im Vorschul- und Grundschulbereich schlossen sich später auch Schulversuche zur Integration in der Sekundarstufe I an, wenngleich hier noch wenige Ergebnisse vorliegen (vgl. Maikowski 1995; Pieringer 1990; Hug 1994; Schley/Köbberling 1993; Meißner 1996).

Auch in internationalen Studien werden Erfahrungen im integrativen Unterricht von Jugendlichen noch wenig thematisiert. Liegen allerdings Ergebnisse dazu vor, so sind sie überwiegend positiv. Rose/O`Connor (1989) wiesen in einer kanadischen Studie nach, „dass dort die Jugendlichen die gemeinsame Unter- richtung positiv sehen, Ältere und Mädchen noch stärker als Jüngere und Jungen“ (Preuss-Lausitz 1998). In einer britischen Studie wies Bayliss (1995) zum Kommunikationsverhalten zwischen behinderten und nicht behinderten Jugendlichen nach, daß diese „asymmetrische Strukturen“ aufweist, d.h. von den nicht behinderten gesteuert und kontrolliert wird, wenn keine pädagogische Intervention vorgenommen wird. Erfolgte diese, so war keine Asymetrie mehr nachzuweisen. Ferner wurde in einer Studie von Johnson (1979) festgestellt, daß die sozialen Beziehungen von der Art des Unterrichts abhängen. In einem kooperativen Unterricht, d.h. in einem offenen, aber zugleich strukturierten, konnten die positivsten sozialen Beziehungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Highschool-Jugendlichen nachgewiesen werden. In einer Studie von Wilcox (1987) wurde die Bedeutung des gesamten schulischen Profils bzw. Programms nachgewiesen, wobei auch außerschulische Aktivitäten für den Schulerfolg und die soziale Integration behinderter Jugendlicher zentral waren (vgl. Preuss-Lausitz 1996, S. 14).

Über die soziale Chancengleichheit hinaus, ist in der Sekundarstufe aber auch die Förderung der „Persönlichkeitskompetenzen“ (a.a.O., S. 15) ein besonderes Ziel. Über die für alle Kinder und Jugendlichen zentralen Kompetenzen, wie Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Planungs- und Verhandlungsfähigkeit usw., kommen in der Sekundarstufe und damit im Zusammenhang mit der Jugendphase neue wesentliche Aspekte hinzu, die sich vorrangig auf soziale und sexuelle Anerkennung beziehen. Für Jugendliche mit körperlich sichtbaren Behinderungen oder auch Lernschwierigkeiten können hier Probleme mit gleichaltrigen, nichtbehinderten Jugendlichen um Anerkennung auftreten. Aufgrund der „verstärkten Reflexivität (Wer bin ich? Wie sehen mich die anderen?) in der Pubertät, kann das Gefühl geringerer körperlicher

Attraktivität oder schulisch immer sichtbarer werdender Schwierigkeiten die Entwicklung von Selbstbewußtsein, Selbstvertrauen, Ich-Identität und sozialer Integration erschweren. Reaktionen wie Depression, Selbst- und Fremd-Aggression sind eine Gefahr“ (Preuss-Lausitz 1996, S. 16).

Zudem wird in der Sekundarstufe aufgrund des Fachunterrichts die Auseinandersetzung mit mehreren Lehrern erforderlich. Der obligatorisch erforderliche Raumwechsel kann als zusätzliche Erschwernis für den behinderten Jugendlichen und als Belastung für nicht behinderte Jugendliche und Lehrer zutage treten. Auch die Auseinandersetzung mit sichtbaren Leistungsunterschieden ist nicht zu vernachlässigen. Von diesen Schwierigkeiten, um nur einige zu nennen, sind sowohl behinderte Jugendliche in Integrationsklassen mit zieldifferenter als auch Jugendliche in Form der Einzelintegration mit zielgleicher Unterrichtung betroffen.

In welcher Form auch immer schulische Integration in der Sekundarstufe erfolgt, ist integrative Pädagogik nicht nur durch einen differenzierten Unterricht gekennzeichnet, sondern bedarf eines „systemischen“ Ansatzes. Preuss-Lausitz (1996) spricht von einer „systemische(n) Mehr-Ebenen-Integration“ (Preuss-Lausitz 1996, S. 17). Unter diesen Begriff subsumieren sich Begriffe wie „Gestaltungsautonomie, Schulentwicklung, Schulprogramm oder Organisationsentwicklung“ (ebd., S. 17). Die systemische integrationspädagogische Denkweise geht auf Praxiserfahrungen zurück, die sich mit sozialisationstheoretischen Vorstellungen, wie sie Bronfenbrenner (1976) oder Walter (1980) entwickelten, verbanden. (vgl. Preuss-Lausitz 1996, S. 17). Im Mittelpunkt dieser Überlegungen steht, „daß die verschiedenen Unterstützungsformen im außerschulischen Bereich ... mit der unterrichtlichen Förderung in der Regelschule verbunden werden, damit ein sich gegenseitig unterstützendes System von Hilfe beim Jugendlichen und seiner Familie ankommt“ (ebd., S. 17). Um diesen Anspruch realisieren zu können, bedarf es der Kooperation aller daran Beteiligten.

Begleitung bedarf bzw. bedürfte es auch bei einzeln integrierten Jugendlichen. Hierbei handelt es sich überwiegend um körper- oder sinnesbehinderte Jugendliche, die oftmals die/den einzige(n) Jugendliche(n) mit einer Behinderung an der gesamten Schule darstellen. Hier ist zwar eine Veränderung der Unterrichtsorganisation nicht zwingend erforderlich, da meistens eine zielgleiche Unterrichtung möglich ist, aber aufgrund fehlender weiterer behinderter Jugendlicher mangelt es dem einzeln integrierten an einer Lobby für spezielle kollektive Interessen. „Integrationspädagogik ist ‚hochsensibel für individuelle Heterogenität, für kollektive Heterogenität hingegen hat sie noch wenig Bewußtsein“ (Eberwein 1996, S. 28 f.; vgl. Prengel 1993). Hier sei als Beispiel auf den bilingualen Unterricht Gehörloser hingewiesen. In integrativer Form muß Gebärdensprache gleichberechtigt neben der Lautsprache existieren können. Sind mehrere gehörlose Jugendliche in einer Klasse oder an einer Schule, so wird dieser Forderung eher Rechnung getragen werden, als wenn es sich um einen gehörlosen Jugendlichen in Einzelintegration handelt.

Die überwiegend positiven Erfahrungen aus den Schulversuchen ließen die Forderung laut werden, daß weitere Schulversuche nicht mehr erforderlich sind (Muth 1983) und anstelle dieser „flächendeckende Maßnahmen“ zur Integration eingeführt werden sollen (Sander 1983, S. 281 f).

Einhelligkeit über diese Forderung besteht allerdings in der sonderpädagogischen Diskussion nicht. Nach wie vor werden um eine gemeinsame Erziehung und Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher kontroverse Diskussionen geführt. Trotz der Zunahme integrativer Modelle in der Schulpraxis und des Wahlrechts der Erziehungsberechtigten zwischen Sonderschule und Grundschule in einigen Bundesländern (vgl. Preuss-Lausitz 1998), sind die Sonderschulen die Regelinstitution für schulpflichtige behinderte Kinder und Jugendliche geblieben. Die Kultusministerkonferenz der Länder (1994) hält am bestehenden Sonderschulsystem nach wie vor mit dem Hauptargument der fehlenden Finanzierung einer flächendeckenden integrativen Unterrichtung fest.

1.3 Schulische Berufswahlvorbereitung und -orientierung im Rahmen des Berufswahlunterrichts

Unabhängig von der jeweiligen Schulform (integrativ oder segregierend) nimmt die schulische Berufswahlvorbereitung und -Orientierung in der Sekundarstufe und vor allem an der Schnittstelle zur beruflichen Ersteingliederung behinderter Jugendlicher einen zentralen Stellenwert ein. Im folgenden Abschnitt soll deshalb die Rolle der Schule im Berufswahlprozeß thematisiert werden. Dabei ist es erforderlich sich mit den curricularen Bestandteilen des Berufswahlunterrichts und deren Relevanz im Berufswahlprozeß behinderter Jugendlicher auseinander zu setzen.

Die Ursprünge der Vorbereitung auf den Beruf durch die Schule gehen bis ins 18. Jahrhundert zurück, bis zur Industrie- und Arbeitsschulbewegung. In den 50-iger Jahren entfachten Diskussionen um arbeits- und berufsbezogene Lerninhalte im Unterricht, die im Kontext der Diskussionen um die Reform des allgemeinbildenden Schulwesens zu sehen sind.

Arbeitslehre wurde in den 50iger Jahren auf die „Volksschuloberstufe“ begrenzt und hatte sich auf „berufspraktische Lernziele“ zu konzentrieren (vgl. Braun; Hartmann 1984, S. 18). Bestimmend für die Entwicklung der Berufsvorbereitung an den Schulen wurden die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1964 und unter dem Begriff „Arbeitslehre“ wurde gefordert, daß der Beruf als gesellschaftspolitischer Gegenstand in den Unterricht zu integrieren ist. Im Fach Arbeitslehre sollten die Schüler zur Arbeitswelt hingeführt werden und eine „allgemeine Orientierung über die Wirtschafts- und Arbeitswelt“ erhalten (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964, S. 21). Arbeitslehre sollte „eine Erziehung zur Arbeitswelt“ und somit eine „Einführung zur Berufswahl“ leisten. Die Schüler sollten durch die Schule berufliche Orientierungshilfen zur Entscheidung für einen späteren Beruf aber auch übergreifende gesellschaftliche Zusammenhän-

ge vermittelt bekommen. Auf die Bedeutung der Berufsbildungsberatung wies der Deutsche Bildungsrat 1970 hin.

1971 beschloß die Kultusministerkonferenz die Zusammenarbeit von Schule und Bundesanstalt für Arbeit, da diese für die Berufsorientierung der Jugendlichen als wesentlich erkannt wurde. Zwar wurde die Vorbereitung der Schüler auf Beruf und Arbeitswelt von den Bundesländern als erforderlich angesehen, die Umsetzung des Unterrichtsfachs Arbeitslehre sowie der damit verbundene Berufswahlunterricht unterscheiden sich jedoch in den Konzeptionen der Länder. Trotz vorhandener Unterschiede, nicht nur in der Bezeichnung des Faches, kristallisierten sich „drei Aspekte heraus, die erschlossen werden sollten: der technische, wirtschaftliche und soziale Aspekt der Arbeit.

„Das Fach Arbeitslehre soll eine Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt bieten, soll sowohl spezielle Phänomene in Wirtschaft, Politik und Technik als auch Gesamtzusammenhänge erklären und sich kritisch damit auseinandersetzen. Durch die Einführung in die Berufskunde wird die Berufswahlreife der Schüler und eine Erleichterung des Übergangs von der Schule in den Beruf angestrebt. Durch die Verbindung von Theorie und Praxis im Arbeitslehreunterricht sollen die Schüler schrittweise von einer Allgemein- zur Berufsbildung hingeführt werden“ (Braun; Hartmann 1984, S. 19).

Diese Gesichtspunkte sind unter dem Aspekt der Berufswahl zu reflektieren und zu vertiefen.

Als didaktische Bestandteile des Berufswahlunterrichts sind Betriebserkundungen und Betriebspraktika anzusehen. In den Arbeitslehregutachten von 1979 wird die besondere Relevanz des Praxisbezugs innerhalb des Berufswahlunterrichts deutlich (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1981, S. 12). Daraus entwickelten sich Überlegungen hinsichtlich verschiedener Lernorte, schulischer z.B. Lern- bzw. Lehrwerkstätten wie außerschulischer betrieblicher Praktikumsplätze (vgl. Braun; Hartmann 1984, S. 23). Ganztägige Betriebserkundungen und Betriebspraktika sind so zum festen Bestandteil des Arbeitslehreunterrichts geworden.

1.3.1 Die Bereiche des Berufswahlunterrichts

Betriebserkundungen

Ganztägige Betriebserkundungen mit gezielten Aufgabenstellungen haben zum größten Teil bloße Betriebsbesichtigungen abgelöst.

Betriebserkundungen haben zum Ziel, „die betriebliche Wirklichkeit oder Teilbereiche des betrieblichen Geschehens unter bestimmten Fragestellungen in methodisch durchdachter Form zu erforschen und zu erkunden“ (Braun; Hartmann 1984, S. 23). Voraussetzung eines Informationszugewinns bei diesen Betriebserkundungen bezüglich betrieblicher Tätigkeitsabläufe oder erforderlicher Berufe ist eine differenzierte Vorbereitung auf diese, sollen sie den bloßen Besichtigungscharakter verlieren. Durch Betriebserkundungen sollen Jugendliche einen Einblick in die Vielfalt heutigen Arbeitslebens gewinnen können. Betriebserkundungen bieten für Jugendliche die Möglichkeit in sonst nicht öffentliche betriebliche Bereiche kurzfristig Einblick zu nehmen. Sie bieten die Chance „Informations- und Strukturierungsprozesse in Gang zu setzen“ (Beinke 1992, S. 93).

Darüber hinaus können gezielte Betriebserkundungen gegebenenfalls auch Voraussetzungen schaffen für die Durchführung von Betriebspraktika.

Betriebspraktika

Betriebspraktika unterscheiden sich schon alleine durch ihre Dauer von den Betriebserkundungen. Ihre vorrangige Intention ist es, den berufsorientierenden und -vorbereitenden Unterricht an der Schule mit praktischen Erfahrungen aus der Arbeitswelt anzureichern. Beinke (1992) weist in diesem Kontext auf Groth (1984) hin, der davon spricht, "daß die Praktika zunächst die natürlichen und bildungsmäßigen Defizite der Schule dadurch ausgleichen sollen, daß sie über den direkten Kontakt zur Arbeitswelt den Grad der Anschaulichkeit im Unterricht verbessern sollten" (Beinke 1992, S. 96). Unter diesem Gesichtspunkt ist das Praktikum dem Lernort Schule zugeordnet. Zudem steht der Aspekt der Anschaulichkeit während der Praktika im Vordergrund. Sieht man allerdings die vielschichtigen und parzellierten Produktionsprozesse, so stellt sich die Frage, inwieweit diese durch bloße Anschaulichkeit vermittelt werden können.

Im Rahmen der Betriebspraktika ist deshalb darüber hinaus zu klären, welche Lernziele und damit verbunden welche Aufgaben einem Betrieb und der Institution Schule zukommen, soll es über die bloße Anreicherung des Unterrichts durch Praxiserfahrungen an außerschulischen Lernorten hinausgehen. Ziel der Betriebspraktika ist es, eine allgemeine Orientierung innerhalb betrieblicher Strukturen zu ermöglichen, d.h. darin Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen, berufliche Tätigkeiten realistischer einschätzen zu können sowie eigene materielle und soziale Interessen zu erkennen und auch wahrzunehmen (vgl. Braun; Hartmann 1984, S. 24). Um dies zu erreichen, bedarf es der gezielten Vorbereitung, kontinuierlichen Begleitung durch Lehrer sowie der Reflexion der Praxiserfahrungen, sollen letztgenannte in einen längeren Berufswahlprozeß effektiv integriert werden können.

Die Erwartung, daß durch das Betriebspraktikum und die auszuführenden konkreten Tätigkeiten vor Ort realistische Rückschlüsse auf Berufsanforderungen oder sogar Berufsneigungen erkannt werden könnten, ist eher überzogen. Praktika, so wie sie derzeitlich konzipiert und umgesetzt werden, dienen nicht der Berufsfindung, da alleine schon das Spektrum der durch Praktika kennen zu lernenden Berufe und Ausbildungsgänge sehr eng begrenzt ist (ebd., S. 24). Darüber hinaus entsprechen die Anforderungen durch konkret angewiesene und eng eingeschränkte Aufgabenübertragungen im Praktikum nicht den tatsächlichen Anforderungen. Die restringierte Arbeitsmöglichkeit des Praktikanten bedarf deshalb einer gezielten Reflexion im Kontext der Praktikumsauswertung, sollten Fehleinschätzungen durch den Jugendlichen vermieden und ein Zugewinn an Handlungskompetenz erreicht werden. Ohne die Reflexion der Arbeitserfahrungen des Praktikums erhält der Jugendliche kaum brauchbare Erkenntnisse, die den Berufswahlprozeß und die Persönlichkeitsentwicklung befördern könnten.

Hinsichtlich des Betriebspraktikums ist von seiten der Schule zu berücksichtigen, daß die Bereitstellung von Praktikumsplätzen durch Betriebe auf freiwilliger Basis beruht und somit schon formal eine Einschränkung gegeben ist,

auch wenn für den Jugendlichen, individuell gesehen, Wahlmöglichkeiten bestehen. Dies gilt es auch in der Auswertung den Jugendlichen zu verdeutlichen. Weiterhin ist schulischerseits zu berücksichtigen, daß hinsichtlich der Qualitätskriterien von Praktikumsplätzen und der inhaltlichen Gestaltung kaum Eindeutigkeit besteht. Von seiten der Schule ist deshalb im Kontext der kontinuierlichen Begleitung des Praktikums besonderes Augenmerk auf die Tätigkeiten der Jugendlichen im Praktikum zu legen, sollen sich die Erfahrungen im Kontext des Berufswahlprozesses auf die Handlungskompetenz und die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen förderlich auswirken. Innerhalb von maximal 4-wöchigen Praktika kennzeichnen sich die Aufgaben der Jugendlichen häufig durch Parzellierung und eine überwiegende Isolierung von der Einordnung in Gesamtzusammenhänge produktiver Arbeitsabläufe. Sollen diese Tätigkeiten für den Jugendlichen trotzdem lernrelevant sein, ist in der Begleitung des Praktikums auf kooperative und in wenigstens kleinen Teilbereichen mitplanende Aspekte innerhalb der Arbeitsabläufe hinzuwirken. In der kommunikativen Auseinandersetzung mit anderen, d.h. in planenden Absprachen und der aktiven Übernahme eigener kleiner Aufgaben (auch wenn der Handlungsspielraum dabei noch so reduziert und eng vorgegeben ist), die zu Teilzielen führen, kann sich der Jugendliche als aktiv am Gesamtprozeß Partizipierender wahrnehmen. Ob dies im Praktikum gelingt, hängt von der gelungenen Kooperation aller Beteiligten ab, dem Jugendlichen, dem Lehrer, der das Praktikum mitbegleitet, dem Anleiter und den Mitarbeitern sowie der Akzeptanz unterschiedlicher Niveaus.

Berufsberatung durch das Arbeitsamt

Berufswahlunterricht erfolgt immer auch in Kooperation mit der Berufsberatung der Arbeitsämter. Die Zusammenarbeit ist in einer "Rahmenvereinbarung von Schule und Berufsberatung (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5.2.1971 und Übereinkommen zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesanstalt für Arbeit vom 12.2.1971)" festgelegt (Bleidick 1982, S. 103). Aufgrund der zunehmenden Spezialisierung bei Berufsausbildungen und strukturellen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt kommt dieser Beratung ein hoher Stellenwert zu. Als Kernstück der Berufsberatung kann die Einzelberatung gesehen werden. In § 25 Arbeitsförderungsgesetz (AFG) ist Berufsberatung allgemein definiert. Hier wird zwischen "Rat" und "Auskunft" unterschieden. Bezieht sich der Begriff "Auskunft" vorrangig auf Ergänzungen, Fundierungen bereits konkreter Berufsvorstellungen des Jugendlichen, so bezieht sich der Begriff "Rat" auf Informationen, die in Beziehung zum Ratsuchenden gesetzt sind und somit seine persönliche Situation berücksichtigen. Diesem Aspekt kann am besten in der Einzelberatung entsprochen werden. Darüber hinaus hat die Berufsberatung auf Möglichkeiten der Selbstinformation sowie der Ausbildungsstellenvermittlung hinzuweisen. Ob die Berufsberatung gegenüber Rat suchenden behinderten Jugendlichen und ihren Eltern gerecht werden kann, wird an einer anderen Stelle in dieser Arbeit thematisiert, wenn es um die konkrete Entscheidung für einen beruflichen Werdegang im Anschluß an die Schule geht.

Berufsinformationszentrum

In Berlin wurde durch die Bundesanstalt für Arbeit 1976 das erste Berufsinformationszentrum zur beruflichen Selbstinformation eingerichtet.

Es ist in Ergänzung und in Erweiterung des berufsorientierenden Angebotes der Berufsberatung der Arbeitsämter wie der berufsvorbereitenden und -orientierenden Bereiche an den Schulen zu sehen. Mit Blick auf die Selbstinformation gewinnt die Berufsinformation im Kontext der Berufswahl eines Jugendlichen eine persönliche Dimension, indem sie zu eigenen berufsinformativen Aktivitäten anregen soll und damit die persönliche Auseinandersetzung mit der Berufswahlthematik befördern kann. Die Information auf der Basis eigener Aktivitäten verbunden mit der Berufsberatung des Arbeitsamtes und der schulischen Berufswahlvorbereitung soll sozusagen den Gesamtprozeß der Berufswahl optimieren. Beinke (1992) hebt hervor, daß eine Gesamtkonzeption von Berufswahlunterricht gewährleisten muß, "daß der berufswählende Schüler in einem interaktiven Prozeß Möglichkeiten zur Selbsterfahrung und damit zur Selbsterkenntnis erhält, um seine tatsächlichen Neigungen und Interessen zu erkennen" (Beinke 1992, S. 89). In diesem Zusammenhang steht auch der Begriff "Berufswahlkompetenz" (vgl. Beinke 1992, S. 91), zu der der Jugendliche gelangen soll, "um berufswahlrelevante Aufgaben in individueller Verantwortung mit Hilfe selbstgewählter und selbststrukturierter Nutzung vorhandener Informations- und Unterstützungsangebote erfolgreich bewältigen zu können" (Beinke 1992, S. 91).

1.3.2 Berufswahl als Teil der Persönlichkeitsentwicklung

Geht man davon aus, daß für die Persönlichkeitsentwicklung und für die besondere Lebenssituation Jugendlicher mit Behinderungen, eine Berufsausbildung und die Erwerbsarbeit eine ebenso hohe Bedeutung haben wie für alle anderen Jugendlichen auch, so muß in diesem Kontext auch die Rolle der Schule im Berufswahlprozeß behinderter Jugendlicher thematisiert werden. Das heißt aber, daß Schule sich mit Fragestellungen der beruflichen Rehabilitation, respektive der Berufsorientierung, -vorbereitung und -erprobung, zu beschäftigen hat.

Angesichts der gegenwärtigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktmisere für Jugendliche generell, stellt sich besonders bei behinderten Jugendlichen für die Schule die Frage nach einer effizienten Berufs- wie Lebensvorbereitung, geht man weiterhin davon aus, daß die Handlungskompetenz einer Person durch Arbeit erst vollständig ausgebildet wird. Diese Vorbereitung, soll sie auch Lebensvorbereitung sein, kann deshalb nicht nur eine bevorstehende berufliche Qualifizierung einschließen, sondern muß auch mögliche Phasen fehlender beruflicher Möglichkeiten und Perspektiven berücksichtigen, soll eine Gefährdung der personalen Identität vermieden werden (vgl. Bordel 1989).

Darüber hinaus heißt berufliche Vorbereitung für viele behinderte Jugendliche auch Vorbereitung auf eine spätere Berufsausbildung und Erwerbsarbeit in separaten Institutionen und damit abseits des allgemeinen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Der berufliche Ersteinstieg behinderter Jugendlicher beginnt überwiegend mit der Fortsetzung oder mit der Aufnahme institutioneller Ausgrenzung zum Zwecke spezieller Vorbereitung auf eine Ausbildung mit dem Ziel späterer beruflicher Wiedereingliederung. Der damit verbundene Rehabilitationsgedanke entspringt dem medizinischen Modell und läßt damit den relationalen Behinderungsbegriff, der vor allem im Integrationsmodell zum Tragen kommt, weitestgehend außer Betracht (vgl. Abschnitt 1.1 ff. i. d. Arbeit).

Im Kontext der Vorbereitung auf eine berufliche Qualifizierung muß es deshalb Aufgabe der Schule sein, unabhängig ob es sich um eine integrative oder segregierende Schulform handelt, auf das Faktum berufsvorbereitender Maßnahmen in überwiegend segregierender Form, im Anschluß an die Schule, vorzubereiten. In diesem Zusammenhang obliegt es der Schule auch, behinderte Jugendliche auf längerfristige, prozessuale Berufsfindungs- und Arbeitserprobungsphasen vorzubereiten und mit diesen bereits an der Schule zu beginnen, sollen die in der Regel im Anschluß an die Schule aufgenommen speziellen Maßnahmen nicht nur die Funktion einer Warteschleife erfüllen, weil sich kein Ausbildungsplatz findet. Die berufsvorbereitenden Maßnahmen sollen dann vielmehr dem behinderten Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, einen an der Schule bereits begonnenen Berufsfindungsprozeß kontinuierlich weiterzugehen und zu vertiefen, um schließlich aus mehreren Alternativen die Entscheidung für einen beruflichen Werdegang treffen zu können.

Ferner sind in der Berufswahlvorbereitung und -orientierung behinderter Jugendlicher aus integrativer Schullaufbahn mögliche segregierende berufliche Anschlußperspektiven zu thematisieren, da eine schulische Integration nicht zwangsläufig in eine berufliche überleiten muß.

Um das Verständnis der behinderten Jugendlichen für den prozessualen Verlauf der Berufswahl­tätigkeit zu wecken, bedarf es der Veränderung schulischer Konzepte wie berufsvorbereitender Maßnahmen. Tätigkeitsorientierte, die Individualität und damit auch die Behinderung berücksichtigende und Partizipation fordernde Lern- und Arbeitssituationen mit sozialen Kooperationsformen in sozusagen „Ernstsituationen“ sind dafür unumgänglich, soll erreicht werden, den behinderten Jugendlichen zu einer verlässlichen Selbstprüfung zu veranlassen und zu befähigen, um für sich zu erkennen, unter welchen Bedingungen er seine potentiellen Leistungsfähigkeiten ausschöpfen und steigern kann. Dann können Lern- und Arbeitsprozesse sich auf die Persönlichkeitsentwicklung auch förderlich auswirken. Zur theoretischen Fundierung dessen, soll im folgenden Abschnitt auf die psychologische Handlungstheorie näher eingegangen werden.

1.3.3 Psychologische Handlungstheorie

In der Tätigkeits- oder Handlungstheorie wird davon ausgegangen, daß jeder Mensch ein aktives Wesen ist, das sich die objektiven Bedeutungen der Umwelt mit den darin vergegenständlichten Fähigkeiten auf der Basis tätiger Auseinandersetzung und in Verfolgung persönlicher Sinngebungen aneignet (vgl. Leontjew 1973). Tätigkeits- und Aneignungsprozesse sind somit immer sozial vermittelt, wobei für die Entwicklung des einzelnen die persönliche Sinngebung besonders relevant ist.

Die psychologische Handlungstheorie versteht sich als eine Verbindung von hierarchisch-sequentieller Organisation des Handelns¹ (vgl. Miller, Galanter, Pribram 1973) mit der historisch-gesellschaftlichen Einbindung und Bestimmung des Subjekts und seines Tuns² (vgl. Rubinstein 1964; Leontjew 1973, 1977). Im Ansatz der psychologischen Handlungstheorie entwickeln die „Individuen eine hierarchisch-sequentielle Handlungsstruktur mit gemeinsamen, allgemeinen Merkmalen“ (Volpert 1980, S. 14). Dies tun sie, „indem sie Handlungsanforderungen genügen, welche sich aus einem überindividuellen Zusammenhang der Einzeltätigkeiten ableiten“ (ebd., S. 14). Dies funktioniert solange, wie die Handelnden Motivation mitbringen. Volpert (1980) spricht davon, daß die psychologische Handlungstheorie „den Aspekt der ‚Ausführungsregulation‘ gegenüber dem der ‚Antriebsregulation‘ zu wenig akzentuiert und greift deshalb auf das Verhältnis von Tätigkeit und Motiv bei Leontjew zurück (a.a.O., S.20). Bei Leontjew beziehen sich Motive auf „allgemeinere Tätigkeitskomplexe und stellen vom Individuum verinnerlichte gesellschaftliche Bewertungen solcher Bereiche des Handelns dar. Aus diesen Bewertungen leiten sich ... vermittelnde Ziele und Teilziele ab, die sich durch ihren instrumentellen Charakter von den allgemeineren Motiven unterscheiden“ (Volpert 1980, S. 20). Der vermittelnde Charakter der einzelnen Teilziele bedarf der Reflexion, um die Zweck-Mittel-Problematik bewältigen zu können und um sich ständig zu vergewissern, daß man sich mit der Teilhandlung noch „auf dem Weg“ befindet (a.a.O., S. 21).

„Die instrumentellen Ziele sind also gleichsam von der Bewertung des allgemeinen Tätigkeitsbereiches her ‚eingefärbt‘. Wenn die Ziel-Motiv-Beziehung nicht mehr herstellbar ist, ist die hierarchisch-sequentielle Handlungsorganisation zentral gestört; das Handeln wird ‚orientierungslos‘, sofern nicht Korrektur oder Abbruch möglich sind“ (ebd., S. 21).

Individuell wie gesellschaftlich ist der ausschlaggebende Tätigkeitsbereich „die Schaffung nützlicher Dinge zum Zwecke gesellschaftlicher Daseinsvorsorge“ (ebd., S 21). Die positive Bewertung dessen, ist dabei „grundsätzlich verinnerlicht“ (ebd., S. 21). Zwar stellt sich durch gesellschaftliche Entwicklungen der „überindividuelle Handlungszusammenhang immer mehr vermittelt durch (gesellschaftlich gewordene) Gegenstände her“ (ebd., S. 21),

¹ Wobei hier anstelle des Begriffs „Verhalten“ der der „Handlung“ tritt.

² In diesem Ansatz wird die menschliche Tätigkeit vor allem als „Be-Handlung historisch-gesellschaftlich geformter Gegenstände aufgefaßt“ (Volpert 1980, S. 14). Indem das Individuum mit diesen umgeht, eignet es sich Erfahrungen von anderen an und entwickelt sie gleichzeitig weiter. Die menschlichen Tätigkeitsstrukturen vermitteln sich so in einem „überindividuellen gesellschaftlichen Prozeß“ (ebd.).

es bleibt aber immer noch der Bereich „aktueller Interaktionen ... in dem mehrere Personen gleichzeitig tätig sind und ihre Handlungen aufeinander abstimmen müssen“ (ebd., S. 21).

Das zur Verfügung stehende Ausmaß an Handlungsmöglichkeiten differiert allerdings in den verschiedenen Gruppen. Aber auch die Erfüllung vorgegebener Aufgaben erfordert über das gegenseitige Abstimmen von Handlungen hinaus eine „Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern zum Zwecke der Verständigung über Ziele und Wege“ (ebd., S. 21). Die Kommunikation erfolgt dabei nicht im direkten Handlungsvollzug der beteiligten Personen. „Die Partner sprechen über ihre Motive, Ziele, Beurteilungen und Pläne, also über ihr internes Modell der Realität“ (a.a.O., S. 22) und erarbeiten im Kontext der Erfüllung einer vorgegebenen Aufgabe „ein gemeinsames System von Zielen, Teilzielen und Aktionsprogrammen ... und bestimmen darin die Aufgaben der Individuen“ (ebd., S. 22). Die Entfernung vom direkten Handlungsvollzug vergrößert sich um so mehr, als die Kommunikation auf die „Abstimmung und Verbesserung der internen Modelle ... auf die Verständigung über individuelle Motive, Ziel und Gefühle abzielt“ (ebd., S. 22).

Die Kommunikation ist dann handlungspsychologisch relevant, „wenn sie einen Prozeß gemeinsamer Zielfindung darstellt“ (ebd., S. 22). Im Modell des hierarchisch-sequentiellen Handlungsaufbaus ist die individuelle und kollektive Festlegung von Zielen und Teilzielen als permanenter Prozeß anzusehen.

Da die entfaltete hierarchisch-sequentielle Handlungsorganisation einen relativen Endpunkt eines Lernprozesses darstellt, stellt sich die Frage nach dem „Handeln-Lernen“ bzw. der „Entwicklung von Handlungen in Lernvorgängen und Prozessen“ (ebd., S. 22).

„Die zunehmende Differenzierung hierarchischer Ebenen vollzieht sich in zwei Richtungen: ‚nach oben‘ durch die Verinnerlichung vorher ‚äußerer‘ Handlungen, ‚nach unten‘ durch die Ausbildung automatisierter Operationen. Erst das Zusammenwirken beider Vorgänge ermöglicht die Bewältigung komplexer situativer Anforderungen“ (a.a.O., S. 22 f).

Entsprechend gilt es auch im Lernprozeß beide „Vorgänge in ihrer Einheit zu sehen und den Erwerb von Fertigkeiten wie von Wissen stets in der Konfrontation mit komplexen Aufgaben aufeinander zu beziehen“ (ebd., S. 22). Zur Entwicklung von Handlungen kommt noch „die zunehmende Eigenständigkeit der individuellen Handlungsregulation, also die Kompetenz und Motivation, ... (hinzuzusetzen), den eigenen Teil im überindividuellen Handlungszusammenhang in individueller Form und dennoch dem Ganzen verantwortlich zu gestalten“ (ebd., S. 22). Die Entwicklung der letztgenannten Handlungsqualität vollzieht sich im Kontext der „Abhängigkeit des Lernenden von Personen und Bedingungen“ (ebd., S. 22).

Ausgehend von der Berufswahl­tätigkeit als Teil der Persönlichkeitsentwicklung sollen auf der Basis des arbeitspsychologischen Konzeptes die komplexen Aufgaben und damit zusammenhängenden psychischen Anforderungen, die der Berufswahlprozeß Jugendlichen abverlangt, aufgezeigt werden. Die Bewertung nach Effizienz oder Ineffizienz der darin zum Tragen kommenden Bewältigungsstrategien haben im Rahmen dieser Arbeit modellhaften Charakter.

1.3.4 Zur psychischen Struktur der Berufswahl­tätigkeit

Geht man davon aus, daß behinderte Jugendliche in ihrem schulischen Lebensbereich häufig mit konkreten Aufgabenstellungen und präzisen Anweisungen konfrontiert sind und bei Problemlösungen überwiegend auf bereits angeeignete Lösungsmuster zurückgreifen können, so trifft dies nicht auf die Berufswahl­tätigkeit zu. Hier wird deutlich, daß es sich um eine vielschichtige, deshalb schwer überschaubare und in der Regel unstrukturierte Aufgabe handelt. Als „herausragende Merkmale dieser Aufgabe bezeichnet Stern (1980) die „Bedingungs­vielfalt und Komplexität“ (S. 179).

Die psychischen Anforderungen, die daraus erwachsen, sind deshalb vorerst für den Jugendlichen ebenso umfangreich und unüberschaubar. Eine sozusagen übergreifende und entscheidende psychische Anforderung stellt die Antizipation der anstehenden Berufstätigkeit dar. Bei dieser Antizipationstätigkeit muß der Jugendliche sowohl seinen eigenen Entwicklungsstand einschätzen, seine eigenen Motivationen und Bedürfnisse sowie die objektiv gegebenen Berufswahlbedingungen berücksichtigen und schließlich die persönliche Entwicklung mit der beruflichen ideell vorwegnehmen können (vgl. Stern 1980, S. 179).

Berufswahl ist zweifelsohne als Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen. Da ich in Anlehnung an das arbeitspsychologische Konzept (vgl. Hacker 1976, 1978; Ulich 1978) vom „formenden Einfluß der Arbeitstätigkeit auf die Persönlichkeitsentwicklung“ ausgehe (Stern 1980, S. 181), soll dieses auch näher betrachtet werden. Auf andere Konzepte (ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit) der Persönlichkeitsentwicklung sei an dieser Stelle nur verwiesen (vgl. Entwicklungspsychologische Konzepte - Ginzberg 1951; Super 1953; Tiedemann 1961; Persönlichkeitstheoretische Konzepte - Holland 1966)³

Ausgehend vom arbeitspsychologischen Konzept, wird die Persönlichkeitsentwicklung nicht nur beim bereits Berufstätigen durch die Auseinandersetzung mit der Arbeitstätigkeit beeinflusst, sondern auch schon beim Berufswahlprozeß, in dem bereits von Jugendlichen antizipierende Auseinandersetzungen mit Arbeitstätigkeiten auftreten (vgl. Stern 1980, S. 182). Stern (1980) räumt zwar ein, daß zwischen der Schülertätigkeit und der Arbeitstätigkeit des erwachsenen Menschen Unterschiede bestehen, führt aber an, daß dennoch die Frage nach der psychischen Struktur der Berufswahl­tätigkeit Relevanz aufweist, betrachtet man den Gesamtprozeß der Berufswahl unter dem Aspekt „zu bewältigender Aufgaben“ (ebd., 182).

„Die aus einer Aufgabenbewältigung resultierenden psychischen Vorgänge, mit denen die Tätigkeit reguliert wird, haben vermutlich eine prinzipielle Gültigkeit, unabhängig davon, ob es sich um Aufgaben aus dem Bereich der Schülertätigkeit, der Arbeitstätigkeit oder der Berufswahl­tätigkeit handelt“ (ebd.).

³ Hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf den Text von Reinhold Scheller : Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1976. Der Text bietet u.a. einen sehr guten Überblick über verschiedene psychologische Konzepte der Berufswahl und beruflichen Entwicklung.

Prozesse der „Informationserfassung und -verarbeitung, der Zielanalyse zur Teilzielableitung, der Antizipation möglicher Verfahrenswege und der vorwegnehmenden Festlegung von Teilschritten“ (ebd., S. 182) unterliegen zwar Veränderungen, ihre Gültigkeit bei der Aufgabenbewältigung steht aber dennoch fest. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, stellt die Berufswahl eine komplexe Aufgabe dar, die die beiden Aspekte Berufsfindung und Berufswahl bei weitem übersteigt.

Stern (1980, S. 183) spricht von folgenden vier Aufgabenaspekten bzw. Aufgabentypen⁴, die der Gesamtaufgabe Berufswahl immanent sind: den Informationsbeschaffungs- und -verarbeitungsaufgaben, den Entscheidungsaufgaben, den Handlungsaufgaben und den Planungs- und Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 183).

Zur Aufgabenstruktur hinzu kommt die bereits erwähnte Antizipationstätigkeit im Berufswahlprozeß. Ihre besondere Bedeutung besteht darin, „daß durch die gedankliche Vorwegnahme der Tätigkeit, d.h. der Tätigkeitsziele ebenso wie der Tätigkeitsfolgen, die psychische Struktur der Tätigkeit selbst determiniert wird“ (Stern 1980, S. 183.). Ohne die Berücksichtigung der Antizipationstätigkeit wäre der Berufswahlprozeß nur unzureichend erklärt (a.a.O., S. 184).

In Anlehnung an Zimmer (1976) spricht Stern (1980) von einem „Aufgaben-Antizipations-Modell zur Berufswahl“, indem zwischen „dem Ziel der Handlungen, dem Handlungsablauf und den möglichen Folgen unterschieden wird“ (ebd., S. 184 ff.). Stern (1980) betrachtet dabei die Bewältigung von Aufgabentypen bei der Berufswahl zunächst unter handlungspsychologischen Aspekten und unterscheidet die „Aufgabenbewältigungsstrategien“ nach „zufällig-ineffizienten“ und „geplant-effizienten“ Vorgehensweisen (Stern 1980, S. 186; vgl. Volpert 1974, S. 42 ff.).

Am Anfang der beruflichen Orientierung steht eigentlich immer erst eine unstrukturierte Aufnahme von Informationen über die Arbeits- und Berufswelt, die stark durch pädagogische Einflüsse aber auch durch die Eltern und Freunde bestimmt wird.

„Je sozial bedrückter eine Gruppe ist, um so weniger weitgreifend, um so lahmere und von vornherein bescheidener ist die Berufswahl der Kinder Der sozial benachteiligte junge Mensch hat weniger gesehen, von weniger gehört, hat in seiner ganzen Umgebung weniger Veränderungen erlebt als der sozial Bevorzugte und weiß also einfach von weniger Möglichkeiten“ (Lazarsfeld 1931, S. 7).

Hierunter ist auch der überwiegende Teil behinderter junger Menschen zu finden. Das heißt, bezogen auf ihren Berufswahlprozeß, daß zwischen der Höhe des jeweiligen Informationsniveaus und den Berufswahlentscheidungen ein Zusammenhang besteht, der die Bedeutung des subjektiven Informationsverhal-

⁴ Stern (1980) verwendet den Terminus „Aufgabentypen“, räumt allerdings ein, daß dieser Begriff normalerweise voneinander abhebbare Aufgaben mit dem Merkmal eines „Entweder-Oder-Prinzip(s)“ (ebd.) aufweist, was bei der Berufswahl so nicht durchgehalten werden kann, da im Bewußtsein der Jugendlichen die genannten Aufgabentypen als ein „Paket“ (ebd.) erscheinen und gerade „in der Strukturierung dieses Pakets (...) das eigentliche Problem (besteht) (vgl. ebd.)

tens unterstreicht (vgl. Stern 1980, S. 186). "Berufswahlunreife" bezeichnet demnach das Unwissen über Anforderungen der Arbeitswelt (vgl. Steffens 1975, S. 45 ff).

Informationsbeschaffung und auch die -verarbeitung hängen eng mit der beruflichen Zielsetzung des Jugendlichen zusammen und korrespondieren innerhalb der beruflichen Orientierungsprozesse mit Zielmodifikationen, die ihrerseits die vorhandenen Informationen verändern. Die Informationsbeschaffung ist ein hochgradig aktiver Prozeß, dessen Verlauf nicht nur vom Jugendlichen selber abhängt, sondern auch von den Methoden und Verfahrensweisen, die ihm vor allem in der schulischen Berufswahlvorbereitung vermittelt werden. Zentrales Element des Informationsbeschaffungsprozesses ist nicht so sehr der Umfang an Informationen, sondern, wie der Jugendliche durch eigene Aktivitäten sich für ihn relevante Informationen beschafft, wobei hierunter auch Erprobungen von Arbeitstätigkeiten fallen; also eine Verbindung von theoretischer und praktischer Auseinandersetzung, z. B. im Rahmen von Praktika. Die berufsorientierenden Informationen, die vom Jugendlichen gedanklich verarbeitet d.h. reflektiert werden, sollen dazu führen, daß er die eigenen beruflichen Wünsche und Interessen mit objektiv vorhandenen Gegebenheiten in der Arbeitswelt in Verbindung setzen kann. Auf dieser Basis erfolgt sozusagen eine Vorbereitung auf die letztlich anstehende Entscheidungsaufgabe. Im Kontext der Informationsbeschaffung benötigt der Jugendliche allerdings auch Rückmeldungen hinsichtlich seines Entwicklungsstandes z.B. durch Lehrer oder Anleiter bei Betriebspraktika.

Stern (1980) bezeichnet die Berufsorientierung als Informationsaufgabe dann als „zufällig-ineffizient“, wenn Zielveränderungen unsystematisch verlaufen und die Informationen zufällig beschafft werden, also keine wirklich aktive Auseinandersetzung erfolgt. Auf der Basis dieser Vorgehensweise werden die berufsorientierenden Informationen auch nicht systematisch für den eigenen Entwicklungsstand verwertet (vgl. Stern 1980, S. 187). „Geplant-effizient“ ist hingegen die Informationsbeschaffung, wenn die Zielveränderungen am Gesamtziel der Berufswahlentscheidung orientierend verlaufen und die unterschiedlichen Methoden der Informationsbeschaffung dem Jugendlichen sowohl bekannt sind als auch von ihm genutzt werden.

Die Entscheidung des Jugendlichen für eine berufliche Alternative unter mehreren wird fast einhellig in der Literatur als Kern der Berufswahlproblematik angesehen. Die entscheidungstheoretischen Ansätze innerhalb der Berufswahlforschung gehen davon aus, "daß das Berufswahlverhalten der Jugendlichen auf wenige operational faßbare Prozeßdeterminanten zurückgeführt und infolgedessen auch modelliert werden kann" (Stern 1980, S. 188). Hierbei vergleicht der Jugendliche verschiedene Alternativen, die ihm zur Verfügung stehen und bewertet sie nach seinem subjektiven Nutzen unter Berücksichtigung subjektiver wie objektiver Erfolgswahrscheinlichkeit und wählt dann den Beruf, der ihm am aussichtsreichsten erscheint (vgl. Stern 1980, S. 188). Ries (1970) geht davon aus, daß der Entscheidungsprozeß die Aufgabe beinhaltet, eine vorerst unstrukturierte Situation zu strukturieren und eine klare Situation herzustellen. Danach kommt es zum eigentlichen Entscheidungsprozeß.

„Durch dieses Wechselspiel von antizipatorischem und informatorischem Verhalten strukturiert sich die ungeklärte Situation. Im Verlaufe dieses Strukturierungsprozesses bilden sich zunächst einige Alternativen und werden schließlich alle Alternativen bis auf eine eliminiert. Diesen Prozeßabschluß bezeichnen wir als Prozeß“ (Ries 1970, S. 98.).

Das Ziel der Entscheidungsaufgabe ist somit die Herstellung eines Entschlusses durch die Auswahl einer konkreten Alternative unter vormals mehreren. Die Vorgehensweise, die zur Entschlußbildung führt, ist ihrerseits abhängig von den vorhandenen Informationen und den subjektiven Bewertungskriterien der Jugendlichen (vgl. Stern 1980, S. 188). Bei der Strukturierung von Entscheidungssituationen als auch bei der Operationalisierung von Bewertungskriterien sind dem Jugendlichen Hilfestellungen zu geben; weniger theoretischer Art als vielmehr innerhalb konkreter Praxiserfahrungen an dafür relevanten Lernorten. Die Vorgehensweise bei der Wahl zwischen beruflichen Alternativen, also die Entscheidungsaufgabe betreffend, ist nach Stern (1980) dann „zufällig-ineffizient“, wenn in unstrukturierten Situationen Entscheidungen nach zufälligen Bewertungskriterien getroffen werden. Als „geplant-effizient“ erweist sich ein Vorgehen bei Entscheidungsaufgaben, wenn der Weg zum Entschluß nachvollziehbar und begründbar ist“ (ebd.) sowie „die Ordnung der Bewertungskriterien relativ stabil ist“ (a.a.O., S. 189).

Daß der berufliche Eingliederungsprozeß den Jugendlichen in hohem Maße Handlungskompetenz abverlangt, ist unbestritten. Zu den Anforderungen die sich aus der Handlungsaufgabe ergeben, „gehören vor allem Überlegungen hinsichtlich der verschiedenen Vorstellungs- und Bewerbungsprozeduren, der konkreten Suche nach geeigneten Ausbildungsplätzen (...) und der Durchsetzung von persönlichen Berufswahlentscheidungen gegenüber Eltern und Berufsberatung“ (Stern 1980, S. 189). Stern (1980) hebt hervor, daß vor allem sozial benachteiligte Jugendliche (hierunter subsumieren sich auch behinderte Jugendliche) bei der Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben leicht zu Resignation und zum Aufgeben ihrer beruflichen Vorstellungen und Perspektiven neigen (vgl. ebd., S. 189). Eine „zufällig-ineffiziente“ Vorgehensweise bei Handlungsaufgaben macht sich nach Stern (1980) daran deutlich, daß entweder unrealistische Berufswünsche beim Jugendlichen vorhanden sind oder generell am nicht realisierbaren Berufswunsch festgehalten wird, ohne weitere Alternativen heranzuziehen. Eine „geplant-effiziente“ Vorgehensweise richtet sich hingegen darauf, „die Abläufe und Resultate der eigenen Handlungen unter adäquater Berücksichtigung der zugrunde liegenden objektiven Bedingungen und bei einem Festhalten an dem Gesamtziel zu erfassen“ (ebd., S. 189). Eingeschlossen ist hierbei auch das Wissen um alternative Handlungsmöglichkeiten sowie die ideelle Vorwegnahme komplexer Handlungsstrategien (vgl. ebd., S. 189).

Zur Berufswahl­tätigkeit gehören auch noch Planungs- und Entwicklungsaufgaben, da „die erste Berufswahlentscheidung selbst immer nur Teilmoment in einer weitergehenden beruflichen Entwicklung ist“ (a.a.O., S. 190). Davon ausgehend muß der Jugendliche bei der Berufswahl sowohl seine bisherige Entwicklung reflektieren als auch seine beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten realistisch einschätzen. Je deutlicher dem Jugendlichen dabei wird, „daß die Entscheidung für eine berufliche Alternative Konsequenzen für seine Persönlichkeitsentwicklung hat“, desto besser wird ihm die Planungs- und Entwicklungs-

aufgabe gelingen (vgl. ebd., S. 190). Stern spricht von einer „zufällig-ineffizienten“ Vorgehensweise, wenn der Jugendliche seine angestrebte berufliche Alternative nicht im Kontext eines darüber hinausgehenden Zieles beruflicher Entwicklung wie der Persönlichkeitsentwicklung sehen kann. Die Planung des Jugendlichen endet sozusagen mit seinem Eintritt in die Berufswelt. „Geplant-effizient“ dagegen ist eine Vorgehensweise, in der die berufliche Erstausbildung in eine „Gesamtperspektive“ (ebd.) eingebunden ist und deren „Realisierungsbedingungen“ (a.a.O., S. 191 f.) ihm auch bekannt sind.

Die genannten Aufgaben verlangen dem behinderten Jugendlichen Aufgabenbewältigungsstrategien ab, die einerseits intrapersonal, d.h. innerhalb der eigenen Person ablaufen und mit der psychischen Regulierung der Berufswahltätigkeit zusammenhängen. Andererseits sind die Aufgabenbewältigungen auch interpersonal ausgerichtet, d.h. zwischen mehreren Personen ablaufend. Damit ist der Berufswahlprozeß nicht nur individuumzentriert sondern vor allem auch „Interaktionsprozeß“ (vgl. Lange 1978). Der behinderte Jugendliche hat sich mit allen am Berufswahlprozeß Beteiligten wie z.B. Schule, Betrieb, Arbeitsverwaltung auf institutioneller Ebene oder mit Lehrern, Berufsberatern, Eltern, Mitschülern und Freunden auf personaler Ebene auseinanderzusetzen. Nach Lange (1978) beeinflussen die normativen Erwartungen der Interaktionspartner den Entscheidungsprozeß des Berufswählers in Beziehung zu dessen eigenen Vorstellungen (vgl. Lange 1978). Der Berufswahlprozeß wird damit von unterschiedlichen personalen und sozialen Einflüssen mitbestimmt, die der Jugendliche „in einem produktiven Akt neben eigenen Vorstellungen“ gegeneinander abzuwägen hat (Braun; Hartmann 1984, S. 13).

Ich habe zu Beginn dieses Abschnitts vom modellhaften Charakter gesprochen, der vor allem in der Bewertung „geplant-effizient“ und „zufällig-ineffizient“ zum Tragen kommt. Modellhaft deshalb, weil der behinderte Jugendliche in schulischen Lernsituationen bislang zu wenig handlungsorientierte Möglichkeiten vorfindet, die ihm eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Aufgabenbewältigungsstrategien des Berufswahlprozesses eröffnen könnten und damit auch einen brauchbaren Aufschluß über die Berufsreife.

Aufgrund seiner erschwerten Lebenssituation durch die konkrete Beeinträchtigung ist der behinderte Jugendliche von diversen Abhängigkeiten auch auf personaler Ebene betroffen z.B. von Eltern, Ärzten, Psychologen sowie Berufsberatern der Arbeitsämter. In diesem Konglomerat von Abhängigkeiten erfährt er vorrangig Interpretationen seiner Persönlichkeit in deren Fokus die Behinderung steht. Diese Sichtweise führt häufig zur Einschätzung, noch nicht reif zu sein für eine Ausbildung mit der Folge zugewiesener berufsvorbereitender Maßnahmen.

Im folgenden Abschnitt soll deshalb kurz auf den Begriff „Berufsreife“ eingegangen werden, da sich daran verdeutlichen läßt, wie durch diagnostizierte „Berufsunreife“ berufliche Ersteingliederungen determiniert werden.

1.3.5 Zum Begriff „Berufsreife“

Im Kontext der an die Schule meistens anschließenden berufsvorbereitenden Maßnahmen ist zu bedenken, daß sie einerseits Auffangbecken für Jugendliche generell sind, also unabhängig ob behindert oder nicht, die keinen Ausbildungsplatz erhielten. Andererseits wurden diese Maßnahmen eingerichtet, weil ein großer Teil von Jugendlichen nach Abschluß der Schule noch nicht die erforderliche Ausbildungs- bzw. Berufsreife erworben hatte.

Für Jaide (1977) sind mit Berufsreife „die mehr allgemeinen körperlichen, geistigen und seelischen Voraussetzungen (etwa psychophysische Belastbarkeit, sozialer und emotionaler Entwicklungsstand) gemeint, die gegeben sein müssen, damit eine Berufsausbildung und eine Eingliederung in das Erwerbsleben möglich sind, ohne daß die weitere psychische und physische Entwicklung durch die Berufstätigkeit ungünstig beeinflusst wird“ (Bordel 1989, S. 89).

Auch Rutenfranz und Ulich (1961) vertreten ähnliche Auffassungen. Sie gehen davon aus, „daß Berufsreife dann gegeben ist, wenn sowohl eine Berufsausbildung als auch die Eingliederung in das Erwerbsleben möglich sind, ohne daß die weitere physische und psychische Entwicklung durch die Berufstätigkeit ungünstig beeinflusst wird“ (Bordel 1989, S. 91).

Moosbauer (1979, S. 164) formuliert Berufsreife wie folgt: „Wenn auf ein zumindest ausreichendes (besser möglichst hohes) Maß an Berufsreife hingearbeitet wird, dann geschieht das mit dem Ziel, die körperlichen, geistigen und seelischen Voraussetzungen dafür zu entwickeln und das Berufswahlverhalten und die Berufsentscheidung so zu optimieren, daß im späteren Beruf (in der Berufsausbildung ebenso wie in der beruflichen Tätigkeit)
- eine zumindest ausreichende Zufriedenheit und
- ein zumindest ausreichender Ausbildungs- und Berufserfolg erreicht werden“ (Bordel 1989, S. 92).

Die gesamtpsychische Entwicklung eines Jugendlichen führt nach Ansicht dieser Arbeitswissenschaftler „in der Regel nicht vor dem 17./18. Lebensjahr zu einer ausreichenden Berufsreife“ (Bordel 1989, S. 89). Aus Gründen verzögerter Persönlichkeitsentwicklung und mangelnder Arbeits- und Wirklichkeitserfahrungen behinderter Jugendlicher kann man davon ausgehen, daß die fehlende Berufsreife sich auf Berufswahl und -entscheidung auswirkt.

Allerdings sei in diesem Kontext auch auf die stigmatisierende Wirkung durch die Zuschreibung fehlender Berufsreife bei behinderten Jugendlichen hingewiesen. Darüber hinaus hat die Beurteilung „berufsunreif“ bzw. „berufsunreife“ hohe Bedeutung, was die weiteren Maßnahmen der Berufsfindung und späteren Berufsausbildung behinderter Jugendlicher anbelangt.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Berufsreife obliegt es der Schule zur Vorbereitung der behinderten Jugendlichen auf längerfristige Berufsfindungsprozesse einerseits in ihren berufsvorbereitenden und -orientierenden Angeboten wie Arbeitslehre, Betriebserkundungen, Betriebspraktika, Berufsberatung durch Bera-

ter des Arbeitsamtes ein Fundament für nachfolgende handlungsorientierte Maßnahmen zu legen. Andererseits gehört es zu den Aufgaben der Schule, die psychischen Anforderungen aus der Bewältigung der im Berufswahlprozeß verbundenen Aufgaben den Jugendlichen stärker transparent zu machen. Dies gelingt meines Erachtens am besten ebenfalls in konkreten handlungsorientierten Lernsituationen, in denen schulisches und berufliches Lernen miteinander verwoben sind. In diesen Lernsituationen ist es für die behinderten Jugendlichen auch besser möglich, ein realistisches Selbstkonzept zu entwickeln und soziale Kompetenz zu trainieren. Beides sind zentrale Voraussetzungen für den späteren beruflichen Werdegang.

Der behinderte Jugendliche muß sich sozusagen als Handelnder seiner Möglichkeiten und Grenzen in der Auseinandersetzung erfahren können (vgl. Borden 1989, S. 92). Dazu bedarf er auch des Bewußtseins, welche Aufgaben ihm im Verlauf des Berufswahlprozesses abverlangt werden.

Ergebnisse von Berufswahlprozessen unterliegen ganz erheblich objektiven Bedingungen, die die subjektive Strukturierung, d.h. die psychische Struktur und die individuelle Vorgehensweise, erheblich beeinflussen und mitbestimmen. Berufswahlprozesse sind somit durch ihre Abhängigkeit von Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Dies trifft zwar auf alle Jugendlichen zu, zeigt sich aber bei behinderten Jugendlichen noch deutlicher, da deren schulischer Werdegang und vor allem ihr beruflicher Ersteinstieg sich überwiegend im allumfassenden engen Netz der beruflichen Rehabilitation bewegen. Zur Aufgabe der Schule innerhalb der Berufswahlvorbereitung gehört deshalb auch, diese Abhängigkeiten dem behinderten Jugendlichen bewußt zu machen, um zu vermeiden, daß das Nichterreichen des Ziels z.B. betriebliche Ausbildung im Dualen System, nicht als individuelles Versagen wahrgenommen wird.

Lag die Gewichtung in den vorangegangenen Abschnitten auf der schulischen Berufswahlvorbereitung und -orientierung behinderter Jugendlicher und generell der Rolle der Schule im Berufswahlprozeß sowie der Aufgaben, die dem Jugendlichen abverlangt werden, so bezieht sich der nun folgende Abschnitt auf den gesellschaftlichen und subjektiven Stellenwert von Arbeit. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die berufsvorbereitenden Maßnahmen gelegt, da sie, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, eine zentrale Position innerhalb der beruflichen Ersteingliederung behinderter Jugendlicher einnehmen.

1.4 Berufliche Ersteingliederung behinderter Jugendlicher

Die Arbeitstätigkeit zählt neben der Spiel- und Lerntätigkeit zu den grundlegenden menschlichen Lebensäußerungen (vgl. Ulich, 1987, S. 29). Durch die Teilhabe an Arbeit wird es für den einzelnen möglich, durch die darin zu leistenden Tätigkeiten nicht nur seinen Lebensunterhalt zu finanzieren, sondern sich auch sozial zugehörig und nützlich zu fühlen. Darüber hinaus ergibt sich durch Arbeit eine Strukturierung des Tagesablaufs, die selbst eine arbeitsfreie Zeit erst als sozusagen Frei(e)-Zeit erkennen und einordnen läßt.

1.4.1 Die Bedeutung von Arbeit für behinderte Jugendliche

Es steht außer Zweifel, daß Arbeit bzw. Erwerbsarbeit, eine wesentliche Bedeutung auch für behinderte Jugendliche hat. Arbeit hat innerhalb der Gesellschaft einen hohen Stellenwert, der auch die subjektive Wertvorstellung des einzelnen von sich selbst prägt. Die derzeitige Verknappung der Ausbildungs- und Arbeitsplätze auf dem ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für behinderte Jugendliche läßt das Wertempfinden derjenigen, die Ausbildungs- und Arbeitsplatz erhalten, wachsen und vermittelt analog dazu denjenigen, die nicht teilhaben können, das Gefühl der Minderwertigkeit bzw. Wertlosigkeit. Dieses Gefühl der Wertlosigkeit aufgrund einer fremdbestimmten und somit erzwungenen Untätigkeit wurde auch in Untersuchungen zur Arbeitslosigkeit festgestellt. Arbeitslosen Menschen mangelt es an grundlegenden Erfahrungen, die mit der Arbeit zusammenhängen, was bereits in den 30iger Jahren in Untersuchungen zur Arbeitslosigkeit festgestellt werden konnte (vgl. Jahoda 1983, 1985).

Im einzelnen handelt es sich um folgende Erlebniskategorien, die durch Arbeit erfahrbar werden:

- „1. Die organisierte Arbeit vermittelt ein strukturiertes Zeiterlebnis.
2. Die Arbeit vermittelt soziale Erfahrungen und erweitert den sozialen Horizont der arbeitenden Menschen.
3. Durch die kollektive Zusammenarbeit am Arbeitsplatz erlebt der Arbeitende seine soziale Existenz.
4. Die Arbeit bestimmt den Status und die Identität des Menschen.
5. Die organisierte Arbeit erzwingt eine Aktivität“ (Jahoda 1985, S. 96/97).

Analog dazu fehlt es arbeitslosen Menschen an einer strukturierten Zeiterfahrung, die sozialen Kontakte reduzieren sich, es fehlt ihnen die Beteiligung an kollektiven Zielen sowie einem anerkannten Status mit seinen Folgen für die persönliche Identität, und es fehlt ihnen eine regelmäßige Tätigkeit (vgl. Jahoda 1983, S. 70). Entsprechend fühlen sich Erwerbslose in allen fünf Aspekten „psychisch verarmt“ (ebd. , S. 70).

Ferner wurden in der Hawthorne-Studie drei zentrale Kriterien hinsichtlich der Definition von Arbeit herausgestellt:

- „1. Arbeit als Gruppenaktivität.
2. Die soziale Welt des Erwachsenen dreht sich in erster Linie um den Beruf.
3. Das Bedürfnis nach Anerkennung, Sicherheit und dem Gefühl dazuzugehören sind von größerer Bedeutung für Arbeitsmoral und Produktivität als die äußeren Bedingungen für Arbeit“ (Mayo 1945).

Behinderte Menschen, auch junge, leben häufig isoliert, so daß gerade der soziale Aspekt von Ausbildung und vor allem von Arbeit mit ihren interaktiven, kommunikativen Möglichkeiten zwischenmenschlicher Begegnungen für sie von besonderer Relevanz ist. Die Teilhabe an Ausbildungs- und Arbeitsprozessen gibt ihnen das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit und auch Gleichberechtigung. Es gilt darum, behinderten Menschen prinzipiell die Teilhabe an Ausbildungs- und Arbeitsprozessen offen zugänglich zu machen, unabhängig davon, ob diese Möglichkeiten im Einzelfall subjektiv genutzt werden (können / wollen) oder nicht.

1.4.2 Berufsvorbereitende Maßnahmen für behinderte Jugendliche

Man kann davon ausgehen, daß der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung oder auch Erwerbsarbeit für alle Jugendlichen einen zentralen Einschnitt ins bisherige Leben bedeutet und Veränderungen mit sich bringt. Für behinderte Jugendliche können sich zusätzliche Schwierigkeiten und Unsicherheiten daraus ergeben, daß sie z.B. den über viele Schuljahre hinweg gewohnten „Schonraum Sonderschule“ verlassen müssen. Langjährige und dadurch intensive Kontakte zu Mitschülern und Lehrern, also vertrauten Bezugspersonen, werden zwangsläufig getrennt und viele alltägliche, vertraute Hilfen und Sicherheit gebende Strukturen entfallen.

Im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt werden darüber hinaus „neue Existenz- und Verhaltensprobleme akut, auf die der behinderte Jugendliche gerade infolge des pädagogischen und therapeutischen „Schonraums“ der Sonderschule nicht vorbereitet ist. In seiner Tragweite nicht zu unterschätzen ist der Wechsel der Beziehungspersonen im Berufswahlprozeß der behinderten Jugendlichen. Gerade zum Zeitpunkt einer zu treffenden Entscheidung für oder gegen bestimmte berufliche Alternativen bzw. der Auseinandersetzung mit nicht vorhandenen beruflichen Möglichkeiten, erfolgt ein Wechsel der Beratungsinstitution und damit auch der Bezugspersonen. Anstelle der Schule und vertrauten Lehrern greift nun das Arbeitsamt mit seinen Berufsberatern in den Berufswahlprozeß der behinderten Jugendlichen ein, ohne eigentlich dezidierte Kenntnisse über deren Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie berufliche Wünsche und Vorstellungen zu haben.

Eltern, die den beruflichen Werdegang der behinderten Jugendlichen oft übermäßig determinieren und die betroffenen Jugendlichen selbst, die ihre eigene Leistungsfähigkeit sowie den Arbeitsmarkt kaum bis gar nicht einschätzen können, sind damit besonders stark abhängig von Beratern, Beratungsstrukturen

und Beratungszielen dieser Institution. Reaktionen und Bedürfnisse der behinderten Jugendlichen sind darüber hinaus abhängig von behinderungsspezifischen Problemen, wie Art und Grad der Behinderung oder der Verarbeitung dieser und bestimmen ihre Entscheidungen mit (vgl. Bordel 1989, S. 87). Die beruflichen Ausbildungsversuche erweisen sich dann häufig als illusionär oder sind von Anfang an schon auf einem so niedrigen Niveau angesetzt, daß sich die Entscheidung nur noch als deprimierend erweisen kann (vgl. ebd., S. 87). Zusätzlich erschwerend kommt hinzu, daß die verschiedenen „Berufsbilder“ nicht für den behinderten Jugendlichen ausgerichtet sind, d.h. deren Ausbildungsgänge sind auf das Leistungsniveau von Haupt- und Realschülern ausgerichtet (ebd., S. 87).

„Erreicht der behinderte Jugendliche die gestellten Eingangsforderungen, kann er bis zu einem Berufsabschluß geführt werden; ist er aber nicht -oder nicht sogleich- in der Lage, einige wesentliche Teile des Berufsbildes zu bewältigen, sind ihm sogleich ganze Berufsbereiche versperrt“ (Bordel 1989, S. 87).

Im Anschluß an die Berufsvorbereitung und -orientierung der Schule soll das Arbeitsamt innerhalb des Berufswahlprozesses behinderter Jugendlicher die Funktion einer „Clearing-Stelle“ (Bordel 1989, S. 87) übernehmen, was de facto kaum einlösbar erscheint, da diese Institution nicht genügend Verwertbares über die Neigungen und Fähigkeiten der einzelnen Jugendlichen im Hinblick auf die beruflichen Angebote bzw. realen Möglichkeiten für sie hat. Bereits im Vorfeld bieten schon die curricularen Bildungspläne an den Schulen gegenwärtig zu wenig Möglichkeiten integrativer handlungsorientierter Maßnahmen, um Aufschluß über Motivationen, berufliche Vorstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu befördern. Bordel (1989) spricht zu Recht davon, daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt die gängigen schulischen berufsvorbereitenden Maßnahmen höchstens „berufsorientierende Motivationen und Erfolgserlebnisse“ bei den Jugendlichen auslösen (Bordel 1989, S. 87).

Für die Maßnahmen an der Schnittstelle Schule / Ausbildung / Erwerbstätigkeit sind im wesentlichen zwei Institutionen zuständig: die Schul- und Arbeitsverwaltung.

Zu den Maßnahmen der Kultusbehörden (Schulverwaltung) gehören Berufsbefähigende Lehrgänge sowie das Berufsgrundbildungsjahr in Sonderform bzw. Berufsvorbereitungsjahr oder sonstige vollzeitschulische Bildungsgänge. Sie basieren auf der Grundlage einer Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 06. 09. 1973 bzw. 19.05. 1978 (vgl. Bordel 1989, S. 84).

Diese Regelungen zur beruflichen Bildung gliedern sich in die berufliche Grundbildung und schließen hier das Berufsgrundbildungsjahr sowie das Berufsvorbereitungsjahr ein. Erstgenanntes ist vollzeitschulisch ausgerichtet und kann auch für behinderte Jugendliche eingerichtet werden (Sonderform).

Das Berufsvorbereitungsjahr können behinderte Jugendliche absolvieren, wenn sie für das Berufsgrundbildungsjahr noch nicht geeignet sind. In dieses werden die behinderten Jugendlichen übergeleitet, wenn das Berufsvorbereitungsjahr abgeschlossen ist. Als Alternative dazu bieten sich auch weitere „berufsbefähigende Lehrgänge“ (vgl. Bordel 1989, S. 101).

Ob im Anschluß an diese Grundbildung eine berufliche Fachbildung innerhalb des Dualen Systems angeschlossen werden kann, ist abhängig vom Grad der Behinderung und dem angestrebten Beruf. Wird diese jedoch aufgenommen, so erfolgt die schulische Bildung dazu nach Behinderungsarten getrennt und überwiegend im Blockunterricht. Der praktische Teil der Ausbildung wird in Betrieben, überbetrieblichen Ausbildungsstätten oder in Berufsbildungswerken für Behinderte absolviert (vgl. ebd. , S. 101).

Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit der Ausbildung für Behinderte in Vollzeitberufsschulen. Können behinderte Jugendliche weder innerhalb des Dualen Systems noch in Vollzeitberufsschulen eine Ausbildung absolvieren, stehen ihnen „berufsbefähigende Lehrgänge“ (vgl. ebd. , S. 102) zur Verfügung, die sich meistens über zwei Jahre erstrecken und mit einer oder mehreren Teilqualifikationen abgeschlossen werden können.

Die Zielgruppe besteht aus Jugendlichen (mit und ohne Behinderungen) ohne Ausbildungsvertrag, wengleich die Fördermaßnahmen ursprünglich für beeinträchtigte Jugendliche konzipiert wurden. Die angestrebte Qualifikation der Maßnahmen differiert von Bundesland zu Bundesland, weist aber grundsätzlich auch zentrale, vergleichbare Ziele auf, wie z.B. die Vorbereitung auf eine Berufsausbildung oder den Erwerb des Hauptschulabschlusses sowie das Absolvieren der Berufsschule.

Zu den Fördermaßnahmen bzw. Lehrgängen zur Berufsvorbereitung der Bundesanstalt für Arbeit zählen Grundausbildungslehrgänge, Förderlehrgänge und Lehrgänge zur Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten; die beiden letztgenannten sind dabei für behinderte Jugendliche von Relevanz. In Ergänzung dieser gibt es noch Maßnahmen zur Arbeitserprobung und Berufsfindung (vgl. Ellger-Rüttgardt 1982, S. 108). Es sind Maßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz sowie nachgeordneter Ausbildungs- und Rehabilitationsverordnungen.

In den Grundausbildungslehrgängen werden Jugendliche in einem bestimmten Berufsfeld auf eine berufliche Ausbildung vorbereitet. Ihr Hauptzweck basiert auf der Vorbereitung auf betriebspraktische Anforderungen sowie der Vermittlung theoretischer Grundkenntnisse mehrerer Berufe eines Berufsfeldes (vgl. Bordel 1989, S. 110).

Die Förderlehrgänge sind für noch nicht berufsreife Jugendliche vorgesehen. Es handelt sich dabei einerseits um Schulabgänger, die aufgrund einer nicht nur vorübergehenden Behinderung Lernschwierigkeiten aufweisen und besonderer Hilfemaßnahmen bedürfen; andererseits um Jugendliche, die Starthilfen benötigen, weil sie der Berufsausbildung psychisch und/oder physisch noch nicht gewachsen sind.

Ziel der Förderlehrgänge ist es, Jugendliche auf betriebliche Ausbildungen in einem anerkannten Ausbildungsberuf vorzubereiten. Förderlehrgänge beinhalten in der Regel eine Berufsfindungs- und Erprobungsphase in verschiedenen Berufsfeldern oder können als solche selbständig über den Zeitraum eines Jahres erfolgen. Sie werden vor allem in Berufsbildungswerken angeboten.

In einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung stellte Kloas (1981) fest, „daß die Fördermaßnahmen, ursprünglich gedacht, beeinträchtigte Schulabgänger unter dem Qualifizierungsaspekt und bildungspolitischen Gesichtspunkten auf eine Berufsausbildung vorzubereiten, in zunehmendem Maße Funktionen übernehmen, die dieser Zielstellung nicht entsprechen“ (Bordel 1989, S. 97). Ihr Ziel ist es eher, behinderte Jugendliche auf eine Arbeitnehmertätigkeit ohne vorherige Ausbildung vorzubereiten. Für nicht behinderte Jugendliche, die zunehmend in diese Maßnahmen vermittelt werden, stellen sie eine Überbrückungsphase der Arbeitslosigkeit aufgrund mangelnder Ausbildungsplätze dar. Berufsvorbereitende Maßnahmen sind somit in hohem Maße als arbeitsmarktpolitisches Instrument gegen Jugendarbeitslosigkeit zu sehen. Ellger-Rüttgardt (1982) weist darauf hin, daß statistisch nachweisbar immer mehr Jugendliche aus der Sekundarstufe I nicht in betriebliche Ausbildungen gehen, sondern „berufliche Vollzeitschulen“ (ebd., S. 107) besuchen. Unter ihnen befinden sich überwiegend Jugendliche mit geringem Bildungsniveau. Ein großer Teil der Abgänger aus Sonderschulen geht in irgendeine vorberufliche Bildungsmaßnahme. Zentral dabei ist, daß dies „weniger freiwillige Entscheidung der Betroffenen als vielmehr die Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt“ sind, die behinderte Jugendliche dazu veranlassen (Ellger-Rüttgardt 1982, S. 107). Zu berücksichtigen ist dabei, daß die sozialen und gesellschaftlichen Ursachen in individuelle Defizite umgedeutet bzw. mit diesen gleichgestellt werden und gerade behinderte Jugendliche von der Einschätzung der „Berufsunreife“ betroffen sind.

Sieht man innerhalb der Förderlehrgänge, aber auch als für sich stehende Einheiten, die Berufsfindung und auch Erprobungsphase als eine Methode, mit der der behinderte Jugendliche zu einer Entscheidung für eine bestimmte berufliche Alternative gelangen soll, so sind in diesem Kontext zwei Faktoren zu berücksichtigen, die innerhalb des Gesamtprozesses Berufswahl zum Tragen kommen. Es ist zum einen wie Bordel (1989) es formuliert, das „Programmdenken der Arbeitsämter“ (ebd., S. 117), das sich dadurch auszeichnet, daß die Berufsberatung sich überwiegend an nicht behinderten Jugendlichen orientiert und damit den Bedürfnissen der behinderten Jugendlichen nicht oder kaum gerecht wird. Im Berufswahlprozeß behinderter Jugendlicher sind die „Orientierungsfelder“ (Bordel 1989, S. 117) andere als bei nicht behinderten Jugendlichen und bedürfen deshalb auch einer anderen Interpretation.

Die „präformierten Normvorstellungen und objektiven Gegebenheiten (Berufseingangsvoraussetzungen, Berufsbilder, Leistungsmaße, Beurteilungskategorien), die Arbeitsmarktlage und der Arbeits-Verteilungsmechanismus sind grundsätzlich nicht auf die durchaus vorhandenen Möglichkeiten des Behinderten zugeschnitten“ (Bordel 1989, S. 117).

Der behinderte Jugendliche erscheint deshalb als „überflüssig“ und darüber hinaus als „untauglicher Konkurrent“ (ebd., S. 117). Durch diese programmatische Form der Berufsberatung der Arbeitsämter wird man der Situation und den Bedürfnissen des behinderten Jugendlichen nicht gerecht. Zudem erfährt er relativ schnell, daß die für ihn zu „wählenden“ beruflichen Bereiche stark eingeschränkt sind und im eigentlichen Sinne des Begriffs keine Wahl darstellen, da von vorne herein schon nur bestimmte Berufe für ihn offen zugänglich

sind, also vor seiner Wahl bereits einer Eingrenzung unterliegen. Bordel (1989, S. 117) spricht davon, daß die Berufsfindung mit Fokus auf die Berufe verläuft und nicht umgekehrt. Es wäre allerdings erforderlich, daß die "Individuallage" (ebd., S. 118) des Behinderten berücksichtigt wird und ein Richtungswechsel stattfindet, vom Behinderten zum für ihn möglichen Beruf. Das heißt aber zugleich, neue Berufsbilder wie Arbeitsbereiche für behinderte Menschen zu entwickeln (vgl. Bordel 1989, S. 118).

Die Entscheidung für bestimmte Fördermaßnahmen, wie z.B. Förderlehrgänge incl. Berufsfindung und Arbeitserprobung und damit im Vorfeld stattgefundene Beratungen durch Arbeitsämter basieren in der Regel auf diagnostischen Grundlagen (z.B. medizinische und / oder psychologische Tests) der Arbeitsämter und der Fokussierung auf behinderungsbedingte Eigenschaften und sind in hohem Maße durch andere bestimmt. Diese Fremdbestimmung raubt dem behinderten Jugendlichen letztlich die Möglichkeit der individuellen Auseinandersetzung mit seiner Behinderung. Zurecht verwehren sich viele behinderte Jugendliche mittlerweile gegen diese belastende und die berufliche Zukunft determinierende Fremdeinschätzung. Bordel (1989) spricht davon, daß das Phänomen der Fremdbestimmung in der Beratung von einer weitreichenden persönlichen Bedeutung für den Rat suchenden Jugendlichen ist und verweist auf Waidner (1973), der im Kontext der Beratung wie folgt von Abhängigkeit spricht:

„Zeitlebens ist der Behinderte von Fachleuten umstellt. Das schafft Abhängigkeiten. Er gerät in die Gefahr, ein Leben aus zweiter Hand zu leben. Gerade die Berufswahl, eine der entscheidenden Chancen der Selbstbestimmung, kann zu einer Festlegung und damit zu einer Falle der Fremdbestimmung werden" (Bordel 1989, S. 120).

Der gewählte Beruf des behinderten Jugendlichen oder auch im Vorfeld bereits aufgenommene berufsvorbereitende Maßnahmen können unter den genannten Beratungsstrukturen mit ihrer überwiegenden Fremdbestimmung schnell zu vorgeschriebenen Berufen und Maßnahmen werden, denen sich der behinderte Jugendliche fügt bzw. zu fügen hat.

Um Prozesse der Fremdbestimmung zu minimieren, bedarf es einerseits eines Umdenkens im Kontext der Beratung behinderter junger Menschen, hin zu einer stärkeren Einbindung ihrer eigenen beruflichen Vorstellungen und Wünsche und damit zusammenhängend, andererseits, des Ausbaus von handlungsorientierten Möglichkeiten, in denen der behinderte Jugendliche selber sein Können aber auch seine Grenzen erfahren und reflektieren kann. Die Ergebnisse seiner Tätigkeits- und Reflexionsprozesse sollen eine annähernd realistische Einschätzung seiner Fähigkeiten und Einschränkungen beinhalten, die in den Berufswahlprozeß einfließen sollen, um zu einer, in erster Linie für ihn, tragfähigen beruflichen Entscheidung zu gelangen. Das könnte letztlich auch heißen, sich gegen für ihn zugängliche Berufe zu entscheiden, sollten sie seinen Bedürfnissen und Vorstellungen nicht entsprechen und ein Leben ohne Erwerbsarbeit anzugehen. Auf den Aspekt nicht vorhandener oder nicht wahrnehmen wollender beruflicher Perspektiven muß vor allem die Schule vorbereiten. Aber auch im Kontext der Berufsberatung bei den Arbeitsämtern ist dies zu thematisieren, um trotz fehlender beruflicher Perspektiven eine dauerhafte soziale Eingliederung zu ermöglichen.

1.4.3 Berufliche Bildung behinderter Jugendlicher in Berufsbildungswerken (BBW)

Die Grundidee eines beruflichen Rehabilitationssystems in der Bundesrepublik ist die „Erhöhung der Beschäftigungschancen Behinderter durch deren Qualifizierung, sogar höchstmögliche Qualifizierung in anerkannten Ausbildungsberufen ...“ (Tews 1988, S. 209). Tews spricht davon, daß die empirischen Ergebnisse aus Absolventenbefragungen die Richtigkeit dieser Orientierung durchgängig bestätigen (vgl. Tews 1988, S. 209). Die Förderpolitik, die in diesem Gedanken zum Tragen kommt, ist damit auf die Qualifizierung gerichtet und nicht auf einen bestimmten Arbeitsplatz hin ausgerichtet. Ziel dieser Qualifizierung ist deshalb auch der „formale Abschluß“ (ebd., S. 209) einer Qualifizierungsmaßnahme.

Berufsbildungswerke als Teil des Rehabilitationssystems sind überbetriebliche und überregionale Einrichtungen zur beruflichen Erstausbildung Behinderter. Sie entstanden nach Inkrafttreten des Arbeitsförderungsgesetzes 1969 und auf der Grundlage des Aktionsprogramms der Bundesregierung zur Förderung der Rehabilitation (vgl. Bleidick 1982, . 149). In den „Grundsätze(n) für Berufsbildungswerke“ von 1976 sind die Zielgruppen, Aufgaben und die Organisation eines BBW's dargestellt.

„Berufsbildungswerke dienen der erstmaligen Berufsausbildung vornehmlich jugendlicher Behinderter, die nur in einer auf ihre Behinderungsart und deren Auswirkung eingestellten Ausbildungsorganisation und bei einer auf die jeweiligen Belange ausgerichteten kontinuierlichen ausbildungsbegleitenden Betreuung durch Ärzte, Psychologen, Sonderpädagogen und andere Fachkräfte der Rehabilitation zu einem Ausbildungsabschluß nach dem Berufsbildungsgesetz und dadurch zur Eingliederung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt befähigt werden können. Behinderte, die dazu nicht die genannten umfassenden Hilfen benötigen, sollen nicht in Berufsbildungswerken, sondern in den allgemeinen Ausbildungsstätten ausgebildet oder auf andere Weise mit Hilfe regional breiter gestreuter Förderungsmaßnahmen in das Berufsleben eingegliedert werden. Berufsbildungswerke sind auch nicht für Behinderte bestimmt, die wegen der Schwere ihrer Behinderung für eine geordnete Berufsausbildung nicht geeignet sind. Sie sollen, soweit ihnen der allgemeine Arbeitsmarkt nicht zugänglich ist, in eine Werkstatt für Behinderte aufgenommen werden, wenn die dazu erforderlichen Voraussetzungen gegeben sind“ (Bleidick 1982, S. 150 f).

Was also die Zielgruppe betrifft, so sollen die behinderten Jugendlichen, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt keine Aussicht haben, einen Ausbildungsabschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf erhalten. Aufgrund einer beruflichen Qualifizierung, sollen sie somit auf den Arbeitsmarkt besser vorbereitet sein. Bedenklich erscheint, daß von Behinderten gesprochen wird, die nur in einer auf ihre Behinderungsart und deren Auswirkungen eingestellten Ausbildungsorganisation zur beruflichen Eingliederung befähigt werden können. Bleidick (1982, S. 151) spricht von einem „Verwaltungsakt“, der in der Definition eingeschlossen ist und mit dem die Arbeitsämter in einer „differenzierten Eigenschaftsfeststellung den Status 'behindert' diagnostizieren“ (ebd., S. 151). Darüber hinaus ist zu bedenken, daß der Personenkreis nach dem „Finalprinzip“ (ebd., S. 151) definiert ist, d.h., daß Behinderte in Berufsbildungswerken „umfassender Hilfen“ (ebd., S. 151) bedürfen. Angesichts der schlechten Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage für behinderte Jugendliche ist allerdings nach der Operationalisierung des Begriffs „umfassende Hilfe“ zu fragen.

Oder anders formuliert, je geringer die Ausbildungschancen aufgrund fehlender Angebote auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sind, um so mehr bedürfen gerade behinderte Jugendliche berufsbildender Unterstützung.

Abgesehen von der derzeitigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage für behinderte Jugendliche wird das Berufsbildungswerk von Beratungstellen, Schulen, Eltern als optimaler Weg der beruflichen Qualifizierung für behinderte Jugendliche, vor allem aus segregierender Schullaufbahn, gesehen. Hierfür spricht häufig die in Berufsbildungswerken vorhandene Kombination von theoretischer und praktischer Ausbildung, ausbildungsbegleitender medizinischer, psychologischer und/oder sonderpädagogischer Betreuung sowie die Möglichkeit des Internatsaufenthaltes und die Kontaktmöglichkeiten zu anderen behinderten Jugendlichen.

Der beruflichen Rehabilitation kommt nach wie vor berechtigt eine zentrale Rolle zu, sieht man den beruflichen Qualifizierungsaspekt im Vordergrund. Behinderte Jugendliche werden, bevor sie ohne Ausbildung und damit ohne berufliche Perspektive auf dem ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bleiben, alle ihnen zugewiesenen rehabilitativen Möglichkeiten annehmen, auch wenn diese sich nicht mit ihren eigenen Vorstellungen und Wünschen verbinden lassen. Eine dauerhafte gesellschaftliche Eingliederung, in der die Verbindung von Arbeit und gesellschaftlichem Leben am stärksten zum Tragen kommt, ist allerdings durch berufliche Rehabilitationsmaßnahmen zur Zeit nicht mehr gewährleistet. Es gilt deshalb neue berufliche Wege für und vor allem mit behinderten Menschen zusammen zu finden, in denen die erworbenen beruflichen Qualifikationen auch wirklich gebraucht und erwünscht sind.

1.5 Schulische und berufliche Integration, Rehabilitation und Aufhebung von Ausgrenzung

Daß Leitvorstellungen in der Sonderpädagogik über die konkreten sonderpädagogischen Konzepte hinausgehen, wurde anhand der beiden konkurrierenden Modelle segregierender und integrierender Pädagogik bereits deutlich. Beiden Konzepten sind nicht nur bildungspolitische, sondern auch sozialpolitische wie bildungsökonomische Leitvorstellungen immanent. Davon ausgehend, ist die Sonderpädagogik nicht nur den Erziehungswissenschaften zuzurechnen, sondern sie steht auch in engem Zusammenhang mit den Rehabilitationswissenschaften (vgl. Tent 1985, S. 147).

In den integrationspädagogischen Diskussionen, in denen es um die Frage der Legitimation von Sonderschulen als eigenständige Schulform geht, wird die Integration Behinderter in allgemeine Schulen oftmals gleichgesetzt mit Rehabilitation oder differenzierter ausgedrückt, „soziale Rehabilitation“ (Stegie 1988, S. 169). Versteht man Integration als „soziale Rehabilitation“, so ist sie als ein gesellschaftlicher Prozeß der Aufhebung von Ausgrenzung auf der Basis aktiver Auseinandersetzung Behinderter und nicht Behinderter zu verstehen und als solche mehr als De-Institutionalisierung. Obgleich sich in dieser ein zentraler Aspekt der „Normalisierung“ (vgl. Bank-Mikkelsen 1977; Wolfensberger 1972),

in Form der Aufhebung zwangsweiser institutioneller Separierung zum Zwecke der Rehabilitation ausdrückt. Dies gilt in gleicher Weise für schulische wie berufliche Integration.

Durch die räumliche Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in allgemeine Regelschulen wird vorerst der Ausgrenzung auf strukturellem Weg zu entgegnen versucht. Da Ausgrenzung aber nicht allein mit veränderten Schulstrukturen zu beheben und schon gar nicht auf diese zu reduzieren ist, bedarf es nicht nur der Veränderung der äußeren Gliederung von Schule, d.h. Festlegung von Schultypen und ihr Verhältnis zueinander. Es bedarf vor allem auch der Veränderung der inneren Verfaßtheit von Schule. Hiermit sind u.a. Engagement und die Bereitschaft von Lehrern sowie nicht behinderten Schülern und ihrer Eltern zum gemeinsamen Leben und Lernen mit Behinderten gemeint, sowie eine veränderte Unterrichtsorganisation, die neue Wege aktueller Interaktionen zwischen Behinderten und nicht Behinderten eröffnet.

Integrationsprozesse, unabhängig ob im schulischen oder beruflichen Kontext, basieren somit nicht nur auf den institutionellen Veränderungen, sondern auch und vor allem auf Veränderungen im Verhältnis zwischen den behinderten und nicht behinderten am Interaktionsprozeß beteiligten Personen. Diese Veränderung im Verhältnis wird nur durch konkrete Erfahrungen gegenseitiger Akzeptanz der Verschiedenheit, verbunden mit der aktiven Teilhabe an gemeinsamen wie individuellen, hier noch schulischen Prozessen und Zielen, realisierbar sein. Die Offenheit gegenüber dem Anderssein, die sozusagen der Akzeptanz noch vorausgeht, ist dabei nicht theoretisch vermittelbar, sondern immer an konkrete Erfahrungen (hier noch im schulischen Kontext) gebunden, da sie eine Qualität des Fühlens, Denkens und Handelns ist (vgl. Rülcker 1996, S. 65). Nur das bewußte Wollen aller Beteiligten an der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher wie späterer gemeinsamer Berufsausbildungen und Berufstätigkeit kann diese Offenheit und Akzeptanz fördern; und nur im täglichen Umgang miteinander wird die Verschiedenheit der in den lebensweltlichen Bezügen beteiligten Personen (ob mit oder ohne Behinderung) erlebbar und akzeptabel. Hier erfolgen u.a. die Aneignungsprozesse sozialer Umgangsformen, die sich dann für den Behinderten auch nicht mehr vorrangig an seiner Behinderung festmachen müssen. Integration geht dann über die rein räumliche, maßnahmenorientierte und individuumzentrierte Rehabilitation hinaus und kann sich nur so zur sozialen Rehabilitation entwickeln.

Damit erfährt auch der Begriff Rehabilitation eine Veränderung. Ursprünglich leitet sich der Begriff aus dem römischen Recht ab, mit dem Ziel der Wiederherstellung der Ehre und der Wiedereinsetzung in den früheren Stand eines zu Unrecht Verdächtigten (vgl. Schindler 1973). Dieses Verständnis von Rehabilitation hat mit dem heutigen nichts zu tun. Im Gegenteil, ging es früher vorrangig um die Veränderung der Einstellung der Gesellschaft gegenüber einem Betroffenen, einem Menschen, dem Unrecht widerfahren war, so richtet sich heute der Blick auf den einzelnen und auf ihn abgestimmte Maßnahmen zur Kompensation von sogenannten (Leistungs-) Defiziten.

„Von einem gesellschaftlichen Akt, der Herstellung der Ehre und der Einsetzung in einen Stand sozialer Gleichberechtigung ist Rehabilitation zu einem weitgehend auf das einzelne Individuum zentrierte Verfahren seiner Veränderung und seiner Anpassung an vorgegebene Verhältnisse geworden“ (Seyfried 1990, S. 32).

Nach Bach (1985, S. 19) bezeichnet Rehabilitation heute „... sowohl einen Prozeß als auch ein Ergebnis bzw. Ziel“. Als Prozeß sind ihr die Anwendung der speziellen rehabilitativen Maßnahmen und Hilfsmittel zugeschrieben, während Rehabilitation als Ziel die Eingliederung des Behinderten in das berufliche, soziale und kulturelle Leben aufgrund dieser Maßnahmen darstellt (vgl. Seyfried 1990, S.32).

Versteht man Integration als sozusagen soziale Maßnahme, an der Behinderte wie nicht Behinderte gleichermaßen partizipieren und sie somit gemeinsam gestalten, so wäre sie Prozeß mit dem Ziel einer gesellschaftlich bewußt gewollten sozialen Rehabilitation und damit einer gewollten Teilhabe aller an gesellschaftlichen Prozessen. Damit würde sich der Rehabilitationsbegriff auch seiner ursprünglichen Bedeutung wieder annähern. Rehabilitation ist dann nicht mehr auf den einzelnen Behinderten ausgerichtet, der separiert werden muß, um in gesellschaftlich eigens dafür geschaffenen sozusagen künstlichen lebensweltlichen Bezügen Aneignungsprozesse zu durchlaufen und bei gelungener Aneignung in die alltägliche Lebenswelt entlassen zu werden, sondern eine gesellschaftlich bewußt vorgenommene Handlung.

Im Kontext z. B. gemeinsamer Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher können, verbunden mit unterrichtsorganisatorischen Veränderungen, Offenheit und Akzeptanz für beide Teile erfahrbar werden. Vor allem im handlungsorientierten Unterricht, der zum selber entdecken und mit anderen zusammenarbeiten anregt und nicht das Rezipieren und Auswendiglernen forciert, können konkurrierende Lernmotivationen gegen kooperative Interaktionsformen ersetzt werden. So kann jeder, ob behindert oder nicht behindert, mit seinen Fähigkeiten am Gesamtprozeß schulischer Inhalte aktiv partizipieren.

Gegenseitige Akzeptanz zeichnet sich dann ab, wenn sich die integrierten behinderten Kinder und Jugendlichen nicht einfach an gegebene Strukturen anpassen müssen, sondern wenn jeder (behindert oder nicht) aufgrund seiner individuellen Handlungsmöglichkeiten und damit verbundener individueller Ziele eben auch unterschiedliche Beiträge zum Erreichen des Gesamtziels einfließen lassen kann (vgl. Seyfried 1990, S. 48). Von zentraler Bedeutung ist somit die gegenseitige Anerkennung individueller Voraussetzungen. Gemeinsame Aktivitäten müssen folglich auf die verschiedenen Aneignungsniveaus aller Beteiligter hin analysiert werden, so daß für jeden ein individueller Zugang zum gemeinsamen Ziel möglich wird, in dem die individuellen Handlungsziele in einer persönlichen Sinnggebung aufgehoben sind (vgl. Seyfried 1990, S. 48). Die eigene Tätigkeit muß innerhalb des Gesamtprozesses als „positiv beziehungsherstellend“ (Seyfried 1990, S. 45) bewertet werden können. Dies gilt gleichwohl für den schulischen wie beruflichen Kontext.

Die Umsetzung der Beteiligung aller, unter Berücksichtigung der jeweils subjektiven Niveaus, mag in der schulischen Integration annähernd gelingen. Anders verhält es sich im Ausbildungs- und Arbeitsbereich für behinderte Jugendliche, d.h. in der beruflichen Integration. Im Zuge fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze und ansteigender Arbeitslosenzahlen generell, werden vor allem behinderte Jugendliche vom ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verdrängt. Überbetrieblich organisierte berufsvorbereitende Maßnahmen wie überbetriebliche Berufsausbildungen in Sondereinrichtungen gewinnen in zunehmendem Maße wieder an Relevanz. Der Anspruch beruflicher Rehabilitation, also die berufliche Eingliederung behinderter Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt, durch berufliche Qualifizierung, kann derzeit kaum noch eingelöst werden.

Auch wenn einzelne behinderte Jugendliche nach einer integrativen oder auch segregierenden Schullaufbahn eine betriebliche Ausbildung und spätere Berufstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt aufnehmen können, kann man nicht einfach darüber hinwegsehen, daß dieser Werdegang nicht auf alle behinderten Jugendlichen zutreffen kann und wird, vor allem nicht auf jene, deren Leistungsfähigkeit eingeschränkt ist. Viele behinderte Jugendliche können der Anpassung an vielfältige Leistungsanforderungen nicht Behinderter, in Ausbildung und Beruf auf dem ersten Arbeitsmarkt nicht nachkommen. Das widerspricht auch dem Anspruch der Lebens-Normalisierung für behinderte Menschen.

Auch im Kontext von Rehabilitationsmaßnahmen kann es vorrangig nicht nur um eine Vorbereitung zur späteren Anpassung behinderter Jugendlicher an gängige Normvorstellungen in Ausbildung und Beruf gehen. Analog zu den Ausführungen in dieser Arbeit zur schulischen Integration gilt es auch in der beruflichen Qualifizierung und in sich anschließenden beruflichen Eingliederungen umzudenken. Ausbildungsbetriebe wie spätere Arbeitsplätze müssen in ihrer Strukturierung und Organisation von den Bedürfnissen und Leistungsfähigkeiten behinderter Auszubildender wie späterer Arbeitnehmer ausgehen. Dies fordert einerseits neue Formen der Beschäftigung und andererseits neue Berufsbilder. Die Einsicht in die Erforderlichkeit beider Aspekte basiert allerdings auf einem bereits veränderten Denken nicht Behinderter, das von der Akzeptanz gegenüber dem anderen gekennzeichnet ist.