

Simoni Symeonidou

Zusammenhang zwischen inklusiver Bildung und sozialer Inklusion

Eine Literaturübersicht zum Bereich der beruflichen Beschäftigung von Menschen mit Behinderung

Zusammenfassung

Die soziale Inklusion von Menschen mit besonderem Bildungsbedarf wird insbesondere in der Arbeitswelt von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Anhand einer Literaturanalyse untersucht dieser Artikel die Wirkung inklusiver Bildung auf die Vermittelbarkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Er widmet sich auch mehreren damit zusammenhängenden Fragen, wie etwa jener nach der Interaktion zwischen gewissen Faktoren, die zu bezahlten Anstellungen führen, und nach dem Zusammenhang zwischen Bildung und unterschiedlichen Beschäftigungsformen.

Résumé

De nombreux facteurs influencent l'inclusion sociale des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment en ce qui concerne l'emploi. À partir d'une revue de la littérature, cet article étudie l'influence de l'éducation inclusive sur l'employabilité. Il aborde plusieurs questions connexes, telles que l'interaction entre un certain nombre de facteurs conduisant à des emplois rémunérés et le lien entre l'éducation et les différentes formes d'emploi.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-07-01

Einführung

Dieser Artikel ist ein Auszug aus einer Literaturübersicht, in welcher der Zusammenhang zwischen inklusiver Bildung und Erziehung und der sozialen Inklusion von Menschen mit Behinderungen untersucht wurde. Inklusive Bildung und Erziehung beinhalten das Angebot an hochwertiger Bildung und Erziehung in Schulen, in denen die Rechte, die Gleichheit, die Zugangsmöglichkeiten und die Teilnahme aller Lernenden im Vordergrund stehen. Soziale Inklusion umfasst im Wesentlichen die soziale Interaktion und die Teilhabe an der Gemeinschaft in den Bereichen Bildung und Erziehung, Beschäftigung und Leben in der Gemeinschaft.

Der Übersicht zufolge liegt Evidenz für einen Zusammenhang zwischen inklusiver

Bildung und Erziehung und sozialer Inklusion in den Bereichen Bildung und Erziehung, Beschäftigung und Leben in der Gemeinschaft vor. Gleichzeitig werden in der Übersicht aber auch andere Faktoren genannt, die die soziale Inklusion begünstigen bzw. ihr im Weg stehen (z. B. die Qualität der Inklusion in der Praxis, die Sozialpolitik, die sozialen Strukturen und Einstellungen, der individuelle Lebenslauf). Aus den in der Übersicht vorgestellten Forschungsergebnissen lässt sich der Schluss ziehen, dass der Besuch separierender Schulen die Chancen für soziale Inklusion sowohl kurzfristig (während die Kinder mit Behinderungen die Schule besuchen) als auch langfristig (nach Abschluss der Sekundarschulbildung) minimiert. Der Besuch einer Förderschule steht in Zusammenhang mit

unzureichenden akademischen und beruflichen Qualifikationen, mit Beschäftigung in Behindertenwerkstätten, mit finanzieller Abhängigkeit, mit einer geringeren Chance auf ein unabhängiges Leben und mit unzureichenden sozialen Netzwerken nach dem Abschluss.

In diesem Zusammenhang könnten politische Entscheidungsträger Überlegungen dazu anstellen, wie das Förderangebot, das in vielen Ländern zur Verfügung steht, umzugestaltet ist, um das Lernen im inklusiven Rahmen zu fördern.

Der Bericht umfasste die drei Bereiche Bildung und Erziehung, Beschäftigung sowie Leben in der Gemeinschaft. In diesem Artikel werden die wichtigsten Erkenntnisse der Literaturübersicht zum Bereich der Beschäftigung dargestellt.

Beschäftigung

Die Aufnahme einer bezahlten Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gilt als entscheidender Faktor für die soziale Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Dabei könnte eine solche Anstellung die einzige Beschäftigungsart in der Gemeinschaft für etwa die Hälfte aller jungen Menschen mit Behinderungen sein, die nicht mehr die Schule besuchen (Wagner et al., 2005, S. ES-2). Darüber hinaus gilt eine bezahlte Anstellung in vielen Gesellschaften als Teil des Prozesses, sich ein Leben aufzubauen (Båtevik & Myklebust, 2006, S. 40).

Zusammenhang zwischen inklusiver Bildung und Erziehung sowie Beschäftigung

Der Literatur zufolge haben Menschen mit Behinderungen Schwierigkeiten beim Berufseinstieg und bei der Aufnahme einer bezahlten Anstellung:

...ein unverhältnismässig kleiner Anteil von ihnen [Menschen mit Behinderungen] nimmt nach dem Abschluss der Sekundarschulbildung eine Arbeit auf oder setzt die Bildung an Hochschuleinrichtungen fort. [...] Deutlich weniger junge Menschen mit Behinderungen als alle jungen Menschen insgesamt gehen nach dem Abschluss des ersten Bildungswegs einer bezahlten Beschäftigung nach – zwar werden inzwischen weitaus weniger von ihnen unter dem Mindestlohn bezahlt, aber nur etwa ein Drittel erhält Lohnnebenleistungen (Shandra & Hogan, 2008, S. 3).

Einige soziale Faktoren scheinen diesen Prozess zu beeinflussen. Yates und Roulstone (2013) stellen fest, dass zu den entscheidenden Faktoren die Politik, der lokale Markt und Beschäftigungsnetzwerke gehören. Ihrer Analyse zufolge gibt die Politik die Verantwortung, eine Beschäftigung zu finden, häufig direkt an die Betroffenen weiter: an die jungen Menschen mit Behinderungen. Gleichzeitig sorgt sie jedoch nicht für die notwendigen Veränderungen hinsichtlich der Beschäftigungsstrukturen, bei denen die Betroffenen aussen vor bleiben, und der auf dem allgemeinen Markt vorhandenen Modelle für die Aus- und Weiterbildung. Menschen mit Behinderungen sehen die Wahrnehmung von Behinderungen seitens der Arbeitgebenden, die sich in diskriminierenden Praktiken und Stigmatisierung äussert, als eine grosse Hürde (Shier, Graham & Jones, 2009). Neben der Politik und den sozialen Faktoren sind in der Literaturübersicht mehrere Studien aufgeführt, in deren Rahmen die Faktoren untersucht wurden, die sich auf die Wahrscheinlichkeit auswirken, dass Menschen mit Behinderungen eine Beschäftigung finden (Näheres siehe weiter unten).

Eine wesentliche Erkenntnis ist, dass sich durch inklusive Bildung und Erziehung die Beschäftigungsmöglichkeiten erhöhen. In norwegischen Langzeitstudien wurde festgestellt, dass die Wahrscheinlichkeit,

durch Beschäftigung wirtschaftliche Unabhängigkeit zu erreichen, bei jungen Menschen mit Behinderungen, die in inklusiven Klassen unterrichtet wurden, etwa doppelt so hoch war wie bei Schülerinnen und Schülern von Förderklassen (Myklebust & Båtevik, 2005; Båtevik & Myklebust, 2006). Ihren Ergebnissen zufolge waren über 60 Prozent der Heranwachsenden, die im inklusiven Rahmen unterrichtet wurden, im späteren Leben wirtschaftlich unabhängig. Demgegenüber schafften dies nur etwa 35 Prozent derjenigen, die ihre Schulzeit in Förderklassen absolviert hatten. Die Forscher weisen darauf hin, dass die Einstufung in den Schulen unterschiedlich gehandhabt wird, da es keine einheitlichen Kriterien dafür gibt, welche Schülerinnen und Schüler im inklusiven Rahmen und welche in einer Förderklasse unterrichtet werden sollen. Dennoch führen sie an, dass die Gruppe der Lernenden mit Behinderungen in inklusiven Klassen ihre formale Kompetenz erhöhen und insgesamt grössere Fortschritte vorweisen konnten. Auf der Grundlage ihrer Ergebnisse kommen sie zu folgendem Schluss:

Aus den in dieser Studie vorgelegten Analysen geht hervor, dass die Unterbringung in Förderklassen ein Risiko darstellt. Abgesehen von der Tatsache, dass die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung von Kompetenzen in Förderklassen relativ gering ist, sind die beruflichen Perspektiven für Schulabbrechende aus Förderklassen im Vergleich zu denjenigen aus regulären Klassen recht düster. Für die Praxis bedeuten diese Ergebnisse, dass die meisten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die nötige Unterstützung im Rahmen regulärer Klassen erhalten sollten. Wir gehen davon aus, dass dies für die Betroffenen ein Ansporn ist, akademische bzw. berufsbezogene Kompetenzen zu entwickeln, was dazu führen wird, dass sie ihre Chancen auf beruflichen Erfolg verbessern. Selbst wenn diese Schülerinnen und Schüler ihren Abschluss nicht schaffen sollten, haben sie eine bessere berufliche Perspektive, als wenn sie in Förderklassen unterrichtet worden wären (Myklebust & Båtevik, 2005, S. 283).

Dieses Ergebnis deckt sich mit der Aussage von Yates und Roulstone (2013), dass üblicherweise geringe Erwartungen an Förderschulen hinsichtlich Qualifikation und Kompetenzen gestellt werden.

In anderen Studien wird zudem vorgebracht, dass sich die Beschäftigungschancen durch den Unterricht im inklusiven Rahmen erhöhen. So weist Coyle in ihrer Studie (2012), deren Schwerpunkt auf dem Zusammenhang zwischen Schulbildung und Beschäftigung bei Menschen mit Hörschädigung liegt, darauf hin, dass die Chancen auf eine Anstellung nach Abschluss der Sekundarschulbildung höher liegen, wenn zuvor ein Grossteil des Schultags nicht in Förderklassen, sondern im inklusiven Rahmen absolviert wurde. Daneben wird in einer ähnlichen Studie von White und Weiner (2004) als einer der stärksten Indikatoren für eine bezahlte Beschäftigung in der Gemeinschaft das Ausmass angeführt, in dem die Person mit erheblichen Behinderungen vor ihrem Abschluss in das Regelschulsystem mit Gleichaltrigen eingegliedert war.

Der folgende Abschnitt enthält eine Übersicht über die Erkenntnisse zu den Variablen, mit denen die Beschäftigungschancen steigen.

Variablen, welche die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern

In der Literatur ist eine Vielzahl bildungsbezogener Variablen belegt, mit denen die Wahrscheinlichkeit erhöht werden kann, dass Menschen mit Behinderungen eine bezahlte Anstellung aufnehmen. So legen die Ergebnisse der Studie von Doren und Benz (1998) beispielsweise nahe, dass sich die Beteiligung an mindestens zwei Berufspraktika während der Schulzeit, der Einsatz des Netzwerks (Familie sowie Freundinnen und Freunde) und ein ausgeprägtes Selbst-

vertrauen positiv auf eine Beschäftigung nach Abschluss der Schulbildung auswirken. Aus weiteren Studien zum Thema Kompetenzen geht hervor, dass die Wahrscheinlichkeit, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eine Anstellung zu finden, bei jungen Menschen mit Behinderungen, die ihre Schulbildung mit sehr guten akademischen Fähigkeiten (in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen) abgeschlossen hatten, doppelt so hoch war wie bei denjenigen mit geringen Fähigkeiten (Benz, Yovanoff & Doren, 1997). Darüber hinaus werden Absolventinnen und Absolventen mit guten sozialen und persönlichen Kompetenzen (z. B. Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Anweisungen zu befolgen, Beziehungen aufzubauen) viel leichter in ein Arbeitsumfeld integriert (Vilà, Pallisera & Fullana, 2007). Einige Studien legen nahe, dass die Zeit nach dem Abschluss der Sekundarschulbildung zu den Variablen zählt, die mit der Beschäftigung in Zusammenhang stehen. Insbesondere die ersten Jahre nach Absolvierung der Sekundarstufe II werden als «Versuch-und-Irrtum-Phase» bezeichnet (Levine & Nourse, 1998, zit. nach Båtevik & Myklebust, 2006, S. 40). Nicht selten sind Menschen mit Behinderungen erst mit Ende zwanzig auf dem Arbeitsmarkt etabliert.

Benz, Lindstrom und Yovanoff (2000, S. 510) fassen die Variablen zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, dass Menschen mit Behinderungen nach dem Abschluss der Sekundarschulbildung eine Anstellung aufnehmen, wie folgt zusammen:

- Teilnahme am Berufswahlunterricht in den letzten beiden Jahren der Sekundarschulbildung
- Teilnahme an bezahlten Berufspraktika in der Gemeinschaft in den letzten beiden Jahren der Sekundarschulbildung
- Kompetenzen: akademische Fähigkeiten (z. B. Lesen, Rechnen, Schreiben und Problemlösung); Leben in der Gemeinschaft (z. B. Umgang mit Geld, Zugang zur Gemeinschaft); persönliche und soziale Kompetenzen (z. B. Umgang mit anderen Menschen); berufliche Befähigung (z. B. Bewusstsein über den beruflichen Werdegang, Stellensuche); Selbstbestimmung (z. B. Selbstvertretung, Zielsetzung)
- Teilnahme an der Übergangsplanung
- Absolvierung der Sekundarschulbildung
- Keine Notwendigkeit für weiteren Unterricht in akademischen, beruflichen oder persönlichen/sozialen Fachbereichen nach Beendigung der Schule

Qualität von Bildung und Lehrplänen

Die Qualität der Bildung und Erziehung, die Menschen mit Behinderungen im inklusiven Rahmen geniessen (z. B. Einstufung, Lehrplan), steht mit ihrer späteren Beschäftigung in direktem Zusammenhang. Pallisera, Vilà und Fullana (2012) weisen darauf hin, dass, bevor untersucht wird, wie mithilfe der inklusiven Bildung und Erziehung die Eingliederung in den Arbeitsmarkt erleichtert werden kann, zunächst die im Rahmen der Sekundarschulbildung angewandten Methoden und deren Potenzial zur Beschäftigungsförderung überprüft werden sollten. Sie stellen fest, dass es in Spanien derzeit mehr Studien zum ersten Aspekt als zum zweiten gibt. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass die inklusive Bildung und Erziehung zwar als wichtiger Faktor für die Beschäftigungschancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ermittelt wurde, dieser Punkt aber nicht immer zu den Variablen zählte, mit denen sich die Forschenden beschäftigten.

Die Qualität von Bildung und Erziehung hängt damit zusammen, inwieweit sich mit

dem Lehrplan die Beschäftigungschancen erhöhen lassen. Die Chancen von Lernenden mit Behinderungen auf eine Bildung, die für ihren weiteren Lebensweg nach dem Schulabschluss – insbesondere für ihre Ziele in der Arbeitswelt – von Bedeutung ist, können durch den Lehrplan der Sekundarstufe eingeschränkt oder verbessert werden (Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000). Zu den beschäftigungsrelevanten Schwächen eines Lehrplans gehören eine ungenügende Anzahl von Wahlfächern und von durch die Schule organisierten Berufspraktika. Im Rahmen einer Studie wurden junge Menschen mit Behinderungen zu ihrer persönlichen Einschätzung dieser Schwächen befragt. Ein «spezieller» Lehrplan, der an Jugendliche mit Behinderungen angepasst ist oder extra für diese Zielgruppe entwickelt wurde, könne dazu führen, dass den Betroffenen im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Behinderungen weniger Ressourcen für die Berufsorientierung und weniger Möglichkeiten zur Entwicklung beschäftigungsrelevanter Fähigkeiten zur Verfügung stehen (Shandra & Hogan, 2008).

Hilfe in der Übergangsphase

Der Übergang von der Schule zum Erwerbsleben stellt einen bedeutenden Schritt bei der Findung der eigenen Identität als Erwachsener innerhalb der Gemeinschaft dar (Båtevik & Myklebust, 2006; Pallisera, Vilà & Fullana, 2012; Ebersold, 2016). Untersuchungen zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben haben gezeigt, dass dies auch bei jungen Menschen ohne Behinderungen kein linearer Prozess ist (z. B. längere Übergangsphase, weniger Sesshaftigkeit, flexiblerer Ablauf) – sich dieser Prozess aber für junge Menschen mit Behinderungen noch schwieriger gestaltet (Caton & Kagan, 2007). Pallisera, Vilà und Fullana

(2012) konnten zwei Hauptforschungsthemen ermitteln, die die Rolle der Schule bei der Eingliederung junger Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt zum Schwerpunkt haben. Unter dem ersten Thema werden die Faktoren behandelt, die einen Einfluss auf bewährte Verfahren haben, und es wird untersucht, wie Bildung und Erziehung die Beschäftigungschancen von Menschen mit Behinderungen erhöhen können. Im Rahmen des zweiten Themas werden sämtliche Szenarien in Zusammenhang mit der sozialen Inklusion untersucht, darunter die Sicherung von Arbeitsplätzen, sowie die Frage, ob das Bildungssystem dabei eine Rolle spielt. Sinnvoll ist, das erste Forschungsthema weiter zu verfolgen, da hierbei zwischen Bildung und Erziehung auf der einen Seite und den Chancen auf dem Arbeitsmarkt auf der anderen Seite ein Zusammenhang hergestellt wird.

Hilfe in der Übergangsphase wird häufig in Form von Berufsorientierungsprogrammen bereitgestellt, dank denen junge Menschen mit Behinderungen ihre Möglichkeiten verbessern können, sich nach dem Schulabschluss eine feste Vollzeitbeschäftigung mit Lohnnebenleistungen zu sichern (Shandra & Hogan, 2008). Benz, Yovanoff und Doren gingen der Frage nach, wie «umfassende und inklusive Berufsorientierungsprogramme in der Gemeinde entwickelt» werden könnten (1997, S. 162). Sie vertreten die Auffassung, dass lokale Programme folgende Merkmale aufweisen sollten:

Optionen für verschiedene Wege und Zeitrahmen; geeignete Vorkehrungen und Unterstützungsleistungen; einschlägige Erfolgskennzahlen; geeignete Schulungen und technische Hilfe für das gesamte Personal (ebd.).

Der allgemeine Tenor in der Literatur ist, dass die Berufsorientierung in der Sekundarstufe, die von der Gemeinde unterstützt wird, erfolgreicher ist als diejenige, die ausschliesslich in der Schule stattfindet. Aus der Studie von Cimera (2010) geht hervor, dass Menschen mit Behinderungen, die während ihrer Sekundarschulbildung an einem gemeindegestützten Berufsorientierungsprogramm teilnahmen, ihre spätere Anstellung beinahe doppelt so lange behielten wie diejenigen mit Teilnahme an einem schulbasierten Berufsorientierungsprogramm. In seiner Studie macht Cimera deutlich, dass zur gemeindegestützten Berufsorientierung im Zuge der Sekundarschulbildung Hospitationen, Praktika, Berufsfindungsmassnahmen, die Arbeitsgewöhnung, bezahlte Tätigkeiten usw. gehören. Zur schulbasierten Berufsorientierung zählen hingegen Berufsfindungsmassnahmen, die direkte Unterweisung, Simulationen oder Praktika auf dem Schulgelände (z. B. in der Schulbibliothek, im schuleigenen Geschäft oder in der Cafeteria).

Båtevik und Myklebust (2006, S. 50) sprechen sich für Übergangshilfe aus, die in der inklusiven Schule beginnt und dann ausgeweitet wird:

Durch die enge Zusammenarbeit zwischen der Schule und ortsansässigen Unternehmen und Industriebetrieben wird eine solide Grundlage für einen flexiblen, anpassbaren Bildungsweg geschaffen, wodurch sich wiederum die Chancen auf Erfolg erhöhen. Eine solche enge Zusammenarbeit ist nicht nur für Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, deren Ziel es ist, die Schule mit der kompletten akademischen oder berufsbezogenen Qualifikation abzuschliessen, sondern auch für diejenigen mit weniger ehrgeizigen Zielen.

Auf der Grundlage ihrer Ergebnisse warnen Pallisera, Vilà und Fullana (2012) vor den Schwächen des schulbasierten Berufsorientierungsansatzes. Sie weisen darauf hin, dass Berufsorientierungsmassnahmen:

- in der Regel ausschliesslich im letzten Jahr der Sekundarstufe in konzentrierter Form stattfinden,
- zu kurz sind,
- in Form allgemeiner Veranstaltungen durchgeführt werden, in denen die verschiedenen, nach dem Schulabschluss zur Auswahl stehenden Optionen und die unterschiedlichen Beschäftigungsarten vorgestellt werden,
- von Fachlehrpersonen ohne Beteiligung der Klassenlehrpersonen durchgeführt werden.

Häufig sind junge Menschen mit Lernbehinderungen nicht ausreichend über die verfügbaren Beschäftigungsoptionen informiert.

In anderen Studien, die Gruppen mit konkreten Beeinträchtigungen zum Gegenstand hatten, ist man zu den gleichen Ergebnissen gekommen. So haben beispielsweise Kaehne und Beyer (2008) festgestellt, dass das Beratungsangebot für Menschen mit Lernbehinderungen zum Thema bezahlte Beschäftigung unzureichend ist, es sei denn, es sind Arbeitgeberorganisationen involviert. Ihren Ergebnissen zufolge ist es häufig so, dass die Schülerinnen und Schüler vor ihrem Schulabschluss keinerlei Unterstützung im Bereich der Berufsorientierung erhalten. Aus diesem Grund sind junge Menschen mit Lernbehinderungen nicht ausreichend über die verfügbaren Beschäftigungsoptionen informiert. Infolgedessen

erhalten viele von ihnen einen Platz in Tageseinrichtungen, in denen keine soziale Inklusion stattfindet.

Berufsbezogene Qualifikationen

Die Ergebnisse von Båtevik und Myklebust (2006; Myklebust & Båtevik, 2005) bestätigen, dass es für junge Menschen mit akademischer oder berufsbezogener Qualifikation mehr als 3,5-mal wahrscheinlicher ist, eine feste Anstellung zu behalten, als für diejenigen ohne eine solche Qualifikation. Ergänzend stellen sie fest, dass junge Menschen ohne Abschluss, die in regulären Klassen unterrichtet wurden, im späteren Leben 2,8-mal häufiger wirtschaftlich unabhängig sind als diejenigen, die eine Förderklasse besucht hatten.

Aus der Langzeitstudie von Myklebust (2006; 2007) geht hervor, dass Lernende mit sonderpädagogischer Förderung im Rahmen inklusiver Klassen (d.h. beschränkter Fördereinsatz, Förderung durch persönliche Betreuerinnen und Betreuer und technische Hilfsmittel) eine höhere berufsbezogene oder akademische Qualifikation erreichen als Lernende aus Förderklassen. Konkret liegt die Wahrscheinlichkeit für eine formale Qualifikation bei Lernenden, die eine inklusive Klasse besuchen, um 76 Prozent höher als bei denjenigen, die in Förderklassen mit sonderpädagogischem Lehrplan unterrichtet werden. Lernende, die ihre Lernziele im vorgegebenen zeitlichen Rahmen einhalten, erwerben doppelt so häufig die benötigten Kompetenzen wie diejenigen, die ihr zweites oder drittes Jahr der Sekundarstufe nicht dem regulären Lehrplan folgend absolvieren. Den Ergebnissen der Studie zufolge hängt dieses Muster nicht vom funktionalen Niveau der jeweiligen Lernenden ab.

Myklebust (2006, 2007) kommt zur Erkenntnis, dass bei einigen Studien kein Hin-

weis auf eine enge Verknüpfung zwischen inklusiver Bildung und Erziehung einerseits und schulischen Erfolgen andererseits erkennbar ist. Gleichzeitig weist er aber auch darauf hin, dass sich diese Ergebnisse möglicherweise auf methodische Schwierigkeiten zurückführen lassen. Ferner könne es sein, dass in einigen – wenngleich als inklusiv bezeichneten – Unterrichtsklassen inklusive Praktiken nicht ordnungsgemäss umgesetzt werden. So lag beispielsweise der Schwerpunkt einer Langzeitstudie von de Verdier und Ek (2014) auf Fallstudien zu Lernenden mit Sehbehinderungen, die in schwedischen Regelschulen unterrichtet wurden. In dieser Studie kam man zum Schluss, dass in den als «inklusiv» bezeichneten Schulen nur unzureichende Unterstützungsleistungen verfügbar waren und die Lehrkräfte mangelhafte Kenntnisse über die Bedeutung der inklusiven Bildung und Erziehung und über die pädagogische Arbeit mit Lernenden mit Behinderungen aufwiesen. Aus diesem Grund ist es ihnen nicht möglich, die schulischen Leistungen der Lernenden positiv zu beeinflussen.

Zusammenhang zwischen inklusiver Bildung und dem allgemeinen Arbeitsmarkt

Der Literaturübersicht zufolge kann die Art der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen (z.B. geschützte Arbeitsplätze, Supported Employment, Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt oder Selbstständigkeit) davon abhängen, ob die Bildung und Erziehung im inklusiven Rahmen stattfand. In erster Linie wird die Option der geschützten Beschäftigung eher damit assoziiert, dass diese jungen Menschen in Förderklassen und nicht im inklusiven Rahmen unterrichtet wurden. Gill (2005) stellt fest, dass eine Beschäftigung in ge-

geschützten Werkstätten für Menschen mit Behinderungen bei ihrer sozialen Eingliederung nicht nur hinderlich ist, sondern dass damit vielmehr der Isolation dieser Menschen Vorschub geleistet wird. In seiner Analyse zieht er eine deutliche Parallele zwischen dem Förderschulsystem und der Beschäftigung in geschützten Werkstätten:

Schulsysteme tragen dazu bei, eine künftige Generation von Arbeitnehmenden mit dem nötigen Rüstzeug auszustatten. Ausgangspunkt der Isolation von Arbeitnehmenden in Werkstätten und der Verbindung mit dieser Isolation ist ein nachrangiges Schulsystem, in dem die Schülerinnen und Schüler auf ihren künftigen Platz in der Werkstatt vorbereitet werden; die Parallele zwischen Förderschule und geschützter Werkstatt zu ziehen, erscheint alles andere als schwierig. [...] Anstatt den Betroffenen berufsbezogene Fertigkeiten beizubringen, die sie derart voranbringen könnten, dass sie einer Arbeit nachgehen oder die Option auf den Besuch einer Hochschule verfolgen, wird den Förderschülerinnen und -schülern ein Arbeitsleben in der Werkstatt aufgezwungen, was mit Isolation und Folgsamkeit verbunden ist, wobei der allgemeine gesellschaftliche Nutzen der Werkstatt zudem häufig in Frage gestellt wird (Gill, 2005, S. 621).

In Zusammenhang mit dieser Diskussion steht die Behauptung, geschützte Werkstätten könnten einen Beitrag dazu leisten, junge Menschen mit Behinderungen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorzubereiten. Im Rahmen seines umfangreichen Forschungsprojekts widerlegte Cimera (2011) diese Hypothese. In seinem Vergleich zweier Gruppen von Menschen mit Lernbehinderungen, bei denen eine in Supported Employment

und die andere in geschützter Beschäftigung angesiedelt war, konnte er keinen Unterschied in der Beschäftigungsquote feststellen. So folgert er, dass in geschützten Werkstätten keine Fertigkeiten gelehrt werden, dank denen jungen Menschen mit Behinderungen leichter eine Anstellung in der Gemeinschaft vermittelt werden könnte.

Durch eine Beschäftigung in geschützten Werkstätten wird der Isolation dieser Menschen Vorschub geleistet.

Zwar wird in der Literatur kein konkreter Zusammenhang zwischen anderen Arten der Beschäftigung und Bildung und Erziehung hergestellt. Es könnte jedoch angeführt werden, dass der Unterricht im inklusiven Rahmen Beschäftigungsformen nach sich ziehen könnte, die die Konzepte des Förderschulsystems nicht übernehmen. Zu solchen Beschäftigungsformen könnten die Supported Employment, die Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und die Selbstständigkeit zählen. Zum einen galten die Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und die Selbstständigkeit schon immer als Optionen für Menschen mit Behinderungen, die über akademische und berufsbezogene Qualifikationen und Fertigkeiten verfügen (Lunt & Thornton, 1994; Pagán, 2009). Båtevik und Myklebust (2006) stellen fest, dass viele Menschen mit Behinderungen, selbst wenn sie spezielle Lernangebote in der Sekundarstufe nutzen konnten, nach ihrem Schulabschluss doch nur als «ehemalige Förderschüler» angesehen werden. Sie selbst sehen sich aber nicht unbedingt als Menschen mit Behinderungen in Bezug auf den Arbeitsmarkt. Daher ist diese Gruppe in den allgemeinen Arbeitsmarkt integriert oder selbstständig. Zum anderen entstand nach der

Unzufriedenheit mit der geschützten Beschäftigung die Option der Supported Employment, für die verschiedene Annahmen als Grundlage dienen (Lunt & Thornton, 1994). Supported Employment umfasst die Bereitstellung von Diensten, mit denen jungen Menschen in Form von Vor-Ort-Schulungen und fortlaufender Unterstützung dabei geholfen wird, eine gesellschaftlich anerkannte Anstellung zu finden (auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, mit Vergütung, in regulärem Arbeitsumfeld) (Wilson, 2003; Lunt & Thornton, 1994). Dabei besteht die Herausforderung laut Wilson (2003) darin, noch einen Schritt weiter zu gehen als bei der Supported Employment, nämlich dafür zu sorgen, dass Arbeitsplätze so verändert werden, dass sie von Menschen mit Behinderungen besetzt werden können, statt von den Betroffenen einfach nur zu erwarten, sich dem gegebenen Umfeld anzupassen.

Wichtigste Erkenntnisse

Der vorliegende Artikel liefert Hinweise darauf, dass es einen Zusammenhang zwischen inklusiver Bildung und Erziehung auf der einen Seite und Beschäftigung auf der anderen Seite gibt. Konkret lassen sich die wichtigsten Erkenntnisse wie folgt zusammenfassen:

- Im Vergleich zu einer Schulbildung im separierenden Rahmen liegen die Chancen von Betroffenen auf dem Arbeitsmarkt höher, wenn sie in inklusiven Klassen unterrichtet wurden.
- Durch eine Vielzahl von mit Bildung und Erziehung in Verbindung stehenden Variablen ist es möglich, die Beschäftigungschancen zu verbessern (z. B. Qualität von Bildung und Lehrplänen, Hilfe in der Übergangphase, Berufsorientierungsprogramme, berufsbezogene Qualifikationen, geschlechtsspezifische Unterschiede).
- Durch inklusive Bildung und Erziehung erhöht sich die Chance auf eine Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, wodurch die Wahrscheinlichkeit für eine Beschäftigung an einem geschützten Arbeitsplatz abnimmt.

Literatur

- Båtevik, F. O. & Myklebust, J. O. (2006). The Road to Work for Former Students with Special Educational Needs: Different Paths for Young Men and Young Women? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8 (1), 38–52.
- Benz, M., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities: Predictive Factors and Student Perspectives. *Exceptional Children*, 66 (4), 509–529.
- Benz, M., Yovanoff, P. & Doren, B. (1997). School-To-Work Components that Predict Postschool Success for Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 63 (2), 151–165.
- Caton, S. & Kagan, C. (2007). Comparing transition expectations of young people with moderate learning disabilities with other vulnerable youth and with their non-disabled counterparts. *Disability & Society*, 22 (5), 473–488.
- Cimera, R. E. (2010). Can Community-Based High School Transition Programs Improve the Cost-Efficiency of Supported Employment? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 33 (1), 4–12.
- Cimera, R. E. (2011). Does being in sheltered workshops improve the employment outcomes of supported employees with intellectual disabilities? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35 (1), 21–27.
- Coyle, J. L. (2012). *Identifying In-School Predictors of Postsecondary Success for Students*

- with Hearing Impairments. Thèse de doctorat, Western Michigan University. Disponible auprès de ProQuest Dissertations and Theses (No d'accès AAT 3536213).
- de Verdier, K. & Ek, U. (2014). A Longitudinal Study of Reading Development, Academic Achievement, and Support in Swedish Inclusive Education for Students with Blindness or Severe Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108 (6), 461–472.
- Doren, B. & Benz, M. (1998). Employment Inequality Revisited. Predictors of Better Employment Outcomes for Young Women with Disabilities in Transition. *The Journal of Special Education*, 31 (4), 425–442.
- Ebersold, S. (2016). Youth with Disabilities and Transition to Adulthood. In P. Devlieger, B. Miranda-Galarza, S. E. Brown et M. Strickfaden (Eds.), *Rethinking Disability: World Perspectives in Culture and Society* (pp. 349–366). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Gill, M. (2005). The myth of transition: contractualizing disability in the sheltered workshop. *Disability & Society*, 20 (6), 613–623.
- Kaehne, A. & Beyer, S. (2008). Carer Perspectives on the Transition of Young People with Learning Disabilities to Employment. *Journal on Developmental Disabilities*, 14 (1), 95–104.
- Lunt, N. & Thornton, P. (1994). Disability and employment: towards an understanding of discourse and policy. *Disability & Society*, 9 (2), 223–238.
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 76–81.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (2), 215–231.
- Myklebust, J. O. & Båtevik, F. O. (2005). Economic independence for adolescents with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 271–286.
- Pagán, R. (2009). Self employment among people with disabilities: evidence for Europe. *Disability & Society*, 24 (2), 217–229.
- Pallisera, M., Vilà, M. & Fullana, J. (2012). Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (11), 1115–1129.
- Shandra, C. L. & Hogan, D. (2008). School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29 (2), 117–130.
- Shier, M., Graham, J. & Jones, M. (2009). Barriers to Employment as Experienced by Disabled People: A Qualitative Analysis in Calgary and Regina, Canada. *Disability & Society*, 24 (1), 63–75.
- Vilà, M., Pallisera, M. & Fullana, J. (2007). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32 (1), 10–18.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. & Levin, P. (2005). *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, Californie: SRI International.
- White, J. & Weiner, J. S. (2004). Influence of least restrictive environment and community based training on integrated employment outcomes for transitioning students

with severe disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21, 149–156.

Wilson, A. (2003). «Real Jobs», «Learning Difficulties» and Supported Employment. *Disability & Society*, 18 (2), 99–115.

Yates, S. & Roulstone, A. (2013). Social policy and transitions to training and work for disabled young people in the United Kingdom: neo-liberalism for better and for worse? *Disability & Society*, 28 (4), 456–470.

Dieser Text ist ein Auszug aus folgendem Bericht: Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (2018). Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature [Evidenz für den Zusammen-

hang zwischen inklusiver Bildung und Erziehung und sozialer Eingliederung: eine Literatürübersicht]. (S. Symeonidou, Hrsg.) Odense, Dänemark. www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review [Zugriff am 17.04.2019].

Der vorliegende Text ist eine Übersetzung eines Originaltextes in englischer Sprache. Bei Zweifeln an der Richtigkeit der Übersetzung gilt der englische Originaltext.

Die durch Einzelpersonen vertretenen Auffassungen in diesem Dokument entsprechen nicht unbedingt der offiziellen Auffassung der Agentur, ihrer Mitgliedsländer oder der Kommission. Die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der in diesem Dokument enthaltenen Angaben.

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018
www.european-agency.org



Kofinanziert durch das
 Programm Erasmus+
 der Europäischen Union

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben



EUROPEAN AGENCY
 for Special Needs and Inclusive Education

Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (kurz: European Agency oder EA) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

Aktuell: Vom 21. bis 23. Mai 2019 hat die EA das halbjährliche Treffen auf Einladung der Schwedischen Nationalen Agentur für Sonderpädagogik und Sonderschulen (Swedish National Agency for Special Needs Education and Schools, SPSM) in Stockholm abgehalten. Es nahmen rund 50 Ländervertreterinnen und -vertreter teil, um aktuelle Entwicklungen der integrativen Bildung zu diskutieren.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/news