

Peter-W. Kloas

Wer ist lernbehindert?

Zum Problem der Bestimmung des Personenkreises lernbehinderter Jugendlicher

In der bildungspolitischen Diskussion ist eine harte Auseinandersetzung um der Begriff der Lernbehinderung bzw. um die Abgrenzung des Personenkreises lernbehinderter Jugendlicher entbrannt. Mit diesem Beitrag wird versucht, vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzung die negativen Konsequenzen gängiger Zuordnungsmechanismen aufzuzeigen und ein definitorisches und diagnostisches Konzept vorgestellt, das eine eindeutige Bestimmung des Personenkreises zum Ziel hat.

Zur bildungspolitischen Auseinandersetzung um den Begriff der Lernbehinderung

Noch heute gilt [1], was Kanter bereits 1974 in der Einleitung seines Gutachtens für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates feststellte: „Das Wort ‚Lernbehinderung‘ oder ‚Lernbehinderte‘ ist weder in der Pädagogik, noch in der Psychologie, Soziologie, Psychiatrie oder einer sonstigen Wissenschaft klar umschrieben und definiert“ [2]. Das Spektrum der unterschiedlichen Definitionen, die alle Anspruch auf Gültigkeit erheben, reicht von der schullaufbahnorientierten Bestimmung „lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht (hat)“ [3] über niveauorientierte Bestimmungen wie „lernbehindert sind die jeweils leistungsschwächsten Schüler eines Jahrgangs an einem bestimmten Ort“ [4] bis hin zur bemerkenswerten definitorischen Festlegung des Deutschen Gewerkschaftsbundes [5] und der Industriegewerkschaft Metall [6], wonach es keine *Lernbehinderten*, sondern nur *Lernbeeinträchtigte* gibt

Die Abgrenzungsprobleme von Lernbehinderten und Nichtbehinderten betreffen nicht nur die *Sprachregelung*, sondern haben spürbare Konsequenzen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Beispielsweise äußert sich die Problematik, Lernbehinderung nur unter schulorganisatorischem Aspekt zu betrachten, darin, daß in Stadtbezirken zehnmal mehr Kinder *lernbehindert* sind als in Landkreisen: In Abhängigkeit vom Vorhandensein entsprechender Schulen streut der Anteil sonderschulbesuchender Lernbehinderter zwischen 8 v. H. in Stadtbereichen und 0,8 v. H. in ländlichen Regionen [7]. Ähnliches gilt für den Bereich der Berufsvorbereitung und -ausbildung. Auch hier bestimmt oft das Angebot entsprechender *Sondereinrichtungen* [8] die Zuweisung zum Personenkreis der Lernbehinderten.

Da der Behinderungsbegriff eine schwer abwendbare selektierende und stigmatisierende Wirkung hat, ist es besonders wichtig, daß der ihm zugeordnete Personenkreis möglichst klein gehalten wird. Er ist keinesfalls auf Personen auszudehnen, die nur leicht beeinträchtigt sind, z. B. ausschließlich Motivationsmangel, Konzentrationsschwierigkeiten, partielle Rechtschreibschwächen oder ähnliche Störungen aufweisen (dabei steht außer Frage, daß auch für diese Personen Fördermaßnahmen sinnvoll sind). Die negativen Folgen einer undifferenzierten Bestimmung des Personenkreises werden deutlich, wenn man die bildungspolitischen Konsequenzen pauschaler Zuweisungsmechanismen betrachtet [9].

— Der undifferenzierte Gebrauch des Lernbehindertenbegriffs führt in der Praxis zu bildungsorganisatorischen Zusammenfassungen von Personen, die höchst unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Lernbedingungen und Lernbedürfnisse aufweisen. Dadurch werden die entsprechenden Bildungseinrichtungen (Lernbehindertenschulen, Berufssonderschulen u. a.) vor weitgehend unlösbare Aufgaben gestellt: die Schüler können nicht ihren individuellen Anlagen und Bedürfnissen gemäß gefördert werden. Die Pädagogen sind überlastet und in der Regel mit ihrer Arbeitssituation unzufrieden. Die Lage und die besonderen Probleme der tatsächlich Lernbehinder-

ten werden eher verdeckt als aufgedeckt. Durch die fehlende Konzentration auf Personen, bei denen der Abstand zum *Regelzustand* besonders groß ist, tritt die Dringlichkeit geeigneter Fördermaßnahmen, die auch in den Regelbereich integriert sein können, in den Hintergrund.

— Der inflationistische Gebrauch und die Unschärfe des Begriffs *Lernbehinderung* eröffnet geradezu die Möglichkeit zur Verstärkung selektiver Tendenzen, indem man sich durch begriffliche Abstempelung jedes Lernenden entledigt, der irgendwelche Schwierigkeiten hat und/oder dem Pädagogen entsprechende Schwierigkeiten bereitet. „Die Beschreibung einer strengen oberen Grenze des Personenkreises der Lernbehinderten würde dagegen zu helfenden, integrierenden — statt zu selektierenden Aktivitäten verpflichten [10].“

Die Notwendigkeit einer eindeutigen Definition des Begriffs *Lernbehinderung* und einer möglichst präzisen Bestimmung des Personenkreises, ergibt sich auch aus dem Anspruch, die Hintergründe der bildungspolitischen Auseinandersetzung aufzudecken, die im Zusammenhang mit der verstärkten Einrichtung von Sonderausbildungsgängen für jugendliche Problemgruppen zwischen den Gewerkschaften und den Organisationen der Wirtschaft geführt wird [11].

Wirtschaftsorganisationen und Betrieben wird vorgeworfen, daß sie an einer Ausweitung des Behindertenbegriffs interessiert seien und undifferenziert alle jenen Jugendlichen, die aufgrund individueller Beeinträchtigungen und/oder aus Gründen bestimmter ökonomischer Bedingungen des Arbeitsmarktes keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz finden, unterschiedlos als Behinderte einstufen, denen sie die Befähigung zu einer qualifizierten Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absprechen können. Vermutet wird, daß die Tendenz zur Ausdehnung des Behindertenbegriffs einerseits auf einen steigenden Bedarf an weniger qualifizierten Arbeitskräften zurückzuführen ist und andererseits mit dem Entlastungseffekt für den betrieblichen Bereich der dualen Berufsausbildung zusammenhängt: Jugendliche, die Sonderausbildungsgänge durchlaufen, entlasten in der Regel die Ausbildungsbetriebe in mehrfacher Weise, da die *Sonderausbildung* meist um ein Jahr kürzer ist als die *normale Ausbildung* und oft von nichtbetrieblichen Einrichtungen — z. B. von Berufsbildungswerken — durchgeführt wird. Die Entlastung erfolgt letztlich auch dadurch, daß ein großer Teil der sogenannten *Lernbehinderten*, der berufsvorbereitende Lehrgänge durchläuft, vorher einen Ausbildungsplatz nachfragt, aber im Anschluß daran keine Ausbildung aufnimmt.

Gewerkschaftliche Positionen

Die seitens der Gewerkschaften unterstellten Tendenzen und Interessen erscheinen aufgrund der ökonomischen *Gesetzmäßigkeiten*, denen Betriebe unterworfen sind, zwar plausibel, sie können aber solange weder bestätigt noch widerlegt werden, wie für eine präzise Beurteilung dessen, was Lernbehinderung ausmacht, der Maßstab fehlt. Der Versuch des DGB und der IG Metall, Lernbehinderte *wegzudefinieren*, bringt in diesem Sinne keine Klärung. Obwohl die bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen der gewerkschaftlichen Stellungnahmen im Interesse einer Gegensteuerung zur Ausweitung des Behindertenbegriffs und des entsprechenden Personenkreises zu begrüßen sind, kann die definitorische Festlegung, wonach es nur Lernbeeinträchtigte aber keine Lernbehinderten gäbe, nicht akzeptiert werden: Für weniger wichtig ist dabei noch das Argument, daß sich der Begriff der Lernbehinderung in den letzten 15 Jahren im

Erziehungs- und Bildungsbereich als Arbeitsbegriff weitgehend durchgesetzt hat und in den Schulbestimmungen allgemein aufgenommen wurde [12] und insofern nicht unter den Tisch fallen sollte.

Ausschlaggebend ist vielmehr, daß ohne Anerkennung einer Lernbehinderung zwischen der als Nichtbehinderung deklarierten *Lernbeeinträchtigung* und der geistigen Behinderung einerseits sowie dem *Normalzustand* andererseits keinerlei Abstufungen möglich sind. Diese Differenzierung wäre aber gerade im Interesse einer an den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -bedingungen und -bedürfnissen der Jugendlichen ausgerichteten Förderung notwendig.

Aus den genannten Gründen ist es wenig zweckmäßig, alle Personen, die heute leichtfertig als *Lernbehinderte* bezeichnet werden, auch als solche anzusehen. Statt dessen sollte unter dem Oberbegriff *Lernbeeinträchtigung* zwischen Personen mit *Lernbehinderungen* (mit schweren Beeinträchtigungen) und solchen mit *Lernstörungen* (mit leichten Beeinträchtigungen) differenziert werden

Zur Definition von Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung und Lernstörung

Zweck der Differenzierung nach Art und Grad der Lernbeeinträchtigung — die Abgrenzung des Begriffs der Lernbehinderung von der Lernstörung — ist die Konzeption und Organisation differenzierter pädagogischer und sozialer Hilfen, die sowohl als Maßnahmen der *Sondererziehung* (wie bisher üblich), eingerichtet, aber auch in *regelmäßige* Erziehungsbezüge integriert sein können.

Unabhängig vom Ursacheengeflecht mit seinen sozioökonomischen, soziokulturellen und/oder somatischen Grundmerkmalen werden nachfolgend [13] unter *Lernbehinderung* Beeinträchtigungen der kognitiven Prozesse verstanden, die *schwerer, andauernder und umfanglicher* Art sind und zu wesentlichen Funktionsausfällen in einem oder mehreren existenzwichtigen sozialen Beziehungsfeldern führen, insbesondere in den Bereichen Erziehung, Schulbildung, Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, Kommunikation und Freizeitgestaltung.

Andauernde (über mehrere Jahre bestehende) und umfangliche (mehrere Lernbereiche betreffende) Beeinträchtigungen der kognitiven Prozesse sind dann schwerer Art, wenn sie wesentlich von der Regelleistung abweichen, d. h. Personen in ihren Lernleistungen soweit beeinträchtigt sind, daß die Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Lerninhalten nicht in altersentsprechender Weise gelingt. Als wesentlich wird dabei in der Regel eine negative Abweichung von zwei Jahren gegenüber dem *normalen* Altersniveau bzw. ein Abweichungsquotient vom Intelligenzdurchschnitt (IQ 100) in Höhe von ein bis drei Standardabweichungen (15 bis 45 IQ-Punkte) unter Berücksichtigung statistischer Vertrauensgrenzen (Standardmeßfehler plus/minus 5) angesehen, d. h. ein Intelligenzquotient zwischen 55 und 85 ± 5 [14] (unter einem IQ von 55 ± 5 wird in der Regel von geistiger Behinderung ausgegangen)

In den Grenzfeldern zwischen den IQ-Bereichen (± 5 IQ-Punkte) sollte die Zuordnung eher zum Bereich der geringen Beeinträchtigung erfolgen (IQ bis 50/IQ über 50 bis 80/IQ über 80), um eine möglicherweise voreilige Negativbeurteilung auszuschließen. Mit Nachdruck ist darauf zu verweisen, daß IQ-Werte nur erste Anhaltspunkte für die Schwere von Lernbeeinträchtigungen liefern. Soweit wie möglich sind Zusatzmerkmale für die Beurteilung, ob Lernbehinderung vorliegt, heranzuziehen. Dies gilt vor allem, wenn über die Zuweisung von Personen in besondere Bildungsgänge oder besondere Lernorte entschieden wird. Leider ist zu beobachten, daß bei der gegenwärtigen Zuweisungspraxis in Sonderformen der allgemeinen und beruflichen Bildung noch die *Etikettierung* durch den IQ-Test vorherrscht [15]. Bach [16] nennt als Zusatzkriterien für eine präzisere Zuordnung zum Personenkreis der Lernbehinderten

- soziokulturelle Benachteiligungen
- familiäre Belastungssituation

- emotionale Beeinträchtigungen
- Verhaltensstörungen
- körperliche Auffälligkeiten
- sensorielle Beeinträchtigungen
- umschriebene hirnorganische Schäden.

Im Sinne der engeren Definition von Lernbehinderung wird angenommen, daß bei Kindern und Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen der Anteil Lernbehinderter je Jahrgang etwa 2,5 v. H. beträgt [17]

In Abgrenzung zur Lernbehinderung werden unter *Lernstörung geringfügige und/oder zeitweilig auftretende und/oder partielle* Beeinträchtigungen kognitiver Prozesse verstanden. Darunter fallen Personen, die nicht wesentlich vom Regelbereich abweichende Leistungsmängel wie z. B. schwache Leistungen in mehreren Lernbereichen und/oder unzureichende Leistungen in wenigen Lernbereichen und/oder vorübergehende, kurzfristige Beeinträchtigungen aufweisen, z. B. im Zusammenhang mit schweren Erkrankungen oder emotionalen oder motivationalen Problemen

Bei der vorgenommenen Negativbeschreibung von Lernbehinderung und Lernstörung ist unter dem Gesichtspunkt der Zweckmäßigkeit von Förderungsmaßnahmen zu berücksichtigen, daß neben den Beeinträchtigungen das vorhandene Lernpotential zum Ausgangspunkt pädagogischer und sozialer Hilfen zu machen und grundsätzlich die Minderung, teilweise sogar die Aufhebung von Beeinträchtigungen möglich ist. Bach weist zu Recht darauf hin, daß

1. „neben den Reduziertheiten das vorhandene Lernverhalten als Positivum und entscheidender Ausgangspunkt aller pädagogischer Bemühungen zu sehen (ist) und
2. grundsätzlich von einer Mobilität, d. h. vor allem von einer positiven Veränderbarkeit des Lernverhaltens durch gezielte Maßnahmen auszugehen (ist) — bis hin zu einer Überwindung der Lernbehinderung bei besonders günstigen Bedingungen“ [18].

Zur Notwendigkeit eines individualisierten Diagnoseverfahrens

Im Hinblick auf die Zweckmäßigkeit spezieller berufsvorbereitender Maßnahmen, bestimmter Ausbildungsgänge und Lernorte für die berufliche Integration des einzelnen Jugendlichen und die damit verbundene Zuweisungsentscheidung (die die berufliche und soziale Entwicklung oft langfristig festlegt) können die Definitionsmerkmale von Lernbehinderung und Lernstörung keine bis in den letzten Punkt verbindlichen Kriterien bei der individuellen Feststellung von Art und Grad der Lernbeeinträchtigung darstellen

Sämtliche Definitionsmerkmale sind empirisch gewonnen, d. h. nach dem Gesetz der *großen Zahl* ermittelt, und geben damit nur typische bzw. durchschnittliche Zustände an, die für die Diagnose im individuellen Fall nicht stringent und unüberprüft im Sinne einer *Checklist* heranziehbar sind. Auch stellt sich das Problem, daß die Definitionsmerkmale zum größten Teil Verbalbeschreibungen enthalten, die Interpretationsspielräume offenlassen, somit nicht direkt als Meßinstrument verwendbar bzw. operationable sind (wo hören z. B. kurzfristige Beeinträchtigungen auf, wo fangen langfristige Beeinträchtigungen an?). Selbst bei Definitionsmerkmalen, die intervallskaliert sind (wie der Intelligenzquotient), bleibt immer noch die Frage nach der Validität und Reliabilität [19] der entsprechenden Meßverfahren. Nicht zu Unrecht werden Intelligenztests kritisch beurteilt [20]. Die Feststellung von Art und Grad der Lernbeeinträchtigung und die Entscheidung über die Zuweisung in bestimmte Maßnahmen der Berufsvorbereitung und -ausbildung muß aus den oben genannten Gründen vom jeweiligen konkreten Einzelfall ausgehen. Das individuelle Diagnoseverfahren hat dabei neben der unmittelbaren Persönlichkeitsstruktur des Jugendlichen (die sich anhand von Kriterien beschreiben läßt, die auf der Ebene der erwähnten Definitionsmerkmale liegen) auf der einen Seite die möglichen Ursa-

chenkomplexe von Lernbeeinträchtigungen und auf der anderen Seite die Lernanforderungen alternativer berufsvorbereitender Maßnahmen, Ausbildungsgänge und Lernorte zu berücksichtigen:

Beispielsweise können das Vorliegen bestimmter sozialer Bedingungen und die soziale Stellung des Jugendlichen Anhaltspunkte dafür liefern, inwieweit Lernbeeinträchtigungen vermutet werden müssen. In der Regel besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung und Lernbehinderung, in weniger starker Ausprägung auch zur Lernstörung. So stammt ein großer Teil der Lernbehinderten aus unteren sozialen Schichten und ist auch ungünstigen und belastenden Bedingungen im Verlauf der Sozialisation ausgesetzt. Bleidick [21] nennt fünf soziale Variable, die Hinweise für das Vorliegen bzw. Nichtvorliegen von Lernbeeinträchtigungen geben können (primäre soziale Umwelt, soziokulturelle Umwelt, sozioökonomische Umwelt, soziale Zuschreibungsprozesse und gesellschaftliche Rahmenbedingungen). Zu beachten ist, daß soziale Benachteiligungen — wie andere Ursachenkomplexe auch — nicht zwingend und nicht monokausal als Ursache von Lernbehinderung oder Lernstörung anzusehen sind.

Andere Ursachen können im Bereich medizinisch feststellbarer Beeinträchtigungen liegen. So wurde bei neurologischen Feinuntersuchungen ermittelt, daß Lernbehinderte geringfügig häufiger als Nichtbehinderte leichte Hirnschädigungen, sogenannte *minimale cerebrale Dysfunktionen* aufweisen. Auch ist in Reihenuntersuchungen nachgewiesen worden, daß Lernbehinderte statistisch belegbare körperliche Besonderheiten aufweisen, wie verspäteter Eintritt der Pubertät, verzögerte Entwicklung der Motorik, häufigere Krankheiten und allgemein erhöhte körperliche Auffälligkeit. Bleidick weist zu Recht darauf hin, daß „dieses wiederum Merkmale unterster Sozialschichtzugehörigkeit, Armut, mangelnde Hygiene und Ernährung sowie unzulänglicher ärztlicher Versorgung sind. Man spricht hier von einer biosozialen Kumulation der Ursachenfaktoren“ [22].

Anforderungen alternativer Bildungsmaßnahmen

Die Berücksichtigung der Anforderungen alternativer Bildungsmaßnahmen bei der Diagnose von Lernbeeinträchtigungen ist notwendig, weil Beeinträchtigungen immer in Relation zu den Lernanforderungen zu sehen sind, die z. B. im schulischen Bereich mit Sicherheit anders gewichtet sind als im berufsbildenden Bereich. Das heißt, ein Jugendlicher, der in der allgemeinbildenden Schule bestimmten Lernanforderungen nicht nachkommen kann, die in einem Ausbildungsgang nicht mehr verlangt werden, wäre in der Schule, nicht aber während der Ausbildung als lernbeeinträchtigt einzustufen.

Dieser Sachverhalt begründet — neben der Veränderbarkeit von Lernbeeinträchtigungen im Zeitablauf — zusätzlich die Notwendigkeit, zu einer möglichst kontinuierlichen Beurteilung lernbehinderter und lerngestörter Personen zu kommen. Die einmalige Einstufung als Lernbehinderter, z. B. bei der Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte, heißt noch nicht, daß diese Diagnose auch gültig bleibt. Mindestens beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule ist eine erneute Feststellung von Art und Grad der Lernbeeinträchtigung erforderlich, da zu diesem Zeitpunkt Entscheidungen über den folgenden Ausbildungs- und Berufsverlauf gefällt werden.

In diesem Zusammenhang ist auf die Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung „für Ausbildungsregelungen für behinderte Jugendliche“ [23] zu verweisen, in der ein entsprechendes Diagnoseverfahren für Abgänger aus Schulen für Lernbehinderte und vergleichbare Personengruppen aus anderen Schulen vorgeschlagen wird. Empfohlen werden im Rahmen der individuellen Prüfung folgende aufeinander aufbauende Diagnoseschritte:

- Schulerbeurteilung durch den Lehrer; evtl. zusätzlich durch Erziehungspersonen;
- berufliche Beratung durch die Arbeitsämter;

- bringt die berufliche Beratung keine hinreichende Klärung, sollen die Fachdienste der Bundesanstalt für Arbeit, insbesondere der psychologische Dienst, eingeschaltet werden. Die Einschaltung hat zwingend zu erfolgen, wenn eine Berufsausbildung in einem anderen als anerkannten Ausbildungsberuf erwogen wird;
- reichen diese Beobachtungsschritte nicht aus, sollen in dafür geeigneten Einrichtungen (z. B. in Berufsbildungswerken) Berufspädagogen, Psychologen u. a. Fachkräfte der Rehabilitation eingeschaltet werden. Dieses Verfahren soll mit der Schulentlassung abgewickelt sein,
- bei besonderen Problemfällen sollen Maßnahmen der Berufsfindung und Arbeitserprobung oder andere berufsvorbereitende Maßnahmen durchgeführt werden.

Nach dieser Empfehlung ist es Aufgabe der Arbeitsämter, den beruflichen Gesamtplan unter Berücksichtigung der in den Diagnoseschritten gewonnenen Erkenntnisse aufzustellen. Dabei soll auch festgelegt werden, welcher Lernort in Frage kommt (z. B. Berufsbildungswerke, Betriebe) und welche besonderen pädagogischen Maßnahmen und sonstigen Hilfen zur beruflichen Integration des Betroffenen notwendig sind.

Bei der gegenwertigen Personalkapazität der Beratungs- und Vermittlungsdienste der Arbeitsämter und der beteiligten Einrichtungen ist allerdings anzuzweifeln, ob diese Aufgaben befriedigend gelöst werden können. Die Zahl der entsprechenden Personalstellen mußte wesentlich aufgestockt werden. Das gilt vor allem, wenn der Forderung nach einer mehrmaligen Beurteilung — einem möglichst kontinuierlichen Diagnoseverfahren — nachgekommen werden soll.

Anmerkungen

- [1] Vgl. z. B. Bleidick, U. Lernbehindertenpädagogik. In: U. Bleidick u. a. (Hrsg.), Einführung in die Behindertenpädagogik, Stuttgart 1977, S. 93 und S. Ellger-Ruttgardt. Zur aktuellen Problematik der beruflichen Bildung von Lernbehinderten. Kritische Anmerkungen anlässlich der Stellungnahme des BGB und der IG Metall zur Berufsausbildung Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1978, S. 100.
- [2] Kanter, G. O. Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Sonderpädagogik 3, Stuttgart 1974, S. 117.
- [3] Bleidick, U., a. a. O., S. 93. Bleidick kritisiert zu Recht, daß diese Bezeichnung „genau den Zusammenhang mit einer institutionellen Zuweisung trifft, deren wesentlichen Zeichen die Relativität der Lernbehinderung ist“ (ebenda).
- [4] Altstaedt, J. Lernbehindert, Reinbek bei Hamburg 1977, S. 9.
- [5] Deutscher Gewerkschaftsbund. Zur Berufsbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher und zur Berufsausbildung geistig und/oder körperlich Behinderter. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 2/1977, S. 25–30.
- [6] Industriegewerkschaft Metall. Zur Berufsausbildung behinderter und lernbeeinträchtigter Jugendlicher. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 2/1977, S. 30–35.
- [7] Vgl. u. a. Bleidick, U. a. a. O., S. 105.
- [8] Z. B. Einrichtungen, die spezielle berufsvorbereitende Maßnahmen für „noch nicht berufsreife“ Jugendliche oder Sonderausbildungsgänge nach § 48 Berufsbildungsgesetz bzw. § 42 b Handwerksordnung durchführen.
- [9] Vgl. auch Bach, H. Probleme der Berufsbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher, Referat der Akademietagung Loccum „Sonderausbildungsgänge in Berufsschule und Betrieb“, im Januar 1979, S. 2 ff. Kanter, G. O., a. a. O., S. 119 und Bleidick, U., a. a. O., S. 113.
- [10] Bach, H., a. a. O., S. 2.
- [11] Vgl. dazu den Briefwechsel zwischen dem Präsidenten der Industrie- und Handelskammer Dusseldorf und der Industriegewerkschaft Metall, abgedruckt in den Presse- und Funk-Nachrichten der IG-Metall vom 17. 8. 1978.
- [12] Vgl. Kanter, G. O., a. a. O., S. 117.

- [13] Auch in Übereinstimmung mit anderen Autoren (vgl. z. B. Bach, H., a. a. O., S. 4)
- [14] Entsprechende Abgrenzungskriterien werden meist bei der Entscheidung hinsichtlich der Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte zugrundegelegt. Teilweise gilt diese Abgrenzung auch bei der Zuweisung in bestimmte berufsvorbereitende Maßnahmen (in Rheinland-Pfalz beispielsweise ist das Sonderberufsgrundschuljahr SO 1 für Jugendliche mit einem IQ über 80, das Sonderberufsgrundschuljahr SO 2 dagegen für Schulabgänger mit einem IQ von 60 bis 80 eingerichtet)
- [15] Vgl. Apel, H., Biermann, H., Schild, H.: Berufsausbildung und Behinderte. In: DGB-Gewerkschaftliche Bildungspolitik 10/1978, S. 218
- [16] Vgl. Bach, H.: Allgemeine Unterrichtslehre der Sonderschule für Lernbehinderte, Berlin 1971, S. 9
- [17] Vgl. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission „Zur pädagogischen Forderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“, Bonn 1973, S. 38
- [18] Bach, H.: Probleme der Berufsausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher, a. a. O., S. 6
- [19] Unter Validität wird die Gültigkeit (wird mit dem Intelligenztest wirklich die Intelligenz gemessen?) und unter Reliabilität die Verlässlichkeit des Verfahrens (wird bei wiederholter Anwendung des Tests bei derselben Person das gleiche Ergebnis erzielt) verstanden
- [20] Vgl. u. a. Liungmann, C. G.: Der Intelligenzkult, Reinbek bei Hamburg 1973. Intelligenz ist das, „was mit Intelligenztests gemessen wird“ (ebenda, S. 13)
- [21] Vgl. Bleidick, U.: a. a. O., S. 95
- [22] Ebenda, S. 101
- [23] Vgl. dazu (Hrsg.): Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung für Ausbildungsregelungen für behinderte Jugendliche, Berlin 1978

Heinrich Althoff

Externe Prüfungsteilnehmer in der beruflichen Bildung

Empirisches Datenmaterial

Mit Hilfe der Externenprüfung können Personen, ohne eine reguläre Berufsausbildung durchlaufen zu haben, den Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf erwerben. — Welche Entwicklungen die Zulassungsvoraussetzungen zur Externenprüfung durchgemacht haben, welcher Personenkreis für diese Prüfung in Frage kommt, welche Berufe sich durch besonders hohe Externenanteile auszeichnen und weiteren Fragen wird anhand von Gesetzen und empirischem Material nachgegangen.

Entwicklung der Zulassungsvoraussetzungen

Vor Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes

Die Einrichtung der Externenprüfung ermöglicht die Zulassung zur Abschlußprüfung in anerkannten Ausbildungsberufen auch dann, wenn keine reguläre betriebliche Berufsausbildung durchlaufen wurde. Gesetzlich fixiert wurde die Externenprüfung in ihrer heutigen Form durch das Berufsbildungsgesetz von 1969. Allerdings weisen eine Reihe von Gesetzen und Gesetzentwürfen, die sich bis in die Weimarer Republik zurückdatieren lassen, derartige Regelungen auf. So forderte bereits das nicht realisierte Berufsbildungsgesetz von 1927 [1]: „Die gesetzlichen Berufsvertretungen können in einzelnen Fällen zur Prüfung auch jemanden zulassen, der nicht den Nachweis ordnungsmäßiger Berufsausbildung in einem anerkannten Lehrbetrieb erbringen kann, namentlich Personen in höherem Lebensalter, die längere Zeit in dem Berufe tätig waren oder Kriegsbeschädigte“ (§ 37).

Das Berufsausbildungsgesetz für West-Berlin von 1951 [2] legte fest, daß auch Personen zur Abschlußprüfung zugelassen werden, „die mindestens 21 Jahre sind, fünf Jahre in einem Lehr- oder Anlernberuf gearbeitet haben und den Besitz der erforderlichen theoretischen Kenntnisse glaubhaft machen“ (§ 30 Abs. 1 Nr. 2).

Der Deutsche Gewerkschaftsbund forderte 1959 in seinem Entwurf zu einem Berufsausbildungsgesetz für die Bundesrepublik Deutschland [3] für die Zulassung Externer erheblich geringere Voraussetzungen: „Zur Abschlußprüfung werden zugelassen,

Personen, die mindestens 21 Jahre alt sind, fünf Jahre in einer Tätigkeit beschäftigt waren, in der Arbeiten eines anerkannten Lehr- oder Anlernberufes ausgeführt worden sind“ (§ 31 Abs. 1 Nr. 2).

Weitgehend ähnliche Voraussetzungen verlangte der Entwurf eines Bundesgesetzes zur Ordnung der Berufsausbildung [4], der 1964 von der Angestellten- und Arbeiterkammer in Bremen vorgelegt wurde. Jedoch wird hier von den Externen ergänzend verlangt, „daß sie bemüht waren, sich die erforderlichen theoretischen Berufskennntnisse anzueignen“ (§ 41 Abs. 2).

Auch die beiden Entwürfe zum Berufsbildungsgesetz von 1969, der der SPD-Fraktion des Deutschen Bundestages [5] und der der Fraktionen von CDU/CSU und FDP [6], forderten besondere Regelungen für die externen Prüfungsteilnehmer, ohne die Anforderungen genauer zu konkretisieren.

Regelungen des Berufsbildungsgesetzes

Das Berufsbildungsgesetz von 1969 [7] setzte im Vergleich zu allen vorangegangenen Konstruktionen die Anforderungen wesentlich herab: „Zur Abschlußprüfung ist auch zuzulassen, wer nachweist, daß er mindestens das Zweifache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem er die Prüfung ablegen will“ (§ 40 Abs. 2 Satz 1 BBiG)

Das Berufsbildungsgesetz verzichtet sowohl auf jede Altersbegrenzung als auch auf den Nachweis hinreichender Fertigkeiten und Kenntnisse. Maßgebend ist allein eine zeitlich festgelegte, einschlägige Tätigkeit. Doch auch der vorgeschriebene Tätigkeitszeitraum kann unterschritten werden, „wenn durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft dargetan wird, daß der Bewerber Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigen“, (§ 40 Abs. 2 Satz 2 BBiG). Der Zeitraum liegt in der Regel zwischen der einfachen