

Matthias Vonken, Jens Reißland, Patrick Schaar,
Tim Thonagel, Rainer Benkmann



Inklusives Lernen in der Berufsbildung

Von der Lebenswelt zur Lehr-Lern-Situation

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Inklusives Lernen in der Berufsbildung

Von der Lebenswelt zur Lehr-Lern-Situation

Matthias Vonken, Jens Reißland, Patrick Schaar,
Tim Thonagel, Rainer Benkmann

Matthias Vonken, Jens Reißland, Patrick Schaar,
Tim Thonagel, Rainer Benkmann

Inklusives Lernen in der Berufsbildung

Von der Lebenswelt zur Lehr-Lern-Situation



Das Projekt wurde mit Mitteln vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.
Die Förderkennziffer lautet: **01NV1711**

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggrafik:
TCmake_photo/istockphoto.com

Bestellnummer: 6004827
ISBN (Print): 978-3-7639-6253-2
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6254-9

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Einleitung	9
1 Benachteiligtenförderung und Inklusion in der beruflichen Bildung	13
1.1 Historische Aspekte beruflicher Bildung in Bezug auf Inklusivität	15
1.2 Zum „Beruf“ und seiner Relevanz für Inklusion	16
1.3 Benachteiligtenförderung und das Übergangssystem	18
1.4 Maßnahmen der Benachteiligtenförderung	20
1.5 Weitere Ansätze der Benachteiligtenförderung	24
1.6 Von der Benachteiligtenförderung zur Inklusion	26
2 Inklusion in der Sonderpädagogik	33
2.1 Entwicklungen in der Sonderpädagogik	33
2.2 Der Inklusionsbegriff	37
2.3 Differenzlinien zwischen Integration und Inklusion	44
2.3.1 Etappe der Inklusion – Zur Problematik eines zeitlichen Verständnisses	44
2.4 Inklusion im Wandel der Zuständigkeiten	47
3 Inklusion, Situation und Lebenswelt: systemtheoretische und phäno- menologische Zugänge	49
3.1 Räumliche Inklusion	49
3.2 Inklusion systemtheoretisch	53
3.2.1 Exkurs: Systemtheorie und Kommunikation	53
3.2.2 Inklusion/Exklusion im System Unterricht	55
3.3 Absicht, Situation und Lebenswelt	58
3.3.1 Absicht	59
3.3.2 Situation	65
3.3.3 Lebenswelt	68
3.4 Lernen und Situation	69
4 Lebenswelt und Situationsdefinition – Vom Erkennen zum Vermitteln ...	73
4.1 Die Suche nach Zugängen zu anderen Lebenswelten	75
4.2 Zum Verstehen von Lebenswelten	87
4.2.1 Entwicklung von Verständnis	88
4.2.2 Das Feststellen anderer Lebenswelten	90
4.2.3 Erkennen von eigenen Grenzen	104
4.3 Erzeugen von Situationen durch Lehrkraft	106
4.3.1 Feststellen anderer Lebenswelten durch Schüler*innen	115
4.3.2 Offenbarung von Lebenswelten	117

4.3.3	Erkennen von Grenzen anderer	121
4.3.4	Orientierung an Formalia	124
4.3.5	Erzeugen gemeinsamer Herausforderungen	125
4.3.6	Unterstützung der Schüler*innen bei der Suche nach Zugängen zu anderen Lebenswelten	129
4.3.7	Kommunikative Vermittlung von Lebenswelten	135
4.3.8	Bezugnahme auf Lebenswelt des anderen	148
5	Erkundungen zu Strategien zum Umgang mit heterogenen Lebenswelten	155
5.1	Strategien zum Erschließen	156
5.2	Strategien zum Erzeugen von Situationen durch die Lehrkraft	163
5.3	Strategien zur Steuerung der Gruppen- und Zusammenarbeit	167
5.4	Strategien zur Initiierung von Perspektivwechseln	170
5.5	Strategien des argumentativen Einwirkens auf die Lebenswelt der Schüler*innen	172
5.6	Strategien des gemeinschaftlich kommunikativen Erlebens von Lebens- welten	174
5.7	Einsatz didaktischer Methoden	176
5.8	Einstellungen zu inklusivem Unterricht an beruflichen Schulen	178
6	Als Zusammenfassung: Empfehlungen aus den Befunden für die Weiterbildung von Lehrkräften	187
6.1	Erkennen – Empfehlungen zur Erschließung von Lebenswelten	187
6.1.1	Konstruktionen 2. Ordnung	189
6.1.2	Konstruktionen 3. Ordnung	190
6.1.3	Kombination von Konstruktionen 2. & 3. Ordnung	191
6.2	Gestalten – Empfehlungen zum Erzeugen von Situationen im Unterricht	192
6.2.1	Beteiligung	193
6.2.2	Bereitstellung	195
6.2.3	Thematisierung	198
6.3	Strukturieren – Empfehlung zur Etablierung inklusiver Schulstruk- turen/-praktiken/-kulturen	200
6.3.1	Haltungsfragen/Habitusforschung	204
7	Habitus von Lehrkräften und Schüler*innen der Bildungsfremdheit und -notwendigkeit – Herausforderung für inklusive berufliche Lehr- Lern-Situationen	205
7.1	Theoretischer Rahmen	206
7.1.1	Habitus und soziale Felder	206
7.1.2	Lehrerhabitus und Habitus­sensibilität	208
7.1.3	Zahlen und Schülerhabitus der Bildungsfremdheit und -notwen- digkeit	211
7.2	Soziale Herkunft und Milieuzugehörigkeit von Lehrkräften	214

73	Lehrerhabitusmuster	219
74	Schluss	230
	Literaturverzeichnis	233
	Abbildungsverzeichnis	249
	Tabellenverzeichnis	250
	Anhang: Untersuchungsmethodik	253
	Von der Theorie ins Feld	253
	Die qualitative Studie	253
	Allgemeine Fragestellungen:	254
	Spezifische Fragestellungen an Lehrer*innen und Ausbilder*innen:	254
	Spezifische Fragestellungen an Berufsschüler*innen/Auszubildende:	255
	Die Stichprobe	255
	Der Auswertungsprozess	256
	Codierung	257
	Teilschritte beim Codieren	257
	Die quantitative Erhebung	258
	Das Erhebungsinstrument	259
	Durchführung der Erhebung	260
	Die Stichprobe	260
	Datenaufbereitung	261
	Datenauswertung	262
	Autoren	263

Einleitung

Das Thema, in dem sich das vorliegende Buch bewegt, ist „Inklusion in der beruflichen Bildung“. Dieser häufig verwendete Titel (z. B. Biermann & Bonz, 2011a; Bylinski & Rützel, 2016a; Zoyke & Vollmer, 2016) ist in dieser Allgemeinheit allerdings kaum bearbeitbar. Zum einen wäre nämlich zunächst zu klären, *was* Inklusion an sich bedeutet, und dann müsste verdeutlicht werden, *auf welcher Ebene* diese Inklusion wirksam werden soll. Erst dann können wir uns dem eigentlichen Thema und seiner weiteren Spezifizierung nähern.

Dem Weiteren vorweggreifend können wir zunächst ganz trivial festhalten, dass Inklusion das Gegenteil von Exklusion darstellt. ‚Inklusiv‘ zu sein bedeutet dabei, nicht ausschließend zu sein im umfänglichen Sinne. Damit ist nicht nur Toleranz gemeint, sondern die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit der Menschen. ‚Inklusion‘ bedeutet also, keinen Unterschied zu machen. In der beruflichen Bildung ist eine solche Unterschiedlichkeit immer schon konstitutiv – mehr noch als in anderen Bereichen des Bildungssystems, zumindest jenseits der Elementarstufe. ‚Heterogenität‘ gehört in der beruflichen Bildung immer schon dazu (vgl. bspw. Heinrichs & Reinke, 2019), da die Voraussetzungen zur Aufnahme einer Ausbildung vergleichsweise niedrigschwellig und so eine Vielzahl unterschiedlicher Schüler*innen mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen und Abschlüssen vorfindlich sind. In Bezug auf Inklusion ist es jetzt die gesellschaftlich und politisch induzierte Herausforderung, diese Heterogenität über unterschiedliche Bildungsabschlüsse als Zugangsvoraussetzung hinaus zu erweitern auf andere Menschen, die bislang in segregierten Bildungseinrichtungen beruflich gebildet werden.

Damit sind wir bereits bei den unterschiedlichen Bezugsebenen, auf denen Inklusion diskutiert werden kann: Makro-, Meso- und Mikroebene. Als Ziel der Inklusionsdiskussion im Ganzen kann die Makroebene der Gesellschaft angesehen werden. Politisch gewollt ist dabei, dass im Sinne der allgemeinen Menschenrechte kein gesellschaftlicher Ausschluss von Menschen stattfindet, die von einer empfundenen oder tatsächlichen ‚Norm‘ abweichen. In freiheitlichen Gesellschaften ist das jedoch nicht per Verordnung möglich, sondern muss sich von innen heraus entwickeln (Akzeptanz). Um das zu erreichen, wird in der Regel die Mesebene der Institutionen bemüht. Der Gedanke ist dabei, dass durch Inklusion in Institutionen die Inklusion in der Gesellschaft vorangetrieben wird (siehe Kapitel 1 und 2). Diese vom Grundsatz her richtige Idee trifft jedoch auf mehrere Probleme. Eines davon ist, dass nur ein Teil der Institutionen mehr oder weniger direkt steuerbar ist. Dazu gehören bspw. Schulen. In ihnen kann der Gesetzgeber direkt auf Inklusion einwirken. Andere Teile der Mesebene, wie bspw. Wirtschaftsunternehmen, können nur indirekt beeinflusst werden, z. B. durch Anreize.

Die berufliche Bildung ist nun aber in weiten Teilen auf mehrere Institutionen angewiesen, mindestens jedoch auf Berufsschule und Betrieb. Selbst wenn die Insti-

tution Berufsschule inklusiv gestaltet wird, passiert das in der Institution Betrieb noch lange nicht, da die entsprechenden gesellschaftlichen/staatlichen Durchgriffsmöglichkeiten fehlen. Eine Folge daraus ist, dass Inklusion in der beruflichen Bildung nur langsam vorankommt; eine andere, dass die Abnahme von Absolvent*innen einer inklusiven beruflichen Ausbildung eher weniger gesichert ist. Mit anderen Worten: Selbst wenn die direkt erreichbaren Institutionen der Mesoebene inklusiv gestaltet werden, wird dadurch die Makroebene nicht unbedingt inklusiver, denn wenn die Makroebene exkludierend ist, dann stößt die Mesoebene spätestens dann auf Widerstand, wenn sie bspw. ihre Absolvent*innen in andere Institutionen abgeben will. Das könnte allenfalls dann gelingen, wenn die Mesoebene durchgängig inklusiv wäre – dann wäre es die Makroebene aber auch. Das wiederum erfordert ein Umdenken aller Mitglieder der Gesellschaft. So gesehen erscheint eine inklusive Berufsbildung erst dann sinnvoll zu sein, wenn die Makroebene inklusiv ist. ‚Beruf‘ selbst ist nicht, wie Heisler (2015) fragt, inklusiv, sondern er ist allenfalls eine Reaktion auf eine inklusive Gesellschaft. Und genau hier ergibt sich dann doch eine Einflussmöglichkeit der Meso- auf die Makroebene, nämlich in Form eines durchgängig inklusiv zu gestaltenden Elementar- und Primarbereichs, der auf lange Sicht ein Durchdringen in alle Institutionen gewährleisten könnte. Die berufliche Bildung jedoch ist Abnehmer dieser Bereiche. Ist die bisherige Schullaufbahn segregiert gewesen, dann ist die Wahrscheinlichkeit inklusiver Berufsbildung geringer. Selbst wenn eine solche politisch durchgesetzt wird, treffen spätestens in den beruflichen Schulen damit ausgesprochen disparate Lebenswelten von Schüler*innen aufeinander, die inklusives Lernen zunächst nicht wahrscheinlicher zu machen scheinen.

Ein weiteres Problemfeld stellt damit die Mikroebene dar, hier in Gestalt des inklusiven Unterrichts. Die Diskussionen um Inklusion in der beruflichen Bildung drehen sich vielfach um Inklusionsprozesse auf der Mesoebene. Das lässt die Frage unbeantwortet, wie im Falle einer inklusiven Berufsbildung der Unterricht auf der Mikroebene inklusiv gestaltet werden kann. Selbstverständlich gibt es auch dafür Ansätze, wie bspw. in Heinrichs & Reinke (2019). Solche Ansätze scheinen dabei eines gemeinsam zu haben: Sie richten die Perspektive darauf, wie Schüler*innen im Unterricht integriert werden können. Diese Sichtweise entspricht dem, was in den vergangenen 40 Jahren unter „Benachteiligtenförderung“ in der beruflichen Bildung diskutiert wurde (vgl. Kapitel 1). Allerdings blendet es dabei aus, dass Inklusion eben nicht das Hineinnehmen der einen Gruppe in eine andere meint, sondern das Miteinander von vorneherein. Dafür bedarf es – wie im Weiteren zu zeigen sein wird – inklusiv orientierter Bemühungen von allen Seiten, die auch eine andere Form der Unterrichtsgestaltung implizieren.

Diese lange Vorrede diene dazu, uns zu vergegenwärtigen, an welchem Problembereich wir hier eigentlich arbeiten. Die Diskussion um inklusive Berufsbildung ist ein Laborieren an Symptomen. Dadurch, dass Schüler*innen hier aus mitunter wenig inklusiven Bildungskarrieren zusammentreffen, wird ein inklusives Unterrichten deutlich erschwert. Denn dieses bedeutet gemeinsames Lernen an gemeinsamen Problemstellungen. Wir werden im Weiteren sehen, dass und warum es dafür not-

wendig ist, dass die unterschiedlichen Lebenswelten der Schüler*innen bewusst und verständlich gemacht werden. Die Ursache – die nicht-inklusive Gesellschaft – lässt sich damit allerdings kaum beheben. Es erscheint wie ein Zirkelschluss, dass versucht wird, auf der Mesoebene des Berufsbildungssystems inklusiver zu werden, obwohl dann die Absolvent*innen auf nicht-inklusive Organisationen (Wirtschaft) und eine nicht-inklusive Gesellschaft stoßen. Andererseits gibt es von gesamtgesellschaftlicher Seite her kaum andere Veränderungsmöglichkeiten von Gesellschaft außer eben über das Bildungssystem. Wir werden versuchen, in diesem Buch einen Weg aufzuzeigen, wie trotz dieser Widrigkeiten der politischen Forderung nach inklusiver Berufsbildung ein Stück weit nachgekommen werden kann, und das ist der bereits erwähnte Weg über die Lebenswelten der Schüler*innen. Wie wir sehen werden, stellt das Akzeptieren und Verstehen der Lebenswelt der jeweils anderen beiderseitig eine wichtige Voraussetzung dar, um inklusive Lehr-Lern-Situationen zu ermöglichen. Allein ein solches Verständnis zu befördern bzw. Verständigungsprozesse unter den Schüler*innen zu initiieren, ist eine voraussetzungsvolle Aufgabe. Sie mündet letztlich darin, geeignete Situationen zu schaffen, in denen ein Verstehensprozess beginnen kann. Daher haben wir diesem Buch den Untertitel „Lebensweltbezug und Situationsdefinition“ gegeben und konzentrieren uns fernerhin auf die Mikroebene des inklusiven Lernens.

Im Einzelnen gliedert sich der Weg dahin wie folgt: Einleitend werden wir die Genese der Inklusionsdiskussion in der beruflichen Bildung aufarbeiten (Kapitel 1). In einem weiteren Schritt nähern wir uns aus einer sonderpädagogischen Perspektive dem Inklusionsbegriff (Kapitel 2). Wie wir sehen werden, ist selbst in dieser Disziplin noch viel Raum für dessen Deutung. Im nächsten Schritt (Kapitel 3) breiten wir das theoretische Fundament für die anschließenden empirischen Untersuchungen aus. Aus systemtheoretischer, phänomenologischer und handlungstheoretischer Perspektive werden „Inklusion“ und ihr Zusammenhang zu „Lebenswelt“ und „Situation“ ausgearbeitet. Mit dieser Grundlage werden wir in Kapitel 4 die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften, Schüler*innen und Ausbilder*innen vorstellen, wie in Lehr-Lern-Situationen auf das Phänomen Inklusion reagiert wird. Daran schließen sich in Kapitel 5 die Ergebnisse einer deutschlandweiten Fragebogenstudie an, die die Ergebnisse aus Kapitel 4 zu Strategien inklusionsfördernder Unterrichtsprozesse verdichtet. Kapitel 6 fasst die Ergebnisse zu Anregungen zusammen, welche Inhalte für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in inklusiven Lernsettings sich aus den Studien ergeben können. Diese sind zum einen didaktischer Natur. Aber während sich der größte Teil dieser Arbeit auf die Mikroebene bezieht, zeigen sich hier am Ende auch Veränderungsnotwendigkeiten auf der Mesoebene auf. Diese leiten über zum letzten Kapitel 7, in dem wir in Bezug auf die Bildung von Lehrkräften einen Ausblick darauf geben, welche Rolle ihre Habitusentwicklung für Inklusion spielt.

Den aufmerksamen Lesenden dürfte in dieser Aufstellung aufgefallen sein, dass zwar ein guter Teil dieses Werkes auf empirischen Erkenntnissen beruht, eine Methodendarstellung aber bislang nicht zu finden ist. Wir haben uns aufgrund der besseren

Lesbarkeit und der Konzentration auf die Ergebnisse dafür entschieden, diesen Methodenteil in den Anhang zu verlegen (wir haben uns dabei an dem prominenten Beispiel von Sennett (2000) orientiert). Die geneigten Lesenden können sich dort über die verwendeten empirischen Methoden informieren.

1 Benachteiligtenförderung und Inklusion in der beruflichen Bildung

Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, wie sie politisch und auch wissenschaftlich thematisiert wird, hat erhebliche Konsequenzen für alle Teilbereiche der Gesellschaft und auch für berufliche Bildung. Hier ist sie etwas weniger prominent als in anderen Bildungsbereichen. Kremer et al. (2016, S. 1) beschreiben die Situation wie folgt: „Das Thema Inklusion wird zurzeit durchaus hitzig und kontrovers diskutiert. Dabei geht es um die Frage, was genau mit Inklusion gemeint ist, wer angesprochen werden soll, welche politischen und pädagogischen Herausforderungen mit Inklusion verbunden sind, und was Inklusion für die unmittelbare Praxis bedeutet. Während Inklusion an allgemeinbildenden Schulen inzwischen relativ umfassend diskutiert wird, sind die Auseinandersetzungen in der beruflichen Bildung im Vergleich dazu noch eher zurückhaltend“. Zwar gibt es eine lange Tradition in Teilbereichen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich mit der Zielgruppe der ‚Benachteiligten‘ in der Berufsbildung beschäftigt, jedoch eher unter einem Integrations- als unter einem Inklusionsgedanken. Dabei erscheint eine Inklusionsdebatte in der Berufsbildung umso nötiger zu sein, da berufliche Bildung erst relativ spät im Laufe einer Bildungsbiografie einsetzt, nachdem Primar- und Sekundarstufe bereits – bislang zumeist nicht-inklusiv – durchlaufen wurden und sich die Segregation dieser Stufen schlicht bis in die Berufsbildung fortsetzt.

Andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, so die Sonderpädagogik, befassen sich schon über einen längeren Zeitraum mit der Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten. So ist es nicht verwunderlich, dass ein interdisziplinäres Verhandeln von Inklusion sowie das Aushandeln von Begriffen und Vorgehensweisen unter den pädagogischen Teildisziplinen erkennbar ist. Der Aufforderung Ackermanns (2017) und Sanders (2002) zur interdisziplinären Befassung mit Inklusion und dem steten Rekurrieren auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in der Pädagogik ist zu entnehmen, dass der Inklusionsdiskurs längst in weiteren pädagogischen Bereichen mitsamt professionsspezifischem Blickwinkel verhandelt wird. Daher wird hier im Folgenden neben der berufspädagogischen auch eine sonderpädagogische Perspektive eingenommen. Dies ist zum einen ein Beleg für die interdisziplinäre Herangehensweise an das Forschungsthema der Situationsdefinition im inklusiven berufsbildenden Kontext. Zum anderen trägt es den immer wieder auftretenden sonder- und berufspädagogischen Überschneidungen Rechnung. Während die Berufspädagogik traditionell mit der wohl größtmöglichen Heterogenität im Klassenverband betraut ist (Alter, Bildungsbiografie, Behinderung, Benachteiligung, soziale und territoriale Herkunft usw.), wird in der Sonderpädagogik die Ausübung einer Erwerbstätigkeit oder Arbeit generell als immanenter Teil der Lebensgestaltung von Menschen mit Behinderung sowie als Möglichkeit zur persönlichkeitsbildenden Teil-

habe an Gemeinschaft betrachtet (Doose, 2016). Hierbei sei betont, dass die Sonderpädagogik begrifflich einen anderen Fokus setzt als die sehr viel dezidiert entwickelte berufspädagogische Unterscheidung zwischen den Begriffen Arbeit und Beruf. Dennoch ist festzuhalten, dass auch die Berufsausbildung und Berufstätigkeit von Menschen mit Behinderung im berufspädagogischen Sinne Teile des sonderpädagogischen Begriffskosmos sind, welche in Form der Sondereinrichtungen der Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke und Werkstätten für behinderte Menschen Beachtung finden (Cloerkes et al., 2007).

So erhält das Thema Inklusion, auch begünstigt durch die Ratifikation des Übereinkommens der UN-BRK im Jahr 2009, aktuell in der Berufspädagogik immer mehr Aufmerksamkeit. Allen Menschen, ganz gleich ihrer persönlichen Voraussetzungen, einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung ermöglichen, ist das Ziel einer inklusiven Bildung. Sämtliche Bildungsbereiche, welche Menschen während ihres Lebens durchlaufen, angefangen von der frühkindlichen Bildung, sollen einen gleichberechtigten Zugang gewährleisten. So also der Anspruch, welcher selbstverständlich auch für die berufliche Bildung formuliert wird. Diese wäre demnach auf struktureller Ebene so auszugestalten, dass sie Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen einen Zugang gewährt (Vollmer & Bylinski, 2015). Die Deutsche UNESCO-Kommission formuliert: „Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J.). Dies würde auch bedeuten, dass es allen Jugendlichen möglich sein sollte, einen Ausbildungsplatz im ‚Regelsystem‘ zu finden. Daher auch die Empfehlung seitens der Deutschen UNESCO-Kommission hinsichtlich eines „Recht[s] auf Ausbildung und Sicherstellung von Ausbildungsplätzen für jeden einzelnen jungen Menschen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2019, S. 12).

Als ein Grund für die bisherige Nichtinklusivität beruflicher Bildung wird gelegentlich die Selektivität des ‚Berufsbildungssystems‘ angegeben: „Das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem ist hoch selektiv“, konstatiert bspw. Rützel (2013, S. 5). Allerdings gibt es nicht *das* Berufsbildungssystem, sondern mindestens zwei rechtlich voneinander weitgehend unabhängige: das vollzeitschulische und das duale. Und zumindest die duale Berufsausbildung als kooperativer Bildungsprozess, den sich Betriebe und Berufsschulen teilen, kann nicht als ein gemeinsames System betrachtet werden. Vielmehr haben wir es mit zwei separat agierenden Systemen zu tun, nämlich dem Wirtschaftssystem und dem beruflichen Teilbereich des Bildungssystems, da eine Ausbildung in der Regel voraussetzt, dass Jugendliche einen Ausbildungsplatz in einem Betrieb bekommen; und das unterliegt dem Berufsbildungsrecht (Bund, Recht der Wirtschaft) und nicht dem Recht des Bildungswesens (Länder). Mit anderen Worten: Selektiv ist die Einstellungspraxis der Unternehmen in Bezug auf Auszubildende. Dabei gibt es in der Regel keinerlei schulische Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsbildung, außer der Absolvierung der Pflichtschulzeit. In diesem Sinne sind beide Systeme sogar hoch inklusiv, was sich praktisch jedoch kaum auswirkt, da Unternehmen nur zögerlich Menschen mit Benachteiligungen/Behinderungen einstellen. Gehen wir davon aus, dass diese Praxis sich auch angesichts des gelegentlich

konstatierten Fachkräftemangels ändert, dann stehen Unternehmen, aber insbesondere auch berufliche Schulen, vor der Herausforderung, Ausbildung inklusiver zu gestalten.

Berufliche Bildung ist dabei zunächst nicht per se auf Inklusion oder Integration ausgerichtet. Grundlegendes Ziel ist die berufliche Qualifikation, das verrät bereits der Blick in das Berufsbildungsgesetz (BBiG) in §1 (3). Inklusion oder Integration werden nicht relevant, solange das Berufsbildungssystem alle Bewerber*innen aufnehmen kann. Erst wenn dies nicht der Fall ist, Menschen also von beruflicher Bildung exkludiert sind, kommt es zu der Herausforderung, diesen einen Übergang in das System zu ermöglichen. Ziel der beruflichen Bildung ist also eine Bildung im Medium des Berufs (Kutscha, 2011), das Erlernen beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Übergang in Erwerbsarbeit. Ein Blick in die Historie der beruflichen Bildung soll verdeutlichen, wie die Berufsausbildung im jeweiligen historischen Kontext vollzogen und welche Aufgaben dieser zugeordnet wurden.

1.1 Historische Aspekte beruflicher Bildung in Bezug auf Inklusivität

Das heutige Berufsverständnis findet seine Grundlegung auch in der christlich-religiös geprägten Mentalität des mitteleuropäischen Mittelalters. Die von Martin Luther entwickelte Berufsethik sowie deren Ausdeutungen durch verschiedene Denker (Weber, Durkheim) prägen unser heutiges Verständnis von Beruf. Ohne die von Luther ausgelegte Zwei-Reiche-Lehre, bestehend aus Christusreich und Weltreich, lassen sich die Ausführungen zu Beruf jedoch nur teilweise erschließen. Stark verkürzt ausgedrückt gibt das Christusreich ein christliches Leben (Nächstenliebe, keine Gewaltanwendung etc.) vor, welches aber auch mit dem alltäglichen Leben im Weltreich vereint werden muss. Luther meinte mit Beruf (beruff) in erster Linie Berufung im Sinne des Betrauteseins mit einer Aufgabe und diese aufgrund christlicher Grundlegungen anzunehmen und auszuführen. Luthers Denken wurde geprägt durch seine Lebenswirklichkeit, der hierarchisch aufgebauten ständischen Gesellschaft (Nährstand, Wehrstand, Lehrstand), welche keinen sozialen Aufstieg kannte und in der ein Großteil der Bevölkerung in eher einfachen Verhältnissen lebte. In einen Stand wurde man hineingeboren und verblieb in ihm bis zum Tod. Jeder dieser Stände hatte einen Auftrag, ein Mandat, eben eine Berufung zu erfüllen, „dass wir überall, wo wir gerade stehen, von Gott gerufen sind, dass Rechte zu tun“ (Suda, 2006, S. 143, Hervorhebung im Original).

Das Wort Stand selbst verdeutlicht die Starre und Undurchlässigkeit des Ständesystems. Die Menschen eines Standes nehmen ihre Berufung an und versuchen nicht, diese zu ändern. Dabei handelt es sich nicht um einen Akt des Sollens, sondern des Wollens, das Wahrnehmen einer Berufung (vgl. ebd., S. 154). Beruf (Berufung) erhält hier eine sozialintegrative sowie -stabilisierende Funktion, indem jeder seine von Gott zugeordnete Aufgabe erfüllt. Berufe bilden damit eher eine sozialstrukturelle Ordnung

ab und dienen der Verfestigung von Herrschaftsansprüchen. Von Behinderung oder Benachteiligung betroffene Menschen waren in diesem System nicht vorgesehen. Menschen mit Behinderungen galt es zu versorgen, gewährte Almosen waren dabei auch Mittel, sich von eigenen Sünden freizukaufen (vgl. Heisler, 2015, S. 4). In dieser Ausdeutung dient der Beruf der Reproduktion von vorgefundenen gesellschaftlichen Strukturen. Die Zugehörigkeit zu einem Stand verweist neben verschiedenen Privilegien, Rechten und Pflichten auch auf eine Funktion in der Gesellschaft, einen Beruf (vgl. Pätzold et al., 2015, S. 8). Gelernt wurde bei einem in einer Zunft organisierten Handwerksmeister nach dem Prinzip der *Imitatio*. Im Vollzug des täglichen Lebens – Lehrlinge waren Teil des Haushaltes des jeweiligen Meisters – wurden tradierte Normen und Produktionsverfahren weitergegeben. Mit dem Eintritt in den Haushalt eines Handwerksmeisters übertrug sich auf diesen auch die Erziehungsgewalt über den Lehrling. Berufliche Ausbildung fokussierte stark auf „Sozialisation und Erziehung des Lehrlings im Sinne des zünftigen Ethos“ (ebd., S. 29). Die berufliche Qualifizierung trat in den Hintergrund.

Mit zunehmender Säkularisierung im Prozess der Aufklärung änderte sich auch die Aufgabe der beruflichen Bildung. Beruflich organisierte Arbeit verlor ihre Fixierung auf den Stand und die gebürtige Abstammung von Personen. Der Leistungs- und Effizienzgedanke in Verbindung mit Arbeit trat in den Vordergrund (vgl. ebd., S. 33). Das vom Bürgertum der Aufklärung getragene Bildungsideal favorisierte „tüchtige, fleißige und arbeitsame Bürger“ (ebd.). Arbeit wurde zum sozialintegrierenden Faktor im bürgerlichen Normensystem. Sie verfolgte den Zweck der sozialen Einbindung in die bürgerliche Gesellschaft. Die zunehmende Industrialisierung brachte mit sich, dass auch Fabriken als berufliche Lernorte relevant wurden. Ein Ausdruck zunehmender Standardisierung von Berufsausbildung stellt bspw. die *Allgemeine Gewerbeordnung von 1845* dar. Im § 150 wird der „tüchtige Geselle“ (ebd., S. 50) als Zielkategorie der Lehrlingsausbildung beschrieben. Berufliche Bildung diente also verstärkt der beruflichen Qualifizierung. Im Jahr 1969 kam es zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes, welches die deutsche Berufsbildung bis heute regelt. Das Konstrukt Beruf stellt auch dort die grundlegende Zielkategorie sowie den pädagogischen Kern des Berufsbildungssystems dar.

1.2 Zum „Beruf“ und seiner Relevanz für Inklusion

Das deutsche Berufskonzept stellt im internationalen Vergleich eine Besonderheit dar und wird von Thomas Deißinger als das zentrale „organisierende Prinzip“ bezeichnet (Deißinger, 1998). Beruf kann als vermittelnde Instanz, eine „Zwischenkategorie“ (Arnold et al., 2016, S. 76, Hervorhebung im Original) zwischen zwei Qualifizierungsanforderungen gesehen werden. Auf der einen Seite positioniert sich ein junger Mensch mit individuellen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Vorlieben, Bedürfnissen und einem mehr oder weniger konkreten Berufswunsch. Gegenüber steht der Betrieb, ein Unternehmen mit mannigfaltigen qualifikatorischen Anforderungen, teilweise hochspezia-

lisierten Arbeitsplätzen und einer individuellen Produktpalette. Berufe als formalisierte und standardisierte Bündel von Qualifikationsanforderungen halten „überindividuelle und überbetriebliche“ (Deißinger, 2001, S. 4) Formalisierungen bereit und können so als Orientierungspunkt für beide Anspruchsgruppen dienen. Thomas Kurtz bezeichnet aus einer soziologischen Sichtweise heraus Beruf als eine „Form mit zwei Seiten“ (Kurtz, 2015, S. 53). Der Begriff Form verdeutlicht dabei die Differenzierung in zwei Seiten einer Unterscheidung. Angelehnt an Browns Überlegungen zum Formenkalkül wird davon ausgegangen, dass nichts bezeichnet werden kann, ohne es von etwas anderem zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 42). Beruf hätte demnach eine pädagogische Seite, im Erziehungs- bzw. Berufsbildungssystem erworbene Qualifikationen, und eine wirtschaftliche in Form von praktisch ausgeübten Tätigkeiten, welche entlohnt werden. Diese Sichtweise findet sich ebenso in einer sehr prominenten Definition von Beruf durch Max Weber: „Beruf soll jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen, welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (Weber, 1990, S. 80). „In diesem Sinne können wir Berufe definieren als relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die u. a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden“ (Beck et al., 1980, S. 20).

Gleichwohl käme eine rein ökonomische, auf Sicherung des Lebensunterhaltes reduzierte Sichtweise von Beruf einer starken Verkürzung gleich. Persönlichkeitsentwicklung sowie das Vertrautmachen, Hineinwachsen und die Integration in die arbeitsteilige Gesellschaft sind auch immer Teil berufserzieherischen Handelns (Deißinger, 1998, S. 134 ff.). Menschen verstehen die Ausübung eines Berufes auch als Teil ihrer individuellen Selbstverwirklichung, wenn sie bspw. ihren ‚Traumberuf‘ ausüben oder auch, wenn für einen Beruf als kennzeichnend erachtete Merkmale, wie z. B. Genauigkeit oder Glaubwürdigkeit, in die persönliche Identität strahlen. Menschen werden, aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit, zu Trägern von ‚Identitätszuschreibungen‘, was im Wechselspiel mit ihrer individuellen ‚Selbstidentifikation‘ ihre persönliche Identität prägt. Die aktive Ausübung eines Berufes unterliegt demnach auch „religiösen, ethischen oder sozialen Interpretationen“ (Arnold et al., 2016, S. 76), die in der jeweils individuellen Reflexion zu Statuszuweisungen führen.

Weisen Berufe untereinander schon Prestigeunterschiede auf, was sich u. a. bei jährlichen Ausbildungsplatzrankings niederschlägt, kommt es bei Menschen ohne Berufsausbildung zu ungünstigen Statuszuweisungen und sie laufen Gefahr, den Anschluss an gesellschaftlich relevante Teilsysteme zu verlieren. Weiterhin bildet die berufliche Identität einen wichtigen Bestandteil der persönlichen Identität. Soziale Teilhabe und gesellschaftliche Integration sind daher neben den pädagogisch-qualifikatorischen Aspekten weitere Zielkategorien von Berufserziehung und beruflicher Bildung. Ebenso zeigen sich auch die Grenzen des inklusiven Potenzials von Beruf bei einer differenzierteren Betrachtung (Heisler, 2015). Zusammenfassend stellt Be-

ruf ein Konstrukt dar, welches zunächst ein standardisiertes und erwartbares Bündel an Qualifikationen enthält. Diese werden im Zuge beruflichen Lernens und beruflicher Sozialisation an Jugendliche herangetragen. Es wurde u. a. gezeigt, dass Beruf ein wichtiger Bestandteil der eigenen Identität und eine wichtige Grundlage für die eigene ökonomische Existenzsicherung darstellt. Der normative Anspruch, welcher sich aus der UN-BRK ergäbe, allen Personen gleich ihrer individuellen Veranlagung den Zugang zum Berufsbildungssystem zu ermöglichen, stellt dieses vor eine große Herausforderung. Der Zugang blieb bisher aus den unterschiedlichsten Gründen sowie externen Bedingungen bereits anderen Personengruppen versagt. Doch wie reagierte das Berufsbildungssystem darauf?

1.3 Benachteiligtenförderung und das Übergangssystem

Bisher werden Menschen mit Behinderung oder Benachteiligung meistens in vom Regelsystem separierten Institutionen beruflich gebildet. Die Auseinandersetzung mit den dahinterstehenden Konzepten sowie die Idee, Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen pädagogisch zu begleiten und in diesem Fall in eine berufliche Ausbildung zu überführen, blickt in der beruflichen Bildung auf eine Tradition bis in die 1960er-Jahre zurück (Bylinski & Rützel, 2016b, S. 10). Maßnahmen der Rehabilitation sowie der Benachteiligtenförderung gehen dabei auf den ersten Blick eher von einer Zweigruppentheorie aus und werden oft in gesonderten Institutionen durchgeführt. Aufgrund verschiedener Merkmale findet eine Zuweisung in eine jener Statusgruppen statt, woraus sich dann verschiedene rechtliche und finanzielle Ansprüche, aber auch Zuweisungen in unterschiedliche Subsysteme der Berufsausbildung und damit tendenziell eine Exklusion aus dem regulären Berufsbildungssystem ergeben. Welche individuellen Merkmale bei der Einmündung in das duale System exkludierend wirken können, wurde in verschiedenen Studien bereits aufgezeigt (vgl. Beicht & Ulrich, 2008; Ulrich, 2011). Risikogruppen in der Phase der vorberuflichen und beruflichen Bildung sind dabei: Jugendliche mit Migrationshintergrund, arbeitslose Jugendliche, Rehabilitand:innen, potenzielle Ausbildungsabbrecher*innen, Nicht-Formal-Qualifizierte, Altbewerber*innen um Ausbildungsplätze, junge Menschen mit Behinderung/Handicap, sozial Benachteiligte, schwerbehinderte jugendliche Arbeitnehmer*innen, sowie lernbeeinträchtigte/verhaltensschwierige Jugendliche (Biermann & Bonz, 2011b, S. 8); außerdem Menschen, die aufgrund geringen sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapitals den Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels nicht gewachsen sind (vgl. Friese, 2017, S. 49).

Der Übergang von der Schule in Ausbildung wird in der beruflichen Bildung als erste Schwelle bezeichnet. Krapf (2017) verortet die Benachteiligtenförderung „als eine sonderpädagogisch orientierte Berufsausbildung von Jugendlichen mit besonderen Förderbedarf“ (ebd., S. 32) am Übergang von der Schule zur Ausbildung. Biermann und Rützel (1999, S. 13) sehen den Auftrag der Benachteiligtenförderung auch auf die zweite Schwelle erweitert. Diese charakterisiert den Übergang nach bestande-

ner Berufsausbildung in eine dauerhaft ausgeübte Erwerbsarbeit (Baethge, 2008, S. 588). Hier wird sichtbar, wie anschlussfähig vorherige Ausbildungsgänge für den weiteren beruflichen Werdegang sind. Auch dort kann es zu Schwierigkeiten im Übergang kommen, welche institutionell begleitet werden.

Zunächst ist zu konstatieren, dass der Zugang zur Berufsausbildung von differierenden Determinanten abhängig ist, auf die Ausbildungsplatzsuchende nur bedingt Einfluss haben. Die verschiedenen Institutionen im Berufsbildungssystem definieren jeweils eigene Zugangs- und Eintrittsbedingungen. Bundesweit ergeben sich bspw. regional bedingt stark variierende Angebots-Nachfrage-Verhältnisse, einerseits im Ausbildungssystem ganz allgemein, andererseits aber auch in den verschiedenen Berufsgruppen. Ulrich spricht bei Ersterem von institutioneller und bei Letzterem von regionaler Varianz (vgl. Ulrich, 2011, S. 5). Die Verteilung von Ausbildungsplätzen ist dabei in der Regel marktförmig geregelt oder im Berufsfachschulsystem zumindest an einen Schulabschluss gebunden. Teilweise kommen noch weitere Zulassungsbedingungen hinzu, so z. B. beim Ausbildungsberuf Physiotherapeut*in die gesundheitliche Eignung (Masseur- und Physiotherapeutengesetz – MPhG § 10). Jugendliche, denen der Übergang in eine geregelte Berufsausbildung unter diesen Bedingungen nicht gelingt, finden sich im sogenannten Übergangssystem wieder. Dieses verzeichnete im Jahr 2017 ca. 292.000 Neuzugänge (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 137). Den Begriff Übergangssystem prägte der Bildungsbericht 2006 (Biermann, 2011). Alle Maßnahmen der Benachteiligtenförderung wurden fortan unter diesem Begriff subsumiert, also: „(Aus-) Bildungsangebote, Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 79).

Das auch als „Maßnahmedschungel“ bezeichnete Übergangssystem, in welchem verschiedenste Akteurs- und Anspruchsgruppen wirken, sieht sich mannigfaltiger Kritik ausgesetzt (u. a. Beicht, 2009; Huisinga, 2011, S. 153). Das Besuchen und Abschließen einer Maßnahme im Übergangssystem führt nicht automatisch dazu, dass im Anschluss ein Ausbildungsplatz gefunden wird. Die eher geringen Wirkungen stehen dabei einem hohen Kostenaufwand gegenüber. Das subjektive Empfinden und Erleben der Teilnehmer*innen im Übergangssystem kann jedoch auch durchaus positiv konnotiert sein (vgl. Beicht, 2009, S. 8). Aus der Perspektive der inklusiven Bildung werden Jugendliche auf der räumlichen Ebene dabei aus dem ‚Regelsystem‘ exkludiert. Im günstigsten Fall besuchen Jugendliche im Übergangssystem die gleiche Berufsschule, falls sie ein Berufsvorbereitungsjahr absolvieren, wie Auszubildende, die einen Beruf erlernen. Dort werden sie jedoch dann nach Schulklassen separiert. Andere Maßnahmen finden in anderen Bildungsträgern statt, was dann auch eine räumliche Trennung von Gleichaltrigen im ‚Regelsystem‘ zur Folge hat. Dabei verfolgen die Maßnahmen im Übergangssystem grundsätzlich das Ziel, den Übergang von

Schule in Beruf gestaltend zu begleiten und somit eine Einmündung ins ‚Regelsystem‘ zu erreichen.

Der Begriff Übergangssystem steht heute für Maßnahmen, die zuvor unter dem Namen Benachteiligtenförderung firmierten. Dabei ist die Zielgruppe äußerst heterogen und als Konstrukt schwer zu fassen. Benachteiligung ist ein relationaler Begriff, der darauf verweist, dass eine bestimmte Gruppe von Personen einen erschwerten Zugang zu einem ganz bestimmten gesellschaftlichen Subsystem, in diesem Fall dem dualen System, hat. Ohne Hilfe gelingt diesen Personen der Übergang nicht. Als Folge des gescheiterten Übergangs kommt es zu einer stigmatisierenden Zuweisung von negativ konnotierten Merkmalen und damit zu einer Einordnung in das System der Benachteiligtenförderung (Biermann & Rützel, 1999, S. 12 f.) und einer Exklusion aus dem regulären Berufsbildungssystem. Anders ausgedrückt „[b]enachteiligt ist, wer an einer Maßnahme der Benachteiligtenförderung teilnimmt“ (Niemeyer, 2008, S. 18). Ähnlich formuliert dies auch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB): „Benachteiligung drückt einen individuellen oder gesellschaftlichen Nachteil aufgrund von Handicaps oder sozialen bzw. strukturellen Tatbeständen aus (...) [Die] finanzielle Förderung erfolgt aufgrund unterschiedlicher gesetzlicher Regelungen auf den unterschiedlichen Ebenen der föderalen Strukturen“ (BiBB, 2009, S. 204). Dabei merkt auch das BiBB an, dass es eine eindeutige Definition für Benachteiligte (ebd.) nicht geben kann, im Kontrast zur Behinderung, welche nach Feststellung durch „zugelassene Stelle (...) einen eindeutigen Rechtsanspruch auf Leistungen“ (ebd.) bedeute. So bleibt das wichtigste Merkmal zur Identifikation von Benachteiligung in Bezug auf Berufsbildung deren Folge, die Ausbildungslosigkeit. Damit definiert sich die Benachteiligtenförderung durch ihren Auftrag: „Aktivitäten (...), die auf die Eingliederung in Ausbildung und Erwerbsleben zielen und die an diejenigen Menschen gerichtet sind, denen diese Eingliederung aus individuellen oder sozialen Gründen in den etablierten Institutionen des Bildungssystems nicht selbständig gelingt“ (Niemeyer, 2008, S. 11; vgl. auch Krapf, 2017, S. 43). Jene Personen, denen eine solche Eingliederung nicht gelingt, gelten in der beruflichen Bildung als benachteiligt. Das bedeutet folglich, die Benachteiligung umfasst den Ausschluss/missglückten Anschluss an das Ausbildungs-/Erwerbssystem. Durch verschiedene Maßnahmen soll ein Übergang angebahnt und möglich gemacht werden. Folglich soll eine Integration in das ‚Regelsystem‘ erfolgen. Über die Qualität des Übergangs lässt sich zunächst nichts Genaueres sagen.

1.4 Maßnahmen der Benachteiligtenförderung

Der Benachteiligtenbegriff etablierte sich im Rahmen des Modellprogramms 1980 „Programm zur Förderung der Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher“ (vgl. Büchter, 2017, S. 82; Krapf, 2017, S. 32) und löste Begriffe wie die des Ungelernten oder Jungarbeiters weitgehend ab (Biermann & Rützel, 1999, S. 13). Maßnahmen, Jugendliche beim Übergang ins Erwerbssystem zu unterstützen, wurden notwendig, als das

Berufsbildungssystem nicht mehr alle Bewerber*innen aufnehmen konnte. Mitte der 1970er-Jahre nahm die Arbeitslosigkeit, so auch die Jugendarbeitslosigkeit, in der BRD zu, was dazu führte, dass der Staat vermehrt Anstrengungen unternahm, Jugendliche bei der Herausforderung des Überganges in qualifizierte Erwerbsarbeit zu unterstützen. Vor den Krisenerscheinungen der 1970er-Jahre war es für die meisten Jugendlichen möglich, auch ohne eine berufliche Qualifikation einer Erwerbsarbeit nachzugehen (Bojanowski et al., 2004, S. 3). In den 1960er-Jahren betraf dies immerhin ein Viertel der nachwachsenden Generation. Hier konnte also noch nicht von Benachteiligtenförderung im eigentlichen Sinn gesprochen werden, da auch Ungelernte Arbeit fanden. In Berufsschulen wurde versucht, Jugendlichen weitere Bildung zu ermöglichen, da auch Ungelernte ihre Berufsschulpflicht erfüllen mussten, was für diese wenig motivierend war, da sie ja selbst keinen Beruf lernten, die Schule jedoch besuchen mussten. Fraglich blieb auch die Auswahl der für diese Gruppe relevanten Unterrichtsinhalte (Eckert, 2004, S. 1; Büchter, 2017, S. 80). Eine Höher- oder Weiterqualifizierung erfolgte auf diese Weise nicht, was dann die besagten Jugendlichen vulnerabel am Arbeitsmarkt zurückließ. Aus den Diskussionen um Ungelernte in der Berufsschule entwickelten sich erste Maßnahmen zur Qualifizierung und Kompensation von Benachteiligungen.

Das Berufsgrundbildungsjahr sollte den Anspruch einer Berufsausbildung für alle erfüllen, und das in einigen Bundesländern eingeführte Berufsvorbereitungsjahr die unterstellte mangelnde Berufswahlfähigkeit (Eckert, 2004, S. 1) verbessern. Beide Maßnahmen stießen auf Widerstände bei der Anerkennung der in ihnen erworbenen Qualifikationen. Die Herausforderung, unqualifizierte Personen ohne Arbeitsverhältnis stärker zu fördern, wurde unübersehbar, als in der Mitte der 70er-Jahre die Jugendarbeitslosigkeit zunahm, als also mehr Jugendliche ohne Ausbildungs- oder Arbeitsplatz verblieben. Dabei sind die Hürden für Unqualifizierte, wieder eine Arbeitsstelle zu finden, ungleich höher als für Personen mit Berufsausbildung. Auf diese Weise kann eine systematische Benachteiligung dieser Jugendlichen konstatiert werden: „Die Reform der Berufsbildung ist zurzeit ein zentrales Thema in der deutschen Bildungspolitik. Eine Gruppe junger Menschen ist dabei jedoch fast unbeachtet geblieben oder auf jeden Fall stark vernachlässigt worden: die ungelerten jungen Arbeiter und Arbeiterinnen, die ohne qualifizierte Berufsbildung ihre Tätigkeit ausüben und damit bisher so gut wie keine Aufstiegs-Chancen haben“ (Höhn, 1974, S. 9). Schlussendlich wurde ein aktives Eingreifen des Staates in den Ausbildungsmarkt immer dringlicher, welcher sich dann in einer Regierungserklärung auch zu seiner Aufgabe bekannte: „Bei dem Ausbildungsplatzangebot der nächsten Jahre wollen wir unser Augenmerk besonders auf jene jungen Menschen richten, die es schwerer haben als andere, einen Ausbildungsplatz zu finden“ (Regierungserklärung von 1976 in Büchter, 2017, S. 81). Es kam so vermehrt zu Brüchen in der Erwerbsbiografie, einem Abweichen von der unterstellten Normalbiografie, wobei die Denkfigur einer Normalbiografie von einer Vorstellung biografischer Kontinuität ausgeht. Gemeint ist damit ein friktionsloses Übergehen in eine arbeits- und sozialrechtlich gesicherte Ausbildungs- bzw. Vollzeitarbeitsstelle (vgl. Huisinga, 2011, S. 153 ff.).

Allerdings gibt es erhebliche Zweifel daran, ob die Denkfigur Normalbiografie in Deutschland jemals die Realität adäquat beschrieben hat (ebd.). Die Benachteiligtenförderung begreift diesen Bruch jedoch als pädagogisches Problem, welches es zu begleiten und zu kompensieren gilt. Den Selektionsmechanismen des Ausbildungsmarktes sollte mittels sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Maßnahmen entgegengewirkt werden. Im Juni 1980 wurde als eine Folge dieser Willensbekundung das „Programm zur Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“ aufgelegt. Mit der Verankerung im Arbeitsförderungsgesetz (AFG, heute SGB III) im Jahr 1988 erhielten die Maßnahmen eine gesetzliche Grundlage, was die Sicherung und Fortführung als erfolgreich eingestufte Maßnahmen bedeutete. Die grundlegende, pädagogisch zu begleitende Herausforderung der Benachteiligtenförderung stellen die Übergangspassagen dar. Individuell und gesellschaftlich bedeutend ist der Übergang von der Schule in die Ausbildung. Diese kritische Phase ist zu einem großen Teil bestimmend für die individuelle soziale Positionierung und die Realisierung der Teilhabe am Erwerbsleben. Die Suche nach dem geeigneten Ausbildungsplatz, im besten Fall im eigenen Traumberuf, findet in einem marktförmig geregelten Auswahlprozess statt. Damit verbunden sind komplexe Selektionsmechanismen, die alle Jugendlichen betreffen, die sich um einen Ausbildungsplatz bewerben. Unternehmen sind Teil des Wirtschaftssystems, deren genuines Ziel die Herstellung einer Ware/Dienstleistung ist, um diese zu verkaufen. Die inhärente Systemlogik wäre also ökonomisches, profitorientiertes Handeln. Das bedeutet, Kommunikation im Wirtschaftssystem fokussiert vordergründig profitorientiertes und wachstumsfokussiertes Denken. Unternehmen sind darauf bedacht, Märkte zu erschließen und ihr eigenes Fortbestehen zu sichern. Damit folgt auch der betriebliche Teil der Ausbildung einer Logik, die sich in jenem System verorten muss. Viele Unternehmen bilden direkt im laufenden Geschäftsprozess aus, was auch bedeutet, dass der jeweilige Auszubildende am Wertschöpfungsprozess teilnimmt. Auch die Auszubildendenakquise folgt der Marktlogik, indem Unternehmen versuchen, möglichst leistungsstarke Jugendliche für ihr Unternehmen zu gewinnen. Es erfolgt so eine ‚Bestenauslese‘, wobei schlussendlich nicht alle Bewerber*innen berücksichtigt werden.

Ansätze der Benachteiligtenförderung, Unterstützungsangebote, um Ausbildungslosigkeit zu begegnen, lassen sich nach Niemeyer (2008) auf der Makro- und Mesoebene in Fördersysteme, Förderinstrumente und Fördermaßnahmen unterteilen. Fördersysteme stellen auf der Makroebene „rechtlich-materielle Institutionalisierungen der Ressorts Bildung, Arbeit, Wirtschaft und Jugend sowie die Bundesagentur für Arbeit“ (ebd., S. 21) dar. Bereits hier zeigt sich, wie stark ausdifferenziert die Zuständigkeiten für die Benachteiligung sind, bedenkt man, dass diese Ressorts auf Landesebene ihr Pendant finden. Diese Fördersysteme zeichnen sich durch eigene Institutionen (Schulen, Jugendberufshilfe), eigene gesetzliche Regelungen und eigene Förderziele (Schulabschlüsse, Einmündung in Ausbildung) aus. In Fördersystemen werden die jeweiligen Förderinstrumente, angepasst an die Zielgruppe oder erkannte Probleme, entwickelt. Diese werden zur Umsetzung des jeweiligen Förderziels rechtlich abgesichert und mit Haushaltsmitteln bedacht. Fördermaßnahmen stellen kon-

krete praktische Anwendungen dar, welche die Förderinstrumente umsetzen. Deutlicher wird dies in Tabelle 1.

Tabelle 1: Förderinstrumente und –maßnahmen (BIBB, 2009, S. 205, angepasst durch Verfasser)

	Bundesebene	Landesebene	Kommunale Ebene
Berufsorientierung			
Rechtliche Basis	Berufsorientierung und erweiterte Berufsorientierung (§ 33 SGB III) Berufseinstiegsbegleitung (§ 49 SGB III) Aktivierungshilfen (§ 45 SGB III)	<ul style="list-style-type: none"> • Schulgesetz • (Schul-)Praktika • Unterricht (Arbeitslehre) 	Berufsorientierung (§ 33 SGB III) Beratung und Begleitung von Schulabsolvent*innen (SGB VIII)
Lernorte	Bildungsträger, Allgemeinbildende Schulen	Allgemeinbildende Schulen	Allgemeinbildende Schulen, Jugendhilfeträger
Berufsvorbereitung			
Rechtliche Basis	Berufsausbildungsvorbereitung (§§ 1, 68 ff. BBiG) Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA – BvB (§ 51 SGB III) Einstiegsqualifizierung – EQ (§ 54a SGB III)	Berufsvorbereitungsjahr (BV) Berufgrundbildungsjahr (BGJ) 1-jährige (Berufs-) Fachschulen ohne Berufsabschluss	
Lernorte	Bildungsträger, Betriebe	Berufsbildende Schulen	
Berufsausbildung			
Rechtliche Basis	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen BaE (§ 76 SGB III) Ausbildungsbegleitende Hilfen abH (§ 75 SGB III)		Berufsausbildung in der Jugendhilfe (§ 13 SGB VIII)
Lernorte	Bildungsträger, Betriebe		Jugendhilfeträger

Neben den oben aufgeführten Regelangeboten, welche größtenteils, aber nicht ausschließlich, in der Kompetenz der Bundesagentur für Arbeit (ausführlich in Krapf, 2017, S. 51 ff.) liegen, werden regelmäßig Programme zur Benachteiligtenförderung, meist durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) mitfinanziert, aufgelegt.

Alle diese Maßnahmen zielen darauf ab, Jugendliche ins ‚Regelsystem‘, eine duale oder fachliche Ausbildung, zu überführen, also zu integrieren. Wie sich in der Aufstellung zeigt, existieren Angebote ganz konkret für Personen, die von Benachteiligung betroffen sind, aber auch für Unternehmen, welche benachteiligte Jugendliche in ihre Ausbildung eingliedern wollen. Die Programme sind zeitlich begrenzt, variieren stark nach ihren Förderzielen und werden von unterschiedlichsten Projekt- bzw. Maßnahmeträgern durchgeführt. Je nach rechtlicher Stellung des Durchführenden

der Maßnahmen kann die Zuständigkeit in Bundes-, Landes- oder kommunaler Verantwortung liegen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass einige Angebote außerhalb des Regelsystems stattfinden, separiert in eigenen Bildungseinrichtungen und -trägern. Vermeintlich benachteiligte Jugendliche werden getrennt von Jugendlichen, die einer gesellschaftlich gesetzten Norm entsprechen, in Bildungsmaßnahmen qualifiziert. Deutlicher ausgedrückt gewinnt die Benachteiligtenförderung „[i]hre Eigenständigkeit (...) durch gesellschaftliche Prozesse, die zu Ausgrenzungen, Benachteiligungen und Diskriminierungen von Personen und Gruppen mit negativ bewerteten Merkmalen bzw. Zuschreibungen führen“ (Biermann & Rützel, 1999, S. 13). Das bedeutet also bereits eine Segregation, eine Aufteilung in verschiedene Gruppen. Hier zeigt sich ein weiteres grundlegendes Prinzip, welches das deutsche Bildungssystem prägt. Es basiert auf der Annahme „dass die beste Förderung stattfindet, wenn die sozialen Gruppen möglichst homogen zusammengesetzt sind“ (Euler & Severing, 2014, S. 116). Daraus resultiert schlussendlich die Separation von Gruppen mit verschiedenen Merkmalen (Geschlecht, Behinderung, Schulabschluss), um diese gezielt zu fördern. Das führt in der Konsequenz zu einer „Ausgrenzung durch Förderung“ (ebd.). Auf diese Weise reproduziert sich eine Logik, die ein inklusives System, welches auf Spezialbehandlung in getrennten Institutionen verzichten würde, korrumpiert. Logischerweise entsteht auch erst durch die Separation die Notwendigkeit einer späteren Integration in ein ‚Regelsystem‘, mit allen Hürden, die dann zu überwinden sind.

1.5 Weitere Ansätze der Benachteiligtenförderung

In der Diskussion um Benachteiligtenförderung lässt sich klar nachvollziehen, dass junge Menschen aus ganz unterschiedlichen Gründen daran scheitern, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Verschiedene Maßnahmen von staatlicher Seite unterstützen Jugendliche dabei, in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt einzumünden. Meist geschieht dies jedoch in gesonderten Institutionen im sogenannten Übergangssystem. Allerdings sind benachteiligte Jugendliche nicht die einzigen Personen, denen ein Zugang zum Ausbildungsmarkt erschwert ist. Einige Autor*innen nennen auch von Behinderung betroffene Jugendliche als Zielgruppe der Benachteiligtenförderung, in diesem Fall, genauer gesagt, der beruflichen Rehabilitation (Biermann & Rützel, 1999, S. 13). Die Zielgruppen der Benachteiligtenförderung und der Rehabilitation sind mitunter nicht trennscharf voneinander abgrenzbar (Biermann, 2008, S. 97). Auch für Menschen mit Behinderung soll eine Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen (§ 64 BBiG und § 42k HwO) stattfinden. Bei Bedarf wird ein Nachteilsausgleich in der Ausbildung und bei Prüfungen nach § 65 BBiG/§ 42l HwO gewährt. Das kann die Zulassung von Hilfsmitteln, Verlängerung der Ausbildungszeit, die Prüfungsmodifikation oder die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter, bspw. Dolmetscher oder Assistenzen, bedeuten. Welche Berufe als staatlich anerkannt gelten, regeln erneut BBiG und HwO.