

Mareike Beer

Inklusion im Berufseinstieg

Gatekeeping am Übergang Schule-Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen

Teilhabe an Beruf und Arbeit 7

wbv

Inklusion im Berufseinstieg

Gatekeeping am Übergang Schule-Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen

Mareike Beer

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen den Themen Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit. Sie richtet sich bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Behördenvertreter:innen, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Laien.

Die Buchreihe wird seit 2020 von Roland Stein und Hans-Walter Kranert, Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg herausgegeben.



Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein ist Inhaber des Lehrstuhls für Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.



Hans-Walter Kranert ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.

Weitere Informationen finden Sie unter **wbv.de/tba**

Mareike Beer

Inklusion im Berufseinstieg

Gatekeeping am Übergang Schule-Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen

Teilhabe an Beruf und Arbeit 7

wbv

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Berufliche Rehabilitation und inklusive Ausbildung. Gatekeeping-prozesse am Übergang Schule-Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen" als Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften an der Universität Osnabrück am 31.08.2023 durch Frau Mareike Beer vorgelegt.

Referenten:
Prof. Dr. Dietmar Frommberger (Universität Osnabrück)
Prof. Dr. Thomas Bals (Universität Osnabrück)

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4,
33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagfoto:
Adobe Stock/stockphoto-graf

Bestell-Nr.: I77499
ISBN (Print): 978-3-7639-7749-9
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7750-5
DOI: 10.3278/9783763977505

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

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.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

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.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, der Bildungsforschung und der Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Freiburg** | Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Heidelberg** | Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Zürich** | Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation **Frankfurt a. M.** | Fernuniversität **Hagen**/Universitätsbibliothek | Freie Universität **Berlin**/Universitätsbibliothek | Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek **Hannover** | Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule **Karlsruhe** | Hochschulbibliothek Hochschule für Technik, Wirtschaft, Kultur **Leipzig** | Hochschulbibliothek Hochschule **Mittweida** | Hochschulbibliothek **Zittau/Görlitz** | Humboldt-Universität zu **Berlin**/Universitätsbibliothek | Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) **Zürich** | IU Internationale Hochschule GmbH **Erfurt** | Justus-Liebig-Universität **Gießen**/Universitätsbibliothek | Landesbibliothek **Oldenburg** | Leuphana Universität **Lüneburg** | Pädagogische Hochschule **Thurgau**/Campus-Bibliothek | RPTU **Kaiserslautern-Landau**/Universitätsbibliothek | Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek **Dresden** (SLUB) | Technische Informationsbibliothek (TIB) **Hannover** | Technische Universität **Berlin**/Universitätsbibliothek | Technische Universität **Braunschweig** | Technische Universität **Chemnitz**/Universitätsbibliothek | Universität der Bundeswehr **München** | Universität **Mannheim**/Universitätsbibliothek | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** – im Auftrag der Universität zu **Köln** | Universitätsbibliothek **Augsburg** | Universitätsbibliothek **Bayreuth** | Universitätsbibliothek **Bochum** | Universitätsbibliothek der LMU **München** | Universitätsbibliothek **Dortmund** | Universitätsbibliothek **Duisburg-Essen** | Universitätsbibliothek **Eichstätt-Ingolstadt** | Universitätsbibliothek **Erlangen-Nürnberg** | Universitätsbibliothek **Graz** | Universitätsbibliothek **Greifswald** | Universitätsbibliothek **Hildesheim** | Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, **Frankfurt a. M.** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Leipzig** | Universitätsbibliothek **Marburg** | Universitätsbibliothek **Passau** | Universitätsbibliothek **Marburg** | Universitätsbibliothek **Passau** | Universitätsbibliothek **Potsdam** | Universitätsbibliothek **Regensburg** | Universitätsbibliothek **Rostock** | Universitätsbibliothek **Vechta** | Universitätsbibliothek **Würzburg** | Universitätsbibliothek **Wuppertal**

Inhalt

Danksagung 13

Verzeichnis der Abkürzungen 15

Vorwort der Reihenherausgeber 19

Einleitung: Zur Zielstellung und zum Aufbau der Arbeit 21

Teil I – Forschungsgegenstand 25

Kapitel 1 – Einführung in die Thematik und Problematik: Menschen mit Lernbeeinträchtigungen am Übergang von der Schule in den Beruf 27
Kapitelübersicht 27
1.1 Der Inklusionsdiskurs 28
1.1.1 Kritik an der Unschärfe: Inklusion als Containerbegriff 30
1.1.2 Inklusion und die Idee von (Bildungs-)Gerechtigkeit 32
1.1.3 Enges versus weites Inklusionsverständnis 34
1.2 Lernbeeinträchtigung als „schwierige" Behinderungskategorie 39
1.2.1 Genese des Begriffs *Lernbehinderung* 39
1.2.2 Terminologische Unterscheidungen und Abgrenzungen 42
1.3 Mögliche Ursachen von Beeinträchtigungen des Lernens 45
1.3.1 Der medizinische Ansatz: Lernbeeinträchtigungen aus medizinisch-psychiatrischer Sicht 46
1.3.2 Der soziokulturelle Ansatz: Lernbeeinträchtigungen aus pädagogisch-soziologischer Sicht 50
1.3.3 Der Ansatz multifaktorieller Einflüsse: Lernbeeinträchtigungen als Ergebnis einer Verwobenheit von mangelnden familialen Ressourcen und vorenthaltenen Bildungschancen 52
1.3.4 Kurze Zwischenbilanz 93
1.4 Der Übergang Jugendlicher mit Lernbeeinträchtigungen von der Schule in die berufliche Bildung 96
1.4.1 Berufswahlprozesse und -theorien 100
1.4.2 Die Bedeutung der dualen Ausbildung für berufliche Bildungsprozesse von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen . . 118

Kapitel 2 – Strukturelle Rahmenbedingungen des Übergangs: Die Förderangebote der Bundesagentur für Arbeit für benachteiligte und (lern-)beeinträchtigte Jugendliche 135
Kapitelübersicht 135

2.1 Der Eintritt in die Förderstrukturen der Bundesagentur für Arbeit – ein Übergang ins Übergangssystem?! 136
2.1.1 Die Förderangebote der Bundesagentur für Arbeit für beeinträchtigte junge Menschen 137
2.1.2 Bildungsträger als (außerbetriebliche) Ausbildungsbetriebe 144
2.1.3 Die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit 147
2.2 Angebote der dualen Berufsausbildung für Menschen mit Beeinträchtigungen, Benachteiligungen und Behinderungen 162
2.2.1 Duale Ausbildung 170
2.2.2 Duale Ausbildung mit Nachteilsausgleich 172
2.2.3 Duale Ausbildung mit begleitender Unterstützung durch Assistierte Ausbildung (AsA) 172
2.2.4 Duale Ausbildung mit begleitender Unterstützung durch begleitete betriebliche Ausbildung (bbA) 174
2.2.5 Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) – integratives oder kooperatives Modell nach § 76 SGB III 175
2.2.6 Behindertenspezifische Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III – kooperatives und integratives Modell 184
2.2.7 Aktion 100 zusätzliche Ausbildungsplätze. Unterstützte betriebliche Ausbildung in NRW 186
2.2.8 Ausbildung in einem Berufsbildungswerk BBW 186
2.2.9 Sonderregelung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO: theoriereduzierte Ausbildungsgänge 190

Kapitel 3 – Bezugsrahmen der empirischen Untersuchung 213
Kapitelübersicht 213
3.1 Gatekeeping und Gatekeeper an der Statuspassage Schule-Berufsvorbereitung-Berufsausbildung 215
3.1.1 Gatekeeper der Gruppe I – professionelle Expert:innen 221
3.1.2 Gatekeeper der Gruppe II – Vertreter:innen/Repräsentant:innen von Institutionen 225
3.1.3 Gatekeeper der Gruppe III – Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen 231
3.1.4 Gatekeeper der Gruppe IV – Primärgruppen 233

Kapitel 4 – Relevante Forschungsbefunde zum Forschungsgegenstand 239
Kapitelübersicht 239
4.1 Zur schulpädagogischen Sicht auf Lernbeeinträchtigungen und Inklusion 252
4.2 Zu den Übergangsverläufen von Jugendlichen (mit Lernbeeinträchtigungen) 257
4.2.1 Biografische Such- und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen aus benachteiligten Lebenslagen am Übergang Schule-Beruf 258

4.2.2 Gatekeeping-Prozesse an Übergängen ... 266
4.3 Qualitative Interviews mit Personen mit Lernbeeinträchtigungen im Forschungsdiskurs ... 269
4.4 Zusammenführen der Ergebnisse, Desiderat und Forschungsfrage ... 275

Teil II – Anlage der empirischen Untersuchung ... 281

Kapitel 5 – Methodische und methodologische Rahmung der Untersuchung ... 283
Kapitelübersicht ... 283
5.1 Planungs- und Vorbereitungsphase ... 284
5.1.1 Ethische Grundfragen ... 284
5.1.2 Anmerkungen zur Wahl der Methodik und zum eigenen Vorverständnis ... 285
5.1.3 Retrospektive Studie – Begründung des Forschungsansatzes ... 288
5.1.4 Problemzentriertes Interview – Begründung der gewählten Methode ... 292
5.1.5 Überlegungen zur Leitfadenkonstruktion ... 293
5.1.6 Selektives Sampling – Begründung der Fallauswahl und der Anzahl der zu befragenden Personen ... 296
5.1.7 Akquise geeigneter Interviewpartnerinnen und -partner ... 300
5.1.8 Informierte Einwilligung ... 303
5.2 Durchführungsphase ... 305
5.2.1 Einstiegsphase ... 307
5.2.2 Warm-up-Phase ... 310
5.2.3 Hauptphasen der Interviewdurchführung (Sondierungs- und Ad-hoc-Fragen) ... 311
5.2.4 Datenaufbereitung: Transkription ... 313
5.2.5 Datenaufbereitung: Anonymisierung ... 315
5.3 Auswertungsphase ... 316
5.3.1 Deskriptive Falldarstellungen ... 317
5.3.2 Die qualitative Inhaltsanalyse und die Entwicklung von Kategorien 326
5.3.3 Beschreibung der Materialdurchläufe im Hauptcodierungsprozess 330

Teil III – Empirische Ergebnisse ... 335

Kapitel 6 – Ergebnisse der empirischen Untersuchung: Das Handeln der Gatekeeper aus Sicht der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigung an der Statuspassage Schule-Berufsvorbereitung-Berufsausbildung ... 337
Kapitelübersicht ... 337
6.1 Berufspsychologischer Service (BPS) der Bundesagentur für Arbeit als professionelle Expert:innen ... 338
6.2 Lehrkräfte als Vertreter:innen und Repräsentant:innen von Institutionen .. 344

6.3 Reha-Berufsberater:innen der Bundesagentur für Arbeit als Vertreter:innen und Repräsentant:innen von Institutionen 348
6.3.1 Die Kontaktaufnahme zur Bundesagentur für Arbeit 349
6.3.2 Der Übergang in die BvB 351
6.3.3 Die Unterstützung durch die Reha-Berufsberatenden insgesamt .. 358
6.4 Pädagogische Fachkräfte der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme als Vertreter:innen und Repräsentant:innen von Institutionen 366
6.5 Betriebe und ihre Personalentscheider:innen als Vorgesetzte und Kolleg:innen 378
6.6 Primärgruppen: Eltern, Verwandte, Freundinnen, Freunde und Peers 388
6.6.1 Eltern und Verwandte der Elterngeneration 389
6.6.2 Freundinnen, Freunde und Geschwister („Peers“) 395
6.7 Sonstige Akteure 397

Kapitel 7 – Zusammenführung der Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess und Reflexion desselben 403
Kapitelübersicht 403
7.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse 405
7.1.1 Gatekeeper der Gruppe I – professionelle Expertinnen und Experten des Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit 406
7.1.2 Gatekeeper der Gruppe II – Vertreter:innen und Repräsentant:innen von Institutionen: Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte bei Bildungsträgern und die Berufsberater:innen der Bundesagentur für Arbeit 408
7.1.3 Gatekeeper der Gruppe III – Betriebe und ihre Personalentscheider:innen als Vorgesetzte und Kolleg:innen 410
7.1.4 Gatekeeper der Gruppe IV – Primärgruppen: Eltern und Peers 412
7.1.5 Die Sicht auf „sonstige Akteure“ 414
7.1.6 Sonstige Erkenntnisse zum Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigung 415
7.2 Reflexion des Forschungsprozesses 419
7.2.1 Reflexion des methodischen Vorgehens 419
7.2.2 Limitationen der Untersuchung 424

Kapitel 8 – Schlussbemerkungen und weiterführende Überlegungen 427
8.1 Schlussbemerkungen – die Quintessenz 427
8.2 Weiterführende Überlegungen: Ableitungen für die (berufs-)pädagogische Praxis, die Akteure am Arbeitsmarkt, die Jugend(berufs)hilfe, das kommunale und überregionale Bildungsmanagement und die Entscheider:innen in Politik und Wirtschaft 433

Verzeichnis der Abbildungen 449

Verzeichnis der Tabellen 450

Literaturverzeichnis 451

Danksagung

Das ist schwierig, so diese ganzen Sachen jetzt auf einmal. Aber: von nichts kommt nichts. Deswegen: immer trotzdem Mühe geben, ne?
(Interviewpartner Tarek)

Ich möchte mich bei allen Menschen bedanken, die mich bei meiner Arbeit an der nun endlich fertiggestellten Dissertation begleitet haben.

Mein Dank gilt in erster Linie meinem Betreuer und Erstgutachter Prof. Dr. Dietmar Frommberger, der mich mit seiner Expertise, seinem kritisch-analytischen Blick und seiner überaus wertschätzenden Art in meiner Forschungsarbeit immer unterstützt hat.

Mein Dank gilt auch den Kolleginnen und Kollegen sowie den anderen Doktorandinnen und Doktoranden aus dem Promotionskolloquium für die hilfreichen Nachfragen und Rückmeldungen zu meinem Vorhaben.

Ein besonderer Dank gilt den Auszubildenden, die mir ihr Vertrauen geschenkt und sich zur Teilnahme an den Interviews mit mir bereit erklärt haben. Ohne ihre Offenheit und ihre Bereitschaft, ihre Erfahrungen am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung mit mir zu teilen, hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Ich danke auch den Bildungsträgern und berufsbildenden Schulen dafür, dass sie die Kontakte zu den Jugendlichen ermöglicht haben.

Zuletzt möchte ich mich bei meiner Familie für die ideelle und emotionale Unterstützung während des gesamten Schreibprozesses bedanken. Ich weiß, dass ihr Anteil genommen und gespannt auf das fertige Produkt gewartet habt, dennoch war es hilfreich, *nicht* mit euch über meine Dissertation sprechen zu müssen … Vielen Dank dafür!

Verzeichnis der Abkürzungen

A

abH	ausbildungsbegleitende Hilfen
ÄD	Ärztlicher Dienst
AsA	Assistierte Ausbildung
AZAV	Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung

B

BA	Bundesagentur für Arbeit
BaE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen
bbA	begleitete betriebliche Ausbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBW	Berufsbildungswerke
BerEb	Berufseinstiegsbegleitung
BFW	Berufsförderungswerke
BPS	Berufspsychologischer Service
BRK	Behindertenrechtskonvention
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
bzw.	beziehungsweise

D

d. h.	das heißt

E

e.V.	eingetragener Verein
ebd.	ebenda
EQ/EQJ	Einstiegsqualifizierung/Einstiegsqualifizierungsjahr
et al.	et alii (Maskulinum), et aliae (Femininum)
etc.	et cetera

F

f./ff.	folgende

G

ggf.	gegebenenfalls

H

HwO	Handwerksordnung

I

IBB	„Inklusive Berufliche Bildung in Bayern“
ICD-10	International Classification of Diseases and Related Health Problems, zehnte Revision
ICD-11	International Classification of Diseases and Related Health Problems, elfte Revision
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IQ	Intelligenzquotient

L

LTA	Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben

M

m. E.	meines Erachtens

O

o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seite(n)

R

Reha	Rehabilitation
resp.	respektive
RezA	Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder

S

S.	Seite
SGB	Sozialgesetzbuch
SPF	sonderpädagogischer Förderbedarf

T

TN	Teilnehmer/Teilnehmerinnen

U

u. a.	unter anderem
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (deutsch: Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation)
UNO	United Nations Organization (deutsch: Organisation der Vereinten Nationen)

V

v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche

W

WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WHO	World Health Organization, die Weltgesundheitsorganisation

Z

z. B.	zum Beispiel

Vorwort der Reihenherausgeber

Arbeit und Beruf repräsentieren einen zentralen Aspekt des menschlichen Daseins – auch dann, wenn ein weites Verständnis von Arbeit jenseits der Erwerbsarbeit fokussiert wird. Bezogen auf die Gesellschaft zum einen und das Individuum zum anderen kommen den verschiedenen Formen von Arbeit unterschiedliche Funktionen zu. Für den Einzelnen reicht das Spektrum von Existenzsicherung und gut abgesicherter Lebensführung über Zeitstruktur, Kommunikation, Austausch und soziale Kontakte bis hin zum Erleben von Sinnhaftigkeit sowie (unter optimalen Bedingungen) zumindest partieller Selbstverwirklichung. Auch wenn in jüngerer Zeit immer wieder über ein Ende der Arbeitsgesellschaft diskutiert wird, ist der Bedeutungsgehalt eines Tätigseins in Arbeitsbezügen nach wie vor existenziell. Zugleich ist der Zugang, zumindest zum Erwerbsarbeitsmarkt, bis dato immer noch berufsförmig organisiert. Einer standardisierten und stratifizierten beruflichen Bildung in spezifisch bundesdeutscher Tradition ist daher nach wie vor große Bedeutung beizumessen. Gleichzeitig besteht für das Individuum im 21. Jahrhundert nach wie vor – und teilweise auch neu – eine Fülle von Problemen, einen Berufsabschluss zu erlangen, in Arbeit zu kommen und in auskömmlicher beruflicher Tätigkeit zu bleiben.

Besondere Schlüsselstellen sind Transitionen, also Übergange zwischen Systemen und Lebensphasen. Nach dem Berufsabschluss, aber vor allem am Ende der Schulzeit finden zentrale Weichenstellungen für das weitere Leben statt, die oftmals krisenbehaftet sind. Dies gilt für große Teile der Gesellschaft, insbesondere jedoch für Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen. Zwar ist der Status von Behinderung in Deutschland sozialrechtlich bestimmt, er stellt jedoch zugleich eine (notwendige) Festlegung in einem Spektrum des „Mehr-oder-weniger" dar und ragt damit weit in den Bereich des „Nichtbehinderten" hinein. Letzteres könnte man auch, weiter und offener gefasst, mit dem Begriff „Beeinträchtigung" beschreiben, wie er im Kontext der Benachteiligtenförderung diskutiert wird. Solche Beeinträchtigungen gründen einerseits in der Person, andererseits in den Bedingtheiten der unterschiedlichen Felder gesellschaftlicher Teilhabe. Von daher gilt es, das komplexe Wechselwirkungsgefüge zwischen der Person selbst und dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt in den Fokus zu rücken – ein Aspekt, der vor dem Hintergrund eines sonderpädagogischen Verständnisses von Behinderung schon lange diskutiert wird.

In komplexen Gesellschaften wie der deutschen haben sich über Jahrzehnte differenzierte Systeme entwickelt, die Beeinträchtigungen, Behinderungen und Benachteiligungen in den Fokus nehmen und unterstützende Maßnahmen entwickeln sowie bereithalten. Entsprechend nimmt sich hierzulande ein breites Portfolio von Organisationen und Institutionen ebendiesen Fragen der gesellschaftlichen Realität an. Zugleich ist es erforderlich, dass sich die entsprechenden Systeme und Maßnahmen in einen Prozess der Evaluation und Weiterentwicklung in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft begeben, auch unter der Perspektive von Inklusion.

Im Rahmen der vorliegenden Buchreihe werden die sich in diesem Kontext stellenden Fragen und Herausforderungen unter einer primär forschenden Betrachtungsweise aufgegriffen. Dabei stehen Modellversuche und Projekte im Vordergrund, in deren Rahmen Maßnahmen begleitet und evaluiert werden – mit den entsprechenden Schlussfolgerungen daraus –, aber auch zentrale Problemstellungen eine Aufarbeitung und Diskussion erfahren. Alle Forschungsbeiträge orientieren sich zugleich an gesellschaftlichen Praxen und sollen in ebendiese anregend hineinwirken. Sie bewegen sich damit in einem Gesamtkontext, welcher in Deutschland Berufsbildung, Arbeitsmarkt, berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung umfasst. Die Herausgeber freuen sich, besonders impulsgebende und in diesem Sinne für Forschung wie Praxis interessante Publikationen auszuwählen und einer größeren Öffentlichkeit zu präsentieren.

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ richtet sich dabei bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Vertreter:innen aus Behörden, Menschen unterstützende Einrichtungen als Leistungserbringer sowie Studierende und die Menschen im Kontext Beeinträchtigung selbst – aber auch generell interessierte Lai:innen.

Die Herausgeber danken den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Zusammenarbeit – sowie dem Verlag wbv Publikation, der es mit seinem Engagement ermöglicht hat, die vorliegende Schriftenreihe zu etablieren. Ein weiterer herzlicher Dank gilt den Mittelgebenden und Unterstützenden der Publikationen sowie den Personen aus der Praxis, die ihre Expertise und ihr Handlungsfeld der Forschung zur Verfügung stellten.

Würzburg, im November 2024

Roland Stein und Hans-Walter Kranert

Einleitung: Zur Zielstellung und zum Aufbau der Arbeit

Jeder Mensch hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf angemessene und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz gegen Arbeitslosigkeit.
(Artikel 23 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte)

In der Berufsorientierung und dem damit verbundenen Berufswahlprozess werden die Weichen für die berufliche Entwicklung gestellt. Die Phase des Übergangs wird als Sozialisationsprozess verstanden, den nicht alle Menschen gleich gut bewältigen oder mit Erfolg abschließen. Zu den vulnerablen Gruppen gehören Jugendliche mit Förderbedarf, Beeinträchtigungen und Behinderungen. Deshalb kann der Besitz eines Arbeitsplatzes auch als ein entscheidender Gradmesser für die gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Köpcke-Duttler 2020, S. 54) gesehen werden. Die berufliche Rehabilitation am Übergang Schule-Beruf ist damit untrennbar mit Fragen nach einem inklusiven Berufsbildungssystem verknüpft und tangiert dabei Ebenen grundsätzlicher Theorie- und Verständnisbildung, Werthaltungen und konkreter Bildungs- und Erziehungsprozesse (vgl. Stein und Kranert 2020a, S. 11).

Dennoch wurde der Perspektive derjenigen, die als *Menschen mit Lernschwierigkeiten* klassifiziert werden, in der Forschung bislang kaum Beachtung geschenkt (vgl. Kremsner 2017, S. 287). Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke geleistet werden.

Das Hauptaugenmerk wird auf die Zielgruppe der jungen Menschen mit *sogenannten Lernbeeinträchtigungen* am Übergang Schule-Berufsvorbereitung-Berufsausbildung gelegt. Diese stellen die größte Gruppe der Heranwachsenden mit Förderbedarf dar. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung geht davon aus, dass 57 % aller Rehabilitand:innen im Bereich der Erst- und Wiedereingliederung der Bundesagentur für Arbeit eine „Lernbehinderung" aufweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 165). Diese Menschen haben in der Regel keinen Schwerbehindertenstatus und gehören nicht zur Zielgruppe der Bildungs- und Arbeitsmaßnahmen der „Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)", gleichwohl benötigen sie oft eine längerfristige Unterstützung durch professionelle Fachkräfte aus dem Berufsbildungsbereich, um sich beruflich für den Ersten Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Diese Unterstützung wird oftmals durch die Fördermaßnahmen im Verfahren der beruflichen Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit geleistet, weshalb die berufsberatenden Fachkräfte wesentlich an der Entwicklung von Anschlussoptionen für die Jugendlichen mit Förderbedarfen beteiligt sind. Die Maßnahmen zielen v. a. auf die (Herstellung der) Arbeitsmarktfähigkeit des Individuums ab, erst in zweiter Linie ist das System der beruflichen Rehabilitation behindertenspezifisch orientiert und strukturiert (vgl. Biermann 2008, S. 7). Neben der Ermöglichung von Teilhabe am Arbeitsmarkt im

Sinne einer *Bildung ohne Brüche* soll die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit teilhabebeeinträchtigter Gruppen auch die Sozialsysteme entlasten. Das Motiv der *Benachteiligtenförderung* ist damit durchaus auch wirtschaftspolitischer Art.

Aufgrund dieser strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen des Übergangs wird vermutet, dass im Verfahren der beruflichen Rehabilitation in der Berufsorientierung und bei der Berufswahlentscheidung pädagogisch begleitete *Zuweisungsprozesse* eine erhebliche Rolle spielen.

In Teil I der Arbeit wird zunächst das zugrunde liegende Verständnis von Inklusion unter Berücksichtigung der aktuellen Fachdebatten und der verschiedenen Auslegungen skizziert (Kapitel 1.1). Es folgen eine begriffliche Auseinandersetzung mit dem *Abweichungsmerkmal Lernbehinderung/Lernbeeinträchtigung* (Kapitel 1.2) und eine Annäherung an mögliche Gründe, die zur Feststellung eines solchen Förderbedarfs oder Förderschwerpunkts führen (Kapitel 1.3). Was die Zuerkennung eines Förderbedarfs und die Teilnahme an zieldifferentem Unterricht in der Sekundarstufe I für den Übergang in Ausbildung und Arbeit bedeutet, wird im folgenden Kapitel (1.4) unter Hinzuziehung ausgewählter Berufswahltheorien problematisiert und diskutiert.

Daran anschließend wird sich im zweiten Kapitel den strukturellen Rahmenbedingungen des Übergangs von Heranwachsenden mit Lernbeeinträchtigungen im Fördersystem der Bundesagentur für Arbeit und insbesondere im Verfahren der beruflichen Rehabilitation gewidmet. Es wird das institutionalisierte Verfahren rund um die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA) beleuchtet und kritisch diskutiert (Kapitel 2.1). Außerdem werden die mit dem Einmünden in das Verfahren der beruflichen Rehabilitation zur Verfügung stehenden Unterstützungsangebote in einer Übersicht dargestellt (Kapitel 2.2).

Mit dem Gatekeeper-Ansatz nach Behrens und Rabe-Kleberg wird daran anknüpfend der Bezugsrahmen der empirischen Untersuchung hergestellt (Kapitel 3). Denn am Übergang in die dargestellten Bildungsangebote sind Gatekeeper immer beteiligt, indem sie die Jugendlichen beraten und lenken, Zugänge ermöglichen oder verschließen. Dabei agieren sie nicht immer ausschließlich klientenorientiert, sondern vertreten oft zeitgleich die Interessen einer Institution oder eines Systems, was zu Zielkonflikten führen kann.

Nach dieser grundlegenden Darstellung des theoretischen Hintergrunds, des zugrunde gelegten Gatekeeper-Ansatzes und der Darstellung der Besonderheiten im Verfahren der beruflichen Rehabilitation wird im vierten Kapitel aus einer interdisziplinären Perspektive ein Überblick über den Forschungsstand gegeben. Es werden Studien zur schulpädagogischen Sicht auf Schüler:innen mit Lernbeeinträchtigungen (Kapitel 4.1), aus der Übergangsforschung (Kapitel 4.2) sowie zur Gestaltung von qualitativen Forschungsvorhaben mit Menschen mit Lern- oder anderen kognitiven Beeinträchtigungen (Kapitel 4.3) berücksichtigt. Die so gewonnenen Erkenntnisse werden zusammengeführt; aus ihnen wird sodann die Forschungsfrage abgeleitet (Kapitel 4.4).

In Teil II der Arbeit wird die Anlage der empirischen Untersuchung im qualitativen Design in ihrer methodischen und methodologischen Rahmung dargelegt (Kapi-

tel 5). Forschungsleitend ist für die vorliegende Arbeit dabei die Frage, *wie Auszubildende mit Lernbeeinträchtigungen das Handeln der unterschiedlichen Gatekeeper am Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung und Berufsausbildung bewerten*. Darüber hinaus sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie junge Menschen mit Beeinträchtigungen ihre *Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse* unter der Einwirkung unterschiedlichster Akteure insgesamt erlebt haben und rückwirkend beurteilen.

Das gewählte Vorgehen wird ausführlich beschrieben und begründet, angefangen bei der Planung- und Vorbereitungsphase des Feldzugangs (Kapitel 5.1) über die Durchführungsphase der Interviews (Kapitel 5.2) bis hin zur Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kapitel 5.3).

Ziel ist es, durch eine kleinschrittige Dokumentation des gesamten Prozesses jeden Schritt der Untersuchung auch für Außenstehende nachvollziehbar und transparent zu machen.

Im dritten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt (Kapitel 6), zusammengefasst und diskutiert (Kapitel 7.1). Es folgt eine Reflexion des gesamten Forschungsprozesses einschließlich der Darstellung von Limitationen der vorliegenden Untersuchung (Kapitel 7.2).

In Kapitel 8 als Schlusskapitel der Dissertation werden die wesentlichen Erkenntnisse aus der Untersuchung als Quintessenz der Ergebnisse nochmals aufgegriffen und mit weiterführenden Überlegungen verknüpft. Ferner werden Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungsvorhaben aufgezeigt.

Die Arbeit schließt mit einigen Handlungsempfehlungen, die aus der Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand und dem gesamten Forschungsprozess abgeleitet wurden. Sie adressieren die unterschiedlichen Institutionen und Akteure, die am Übergang Schule-Beruf mit den unterschiedlichsten Herausforderungen, Aufgaben und Themen rund um den Auf- und Ausbau heterogenitätssensibler (Berufs-)Bildungsstrukturen befasst sind (Kapitel 8.2).

Teil I – Forschungsgegenstand

Inklusion und die Forderung nach inklusiv gestalteten Bildungsangeboten sind Themen, mit denen sich Bildungsverantwortliche in Deutschland seit Jahren intensiv auseinandersetzen. Mit ihnen verbunden sind Aspekte von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit und der Erhöhung der Teilhabechancen benachteiligter Zielgruppen. Zu denjenigen, die von Benachteiligungen im Bildungssystem betroffen sind, gehören auch Menschen mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen.

Der erste Teil dieser Arbeit umfasst in vier Kapiteln eine systematische Einführung in aktuelle Diskurse rund um Inklusion in der (Berufs-)Bildung und die Berufswahlprozesse, ferner werden die Angebote, die die Bundesagentur für Arbeit im Rahmen der beruflichen Rehabilitation vorhält, dargestellt. Es folgt eine Einführung zum Begriff des Gatekeepings an Übergangsprozessen. Im vierten und letzten Kapitel des ersten Teils werden relevante Forschungsbefunde zu Lernbeeinträchtigungen, den Übergangsverläufen vulnerabler Zielgruppen am Ende der Sekundarstufe I und zu den Besonderheiten qualitativer Forschungsvorhaben mit Personen mit Lernbeeinträchtigungen referiert. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengeführt.

Diese Einführung in Teil I der Arbeit beinhaltet zugleich einen Überblick über den Inklusionsdiskurs, die Perspektive auf Lernbeeinträchtigungen und die Herausforderungen im Bereich der beruflichen Bildung und Teilhabe von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. Dabei finden in erster Linie Forschungsbefunde aus den Humanwissenschaften wie der Erziehungswissenschaft, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Soziologie oder der Psychologie Berücksichtigung, daneben werden auch Erkenntnisse aus der Medizin, hier v. a. aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie, bei der Frage nach der Fassung von *Lernbehinderung* als Diagnose hinzugezogen. Ich bin davon überzeugt, dass inklusive berufliche Bildung als ein Querschnittsthema betrachtet werden muss, das Überschneidungen mit verschiedenen anderen Disziplinen hat. Deswegen dürfen Erkenntnisse und Befunde aus diesen Fachwissenschaften nicht unberücksichtigt bleiben, um sich der Thematik mit einem breiten Erkenntnisinteresse widmen zu können.

Das Feld der inklusiven Berufsbildung wird deshalb zunächst theoretisch und auf Basis von Forschungsergebnissen erschlossen. Es werden Erkenntnisse dazu geliefert, wie Personen mit Behinderungen schulisch und institutionell begleitet, inkludiert, exkludiert und sozialisiert werden. Mit besonderem Interesse widme ich mich Heranwachsenden mit Lernbeeinträchtigung am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das duale Ausbildungssystem. Ziel ist es, die bestehenden Erkenntnisse zu den Berufswahlprozessen und den Anforderungen, mit denen sich Jugendliche in dieser Phase konfrontiert sehen, darzustellen, zusammenzufassen und zu diskutieren. Diese ersten Kapitel meiner Arbeit dienen dazu, den theoretischen Diskurs umfassend aufzubereiten. Dabei lege ich mein Vorgehen bewusst umfangreich in Breite und Tiefe an und folge Gläser und Laudel dabei, „möglichst viel von dem zusammenzutragen,

was an für die Untersuchung relevantem Wissen publiziert wurde“ (Gläser und Laudel 2010, S. 74). Dabei ist die verwendete Literatur kein Konglomerat aus Zufallsfunden, sondern Ergebnis einer systematischen Literaturrecherche und der Berücksichtigung der aktuellen und relevanten Veröffentlichungen. Diese theoretische Fundierung ist als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen im Rahmen der Untersuchung anzusehen.

Kapitel 1 – Einführung in die Thematik und Problematik: Menschen mit Lernbeeinträchtigungen am Übergang von der Schule in den Beruf

Kapitelübersicht

In diesem ersten Kapitel wird zunächst eine Übersicht über den aktuellen Inklusionsdiskurs gegeben, der wesentlich von der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention beeinflusst wurde und wird. Es wird aufgezeigt, dass mit der Forderung nach dem Aufbau inklusiver Bildungssysteme und Gesellschaftsstrukturen separate und zielgruppenspezifische Fördermaßnahmen verstärkt in die Kritik und unter Rechtfertigungsdruck geraten. Mit der Begrifflichkeit des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas wird die – v. a. im Bildungssystem bedeutsame – Problematik beschrieben, mit der einerseits für besondere Zielgruppen besondere Ressourcen und Förderangebote zur Verfügung gestellt und bedarfsorientiert eingesetzt werden, mit der andererseits aber eine Stigmatisierung des Individuums einhergeht oder einhergehen könnte, da es anhand festgestellter, diagnostizierter oder zugesprochener Defizite zu einer bestimmten Gruppe von Personen mit Förderbedarfen zugeteilt wird. Die Auseinandersetzung mit dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma kann als ein Transfer des bildungstheoretischen Diskurses um ein enges oder ein weites Inklusionsverständnis auf die Umsetzungsebene verstanden werden (vgl. Kap. 1.1).

Vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses setze ich mich daran anschließend kritisch mit der Behinderungskategorie *Lernbeeinträchtigung* auseinander (Kap. 1.2). Daran anschließend wird sich ausführlich der verschiedenen Einflussgrößen auf das Herausbilden sogenannter *Lernbeeinträchtigungen* (vgl. Kap. 1.3) gewidmet. Dies ist notwendig, da eine Lernbeeinträchtigung mehr als jede andere Art von Behinderung auf ungünstige Bedingungen des Aufwachsens und der Sozialisationsprozesse zurückzuführen ist. Diese müssen detailliert beleuchtet werden, da sie auch die Prozesse des Übergangs in die Berufsvorbereitung und die Berufsausbildung beeinflussen.

Im Unterkapitel 1.4 wird sich eingehend mit den Berufswahlprozessen Jugendlicher am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in den Beruf und dem beruflichen Lernen in der dualen Berufsausbildung befasst. Es werden wesentliche Berufswahltheorien vorgestellt und diskutiert, welche Schlussfolgerungen aus ihnen für (lern-)beeinträchtigte Jugendliche an der ersten Schwelle gezogen werden können. Darauf aufbauend wird der Fokus auf die Forschungsbefunde und Erkenntnisse zum beruflichen Lernen in der dualen Ausbildung von Heranwachsenden mit Lernbeeinträchtigungen gelegt. Anschließend wird kurz auf den Beruflichkeit-Employability-

Diskurs und seine Bedeutung für beeinträchtigte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer eingegangen. Hierzu gehört die Diskussion darüber, ob die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit (lern-)beeinträchtigter Menschen dazu führen kann (oder sollte), dass künftig die Sozialsysteme entlastet werden und Betriebe ihren Fachkräftebedarf decken können.

Eine Zwischenbilanz (Kap. 1.5) rundet das erste Kapitel ab und gibt eine Zusammenfassung über die wesentlichen Diskurse und Befunde zum Themengebiet Inklusion am Übergang Schule-Berufsausbildung bei Lernbeeinträchtigungen.

1.1 Der Inklusionsdiskurs

Menschen mit Behinderungen gehören bis heute zu den marginalisierten Gesellschaftsgruppen. Ihr Leben ist geprägt von Aussonderung, von Vorurteilen, Diskriminierungen und Stigmatisierungen (vgl. Markowetz 2020, S. 63). Bereits 1994 hat die UNESCO deshalb das Ziel formuliert, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 4). Seitdem hat sich der Grundgedanke inklusiver Bildung resp. einer Bildung für alle in Deutschland gesellschaftspolitisch durchgesetzt, wenngleich über die Maßnahmen zur Umsetzung dieser Leitidee teils kontrovers diskutiert wird.

Das Konzept der Inklusion zielt auf ein Maximum an sozialer Teilhabe und ein Minimum an Diskriminierung im gesamten Bildungs- und Gesellschaftssystem ab. Debatten über Inklusion werden nicht nur, aber v. a. im Hinblick auf das Bildungs- bzw. das Schulsystem geführt. Die Inklusionsdebatte geht nicht zuletzt auf das Engagement der Vereinten Nationen (UN) bzw. der UN-Sonderorganisation UNESCO und auf die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention zurück. Zentrales Anliegen der UNESCO ist inklusive Bildung; der Anspruch auf diese ist nach Definition der UNESCO universal und unabhängig von äußeren oder in der Person liegenden Merkmalen (vgl. ebd.). Neben dem Engagement der UNESCO zugunsten einer *Bildung für alle* stellt auch das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) eine Grundlage dar, auf deren Basis die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen verbessert werden sollen. Die 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedete Konvention ist ein völkerrechtlicher Vertrag, mit dessen Hilfe die bislang bestehenden Menschenrechtsabkommen im Hinblick auf die Verbesserung der Lebenssituation behinderter Menschen vertieft und ausdifferenziert wurden. In Deutschland trat die Konvention am 26. März 2009 in Kraft.

Die Aktualität der Debatte und die Breite, in der über Inklusion diskutiert wird, hängen wesentlich mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zusammen. Seit Deutschland 2009 die Konvention unterzeichnet hat, werden der Inklusionsbegriff und die operative Umsetzung von Inklusion als normatives Leitprinzip nicht nur im schulpolitischen oder pädagogischen Bereich, sondern auch in gesellschafts-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Zusammenhängen intensiv diskutiert (vgl. Ellger-

Rüttgardt 2017). Nahezu die gesamte aktuelle einschlägige Literatur nimmt Bezug auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, und zwar sehr häufig bereits in der Einleitung oder im Vorwort (vgl. Bastges et al. 2020; Vollmer 2020, S. 30; Heimlich und Kiel 2020, S. 5; Stein und Kranert 2020b, S. 7 u. 11; Budde et al. 2019; Giese 2019, S. 89; Grummt 2018, S. 8; Lindmeier et al. 2019, S. 5; Stojanov 2019, S. 2; Arndt et al. 2018, S. 7; Enggruber 2018, S. 27; Fasching 2017, S. 19; Bylinski und Rützel 2016, S. 9; Esser 2016, S. 7; Gentner 2016, S. 123; Gruber et al. 2016, S. 143; Kuhlmeier 2016, S. 9; Neugebauer und Bauer 2016, S. 191; Reims 2016, S. 11; Ziegler 2016, S. 9; Zoyke und Vollmer 2016, S. 7; Biermann 2015, S. 17; Enggruber et al. 2014, S. 1; Kiuppis 2014, S. 12; Vollmer und Frohnenberg 2014, S. 5 u. 8; Seitz et al. 2012, S. 11; Oelkers 2012, S. 33; Puhr 2012, S. 86; Hofmann-Lun 2011, S. 7).

In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (auch als UN-Behindertenrechtskonvention oder UN-BRK bezeichnet) wird das Leitbild der Inklusion vertreten. Hiermit distanziert sich die UN-BRK von den in der Vergangenheit häufig in der Behindertenpolitik und -pädagogik umgesetzten Fürsorgeansätzen, mit denen oft auf den Schutz von behinderten Menschen und den Ausgleich von Defiziten abgestellt wurde. Vielmehr soll es allen Menschen möglich sein, von vornherein uneingeschränkt an der Gemeinschaft teilnehmen und teilhaben zu können. Mit der Unterzeichnung der UN-BRK verpflichteten sich die Vertragsstaaten zur Schaffung eines integrativen Bildungssystems, das sich nicht allein auf das schulische Lernen beschränkt, sondern lebenslanges Lernen für alle und damit auch für Menschen mit Behinderung ermöglicht.

Berücksichtigt man, dass Deutschland über die föderalen Strukturen hinweg über Jahrzehnte zumindest in der Sekundarstufe I ein drei- bzw. viergliedriges Schulsystem aufgebaut und gestärkt hat, in dem Schüler:innen weitgehend nach Leistung auf die Schulformen „Sonder-“ bzw. Förderschule, Haupt- und Realschule und das Gymnasium verteilt wurden, wird die Brisanz der UN-Behindertenrechtskonvention für das in Deutschland etablierte Erziehungs- und Bildungssystem mit den bislang praktizierten Aussonderungsmechanismen deutlich, so Seitz et al. (vgl. 2012, S. 10). Auch Helbig und Steinmetz bezeichnen das Förderschulsystem als besonders starr abgegrenzt vom regulären Schulsystem (vgl. Steinmetz und Helbig 2021, S. 243) – die im Bildungssystem oft geforderte Durchlässigkeit mit Durchstiegs- und Aufstiegschancen sowie alternativen und gleichwertigen Bildungswegen und -gängen lässt das Förderschulsystem weitgehend vermissen.

Dass im bis heute andauernden Diskurs um den Auf- und Ausbau inklusiver Bildungsangebote und -strukturen die UN-BRK häufig als Argumentations- und Bezugsgrundlage dient, ist u. a. deshalb interessant, weil in der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention anders als im englischsprachigen Original der UN-BRK an keiner Stelle von Inklusion oder inklusiver Bildung gesprochen wird. „Inclusive education“ (United Nations o. J., S. 16) wird in der deutschen Fassung durchgehend mit Integration und integrativer Bildung übersetzt, was Giese beispielsweise als „vorsätzlich und systematisch“ (Giese 2019, S. 23) bezeichnet und als Anzeichen dafür sieht, dass „bereits auf administrativer Ebene terminologische und konzeptio-

nelle Unklarheiten bestehen (...) und gegenseitig widerstrebende Interessen" (ebd.) in die Inklusionsdebatte hineinspielen. Anzeichen für politische Vereinnahmungen bei der Forderung nach Inklusion sehen auch Dannenbeck und Dorrance. Ihrer Auffassung nach geht es in einer sich als integrativ auffassenden Gesellschaft nicht mehr darum, sich aus finanziellen, politischen oder ideologischen Erwägungen heraus gegen Inklusion zu positionieren, sondern das Gegenteil ist der Fall: „Auch mit dem Inklusionsbegriff kann man sich bildungspolitisch heute prächtig schmücken" (Dannenbeck und Dorrance 2009, o. S.). V. a. im deutschsprachigen Raum wird der Inklusionsbegriff hauptsächlich in Debatten im Bildungsbereich genutzt. Nur am Rande werden Aspekte von inklusiver politischer oder kultureller Teilhabe oder gesamtkommunale integrative Strategien behandelt.

Bezüglich der Genese des Inklusionsbegriffs v. a. im schulischen Kontext und zur Diskussion in der Sonderpädagogik wird auf Demmer (2011) und Tenorth (2011) verwiesen, eine zusammenfassende Darstellung kann z. B. bei Schildmann (2012) nachgelesen werden. Ausführlich hat sich außerdem Kiuppis (2014) in seiner Dissertation mit dem Bedeutungswandel der pädagogischen Konzepte zur Inklusion befasst.

Auf die Frage aber, was konkret unter Inklusion zu verstehen ist, hat sich eine eindeutige Begriffsbestimmung bislang nicht durchgesetzt, vielmehr gibt es vielfältige und unterschiedliche Antworten. Die Begriffe Integration und Inklusion werden – nicht nur im Rekurs auf die UN-BRK – mitunter synonym, mitunter stark voneinander abgegrenzt genutzt. So versteht die Autorengruppe Bildungsberichterstattung unter Inklusion „in einem weiteren Sinne (...) ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens, das den gesellschaftlichen Umgang mit Heterogenität in grundlegender Weise thematisiert" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 158). Ähnlich gesamtgesellschaftlich formuliert das Land Nordrhein-Westfalen: „Inklusion hat das gleichberechtigte Zusammenleben aller Menschen zum Ziel" (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2020). Und der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung Friedrich Hubert Esser formuliert sein Verständnis von Inklusion zugleich als Appell. Ihm zufolge bedeute Inklusion, „die Vielfalt in den gesellschaftlichen Lebensformen und die individuellen Unterschiede als gesellschaftliche und ökonomische Vorteile zu betrachten" (Esser 2018, S. 5). Die Deutsche UNESCO-Kommission definiert Inklusion, bezogen auf Bildung, so:

> Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 9)

1.1.1 Kritik an der Unschärfe: Inklusion als Containerbegriff

Die eher bildungspolitischen Annäherungen an eine Definition vereint, dass bei ihnen allen eine gesellschaftliche Vision von Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe für alle Mitglieder der Gesellschaft in allen Lebensbereichen beschrieben wird. Mit Inklusion scheint also eine „gewisse Vorstellung oder Vision verknüpft" (Grummt 2018, S. 7) zu sein, wenngleich auch die Begriffsdiskussion

zum Teil unscharf oder stark normativ aufgeladen (vgl. ebd.) geführt wird. Die Debatten tangieren dabei oft grundlegende ethisch-philosophische Haltungen und Aspekte. So wird Inklusion mal als ein „leerer, multipel instrumentalisierbarer Signifikant" (Hazibar und Mecheril 2013, S. 2) und mal als eine Crux bezeichnet, mit der das Dilemma der Differenz einhergeht (vgl. Fasching 2017, S. 19).

Solche Kritik an der terminologischen Unklarheit des Begriffs (vgl. Ahrbeck 2014, Cramer und Harant 2014) sowie an seinem inflationären Sprachgebrauch wird von vielen Seiten geäußert. Wocken bezeichnet dieses unklare Begriffsverständnis als „babylonische Sprachverwirrung" (Wocken 2010, S. 204). Ähnlich wird die Verwendung des Inklusionsbegriffs in (bildungs-)politischen Diskursen von Grummt (2018), Fasching (2017), Zoyke und Vollmer (2016), Hazibar und Mecheril (2013) und Frühauf (2008) kritisiert. Tenorth greift die beschriebene Problematik der Unschärfe auf und spricht angesichts des Inklusionsbegriffs von einem pädagogischen Dilemma im „Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung" (Tenorth 2011, S. 1). Er zählt Inklusion „zu den Begriffen der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion, die polarisieren und irritieren" (ebd.).

Lüders bezeichnet Inklusion darum als „Containerbegriff" (Lüders 2014, S. 24). Containerbegriffe sind im Kontext der Diskursanalyse solche, die viele Attribute enthalten und verschiedene Assoziationen auslösen; Containerbegriffe sind unscharf, dehnbar und in sie passt viel hinein. Der eigentlich mehrdimensionale Sachverhalt von Containerbegriffen wie Inklusion wird in seiner Komplexität reduziert, dabei inflationär gebraucht und erscheint beliebig mit Assoziationen verknüpfbar. Vielfach wird ein Containerbegriff mit Erwartungen überladen, zugleich bleibt er inhaltlich unkonkret. In der Politik identifiziert Beck oftmals eine problematische Verwendung von Containerbegriffen, denn sie können einerseits mit hoher Zustimmung rechnen, müssen aber andererseits keine konkreten Ziele oder Maßnahmen definieren (vgl. Beck 1997). Der Inklusionsbegriff lässt hierdurch Raum für teilweise hart umkämpfte Deutungen in Theorie, Bildungs- und Sozialpolitik (vgl. Winkler 2014, S. 28).

Dass der Containerbegriff Inklusion als Ideengeber für eine Vision für ein verändertes gesellschaftliches Zusammenleben dienen kann, zeigen die Ausführungen des Migrationspädagogen Mecheril, der im Hinblick auf den Bildungsdiskurs der Migrationsgesellschaft zu dem Schluss kommt, Inklusion könnte „idealisiert als politisches Begehren betrachtet werden, als Signifikant, der den nachdrücklichen Wunsch und die Vorstellung einer guten politischen Ordnung in einer Weise artikuliert, die Handlungsweisen mobilisiert und energetisiert" (Mecheril 2014, S. 205). Inklusion kann so gesehen als politisches Begehren aufgefasst werden, hinter dem der Wunsch nach und die Vorstellung von einer guten politischen Ordnung stehen.

Trotz der in vielerlei Hinsicht erkennbaren Indifferenz hat sich auch in der Bezugnahme auf die UN-BRK der Inklusionsbegriff, wie aufgezeigt, weitestgehend durchgesetzt, wenngleich einzelne Positionen rein mit erziehungswissenschaftlichen Argumenten unterlegt werden. Exemplarisch ist hierfür Ellger-Rüttgardt (2017) zu nennen, die ebenfalls den universellen Anspruch auf Teilhabe an Bildung betont, der keine Personen ausschließe. Sie begründet diesen Anspruch erziehungswissenschaftlich mit

der Idee der Bildsamkeit als einem zentralen Begriff der Pädagogik (vgl. ebd., S. 27). Hinz (2018) vertritt eine ähnliche Position und kritisiert unabhängig von etwaigen sprachlich unscharfen Begriffsverwendungen, dass bei Fragen der konsequenten Umsetzung von Inklusion in der Gesamtgesellschaft der exklusive Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention zu kurz greift, denn bei Inklusion geht es „nicht um ‚spezielle Rechte' ‚spezieller Menschen', sondern um die offenbar notwendige Bekräftigung, dass die Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderung (…) gelten – unveräußerlich, unteilbar und interdependent" (ebd., S. 16). Dennoch hebt er ebenso wie Enggruber (2018) hervor, welche enormen Diskussionen und Veränderungen die Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention in Pädagogik und Bildungspolitik sowie im öffentlichen Diskurs hervorgerufen haben, womit sie eine neue Sicht auf strukturelle bzw. institutionelle Ursachen für die Exklusion von Menschen an Bildungsteilhabe ermöglicht haben.

Ähnlich positionieren sich Seitz et al. in ihrer Interpretation der Behindertenrechtskonvention. Sie führen aus, dass ein zentraler Aspekt der UN-BRK das diskriminierungsfreie Recht auf Bildung ist und dass die Konvention darauf abzielt, ein „besonderes Augenmerk für Risiken der Ausgrenzung (exclusion) oder der Marginalisierung im Bildungssektor insgesamt" (Seitz et al. 2012, S. 11) zu haben. Ferner betonen sie, dass der UN-BRK kein eng auf Menschen mit diagnostizierter Behinderung geführtes Verständnis zugrunde liegt. Vielmehr gehe es der UN-BRK um Partizipation und das Recht auf Bildung, deshalb könne hierin, so die Autorinnen, „eine Leitidee menschenrechtsbasierter inklusiver Pädagogik ausgemacht werden" (ebd., S. 12).

1.1.2 Inklusion und die Idee von (Bildungs-)Gerechtigkeit

Bezeichnend für den Inklusionsdiskurs ist das ambivalente Spannungsverhältnis zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen in der Pädagogik (vgl. Ellger-Rüttgardt 2017, S. 28).

Der Inklusionsbegriff wird mitunter eng auf Menschen mit (diagnostizierten) Behinderungen angewandt, mal bezieht er sich auf einen erweiterten Personenkreis und ist von starken Überschneidungen zu den ebenfalls schwer abzugrenzenden Termini Integration, Vielfalt und Diversity geprägt, indem verschiedene Heterogenitätsdimensionen der Menschen einbezogen werden (vgl. Löser und Werning 2015), oder aus ihm wird ein allumfassender Anspruch aller Menschen auf uneingeschränkte Teilhabe an und einen barrierefreien Zugang zu sämtlichen Bildungsangeboten im lebenslangen Lernen abgeleitet.

Im Umgang mit den „eindeutig positiven Wirkungsannahmen" (Tenorth 2011, S. 20) inklusiver (Schul-)Bildung problematisiert Tenorth, dass die universale Forderung nach Inklusion in den Bildungsinstitutionen mit der Generalstrategie *Individualisierung* eingelöst werden soll und damit bekannte Paradoxien aus der Reformpädagogik auch in puncto Inklusion wieder auftauchen: Einheitlichkeit versus Differenz, auch in rechtlich schwierigen Fällen wie dem Gleichbehandlungsgebot, dem Anspruch auf einen Nachteilsausgleich, dem Anspruch auf zielgleichen oder zieldifferenten Unterricht, dem Unterricht in innerer und äußerer Differenzierung, den Leistungsbewer-

tungen und dem Erwerb von Zertifikaten und Abschlüssen. So geht es nach der Definition der UN-Behindertenrechtskonvention nicht nur darum, Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in bestehende Strukturen einzugliedern, sondern es sollen gesellschaftliche Strukturen so gestaltet werden, dass sie der Vielfalt menschlicher Lebenslagen von vornherein gerecht werden. Der Fokus liegt nun nicht länger auf den individuellen Beeinträchtigungen, sondern auf den gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Exklusion. Insbesondere durch die Disability Studies wurde das soziale Modell von Behinderung zu einem kulturellen bzw. menschenrechtlichen Modell weiterentwickelt, das dann den Eingang in die UN-Behindertenrechtskonvention gefunden hat (vgl. Zinsmeister 2017, S. 600 f.). Nach diesem Verständnis bedeutet inklusive Bildung, sich nicht mehr exklusiv mit Menschen mit Behinderungen zu befassen (wie es in der Sonderpädagogik der Fall ist), und auch nicht, sich auf diese Personengruppe zu fokussieren (wie es in der Integrationspädagogik oft geschieht), sondern „das Blickfeld hinsichtlich anderer Gruppen zu weiten, die als marginalisiert bzw. vulnerabel gelten" (Kiuppis 2014, S. 33).

Inklusion, so fasst Vollmer den Prozess um die Fachdebatte zusammen, gleicht somit einer „Losung, die sich mit Vorstellungen, Erwartungen und Absichten verband, in ihrem Lichte eine völlige Neuausrichtung von Gesellschaft vorzunehmen" (Vollmer 2020, S. 28). Denn Inklusion kann „als die Art und Weise beschrieben werden, wie gesellschaftliche Funktionskontexte Personen zugänglich gemacht werden, und ist damit nicht ohne ihren dialektischen Widerpart: die Exklusion zu betrachten" (Bylinski 2016, S. 215). Diese von Bylinski vorgeschlagene dichotome Gegenüberstellung von Inklusion und Exklusion, von *Drinnen* und *Draußen* kritisiert Becker mit Verweis auf Kronauer und Simmel. Stelle man der Inklusion den Exklusionsbegriff gegenüber, verkenne dies die mehrdimensionalen Strukturen und Prozesse gesellschaftlicher Ausgrenzungsmechanismen. Drinnen und Draußen seien nicht zwei voneinander getrennte Kategorien, sondern sie seien miteinander verbunden und das zeitliche Verhältnis sei geprägt von Gleichzeitigkeit, so Becker (vgl. 2015, S. 71). Inklusion scheint jedoch häufig durch die Benennung des Gegensatzes – der Exklusion – leichter definierbar zu sein und die unterschiedlichen Verständnisse kommen allesamt kaum ohne die thematischen Nachbarbegriffe Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung aus. Die Forderung nach inklusiven Erziehungs- und Bildungssystemen hängt dabei eng mit der Idee der Bildungsgerechtigkeit zusammen. Prengel sieht die Triebfeder des gemeinsamen Lernens daher im „Wunsch nach Gerechtigkeit in der Bildung und durch die Bildung" (Prengel 2012, S. 16). Inklusion in Bezug auf Bildung wird dabei häufig aus einer schulischen Perspektive heraus beleuchtet und es werden schulpolitische sowie schulorganisatorische Aspekte in den Vordergrund der Betrachtung gestellt (vgl. Budde et al. 2019). Weit weniger stehen dabei die berufliche Bildung sowie die Erwachsenenbildung im Blickfeld der Forschung (vgl. Ackermann 2017).

Hier soll die vorliegende Arbeit ansetzen. Denn die theoretisch-normative Verankerung von Inklusion in den Menschenrechten schließt das Recht auf Bildung in inklusiven Strukturen auch im Hinblick auf berufliches Lernen, die Berufspädagogik und die Erwachsenenbildung ein und verknüpft dieses mit dem Anspruch auf Partizi-

pation und Nichtdiskriminierung. Ein solches Verständnis von Inklusion setzt jedoch zugleich eine geschärfte Aufmerksamkeit für Diskriminierungsrisiken und -praktiken voraus, die ggf. zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen (vgl. Seitz et al. 2012 und Hinz 2018). Dies betrifft nicht nur, aber auch die berufliche Bildung und es betrifft nicht nur, aber in besonderer Weise Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, wie aufzeigt werden wird. Dieser Bereich ist untererforscht, wie Bojanowski ausführt. Ihm zufolge sind neuere Ansätze aus der Berufspädagogik zur Benachteiligtenfrage rar und „der berufs-pädagogische [sic] Mainstream nimmt die Problematik einer Förderung benachteiligter Jugendlicher zu wenig zur Kenntnis“ (Bojanowski 2006, S. 298). Prengel fordert darum die Auseinandersetzung mit Hierarchien und deren möglichen Begrenzungen. Inklusive Pädagogik wird diesem Verständnis nach als ein „Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit“ (Prengel 2012, S. 25) betrachtet.

Gerade wegen dieser Offenheit, Vielschichtigkeit und Überlagerung des Begriffs Inklusion mit diesen anderen Begrifflichkeiten und weiteren pädagogisch-gesellschaftlichen Grundfragen ist es unverzichtbar, das eigene Verständnis von Inklusion und inklusiv gestalteten Bildungssystemen darzulegen und unter Berücksichtigung des Fachdiskurses zu begründen. Es soll deshalb nachfolgend ein Überblick über die aktuellen Diskurse und Positionen gegeben werden, der notwendig ist, um die Spannungsfelder im Bereich der inklusiven Berufsbildung erkennen und verstehen zu können.

1.1.3 Enges versus weites Inklusionsverständnis

Als wesentlich innerhalb des beschriebenen und „zunehmend emotionalisierten und ideologischen Diskussionsprozesses“ (Vollmer 2020, S. 29) ist eine Kontrastierung zwischen dem sogenannten engen und dem weiten Inklusionsverständnis zu nennen. Inklusion wird mitunter eng auf die Gruppe von Menschen mit Behinderungen bzw. mit dem Merkmal *diagnostizierter Grad der Behinderung*, mitunter sehr weit auf alle denkbaren Heterogenitätsformen angewendet. Das weite Inklusionsverständnis geht von einem zielgruppenübergreifenden Ansatz aus, der von Vollmer auch zielgruppenindifferent genannt wird (ebd.). Demgegenüber steht ein eng auf die Personengruppe von Menschen mit Behinderungen bezogenes Verständnis. Dieser damit zusammenhängende Diskurs um Dekonstruktion und die Affirmation von Normalität kann als einer der kontroversesten innerhalb der Inklusionsbewegung bezeichnet werden.

Ein oft als *eng* bezeichnetes Inklusionsverständnis geht von der Differenzierung zwischen Menschen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten oder diagnostizierten Erkrankungen, Beeinträchtigungen und Behinderungen und solchen ohne aus. Dieser Ansatz korreliert wesentlich mit einem professionstheoretischen Selbstverständnis, das aus der Hilfs-, Sonder-, Heil- und Förderschulpädagogik sowie ihrer verwandten Disziplinen stammt bzw. auf diese zurückzuführen ist. Ellger-Rüttgardt betont, dass in der Debatte um den Aufbau inklusiver Bildungsstrukturen, den Abbau separierender Systeme und die Frage danach, was unter Inklusion verstanden werden soll, Erkenntnisse darüber helfen, wie etwa die Behindertenhilfe und die Sonder- bzw. Heilpädagogik als Disziplinen entstanden sind und worin das ureigene Selbst- und Professionsverständnis lag und liegt (vgl. Ellger-Rüttgardt 2017, S. 10). So galt die Schaffung

besonderer und auf die Bedarfe der Lernenden abgestimmter Bildungsangebote einst als fortschrittlich, da sie individuelle Förderung versprach (vgl. Wirth 2015, S. 43). Diesem Verständnis nach sollen besondere Bildungsangebote vorgehalten werden, in denen erstens den besonderen Bedarfen von Menschen mit Beeinträchtigungen Rechnung getragen wird – etwa durch eine bestimmte räumliche Ausstattung, durch besondere organisationale oder curriculare Bestimmungen etc. – und in denen zweitens Pädagoginnen und Pädagogen sowie andere Fachkräfte eingesetzt werden, die über Expertenwissen im Hinblick auf verschiedene Behinderungen, Erkrankungen oder Beeinträchtigungen verfügen. Differenz muss – folgt man dem engen Verständnis von Inklusion – besonders berücksichtigt werden. Als hilfreich werden dabei diagnostische Verfahren, Testungen und Begutachtungen betrachtet, auf deren Grundlage zumeist die individuellen Förderpläne erstellt werden.

Dieses Verständnis lenkt unweigerlich den Blick auf Normalitätserwartungen und -konstruktionen, denn es geht hier um eine gewisse Besonderung und Abgrenzung. Diese Berücksichtigung von Differenz fordert einen angemessenen Umgang mit Kategorisierungen, mit denen zugleich aber die Gefahr der Essenzialisierung eines bestimmten Förderschwerpunkts (vgl. Boger 2015) einhergeht – d. h., im Bildungssystem könnte eine verallgemeinernde Reduktion auf förderschwerpunktspezifische Stereotype die Schul- und Bildungspraxis bestimmen. Die Kategorie des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts wird hierdurch sehr wahrscheinlich reproduziert, gefestigt und durch diese Zuschreibung Teil der Identität der Kinder und Jugendlichen. Dieses Labeling kann als diskriminierend erlebt werden (vgl. Pfahl und Powell 2016). Deswegen wenden sich schon seit Mitte der 1990er-Jahre verschiedene Akteure aus dem Inklusionsbereich gegen eine unreflektierte Verknüpfung von inklusiver Bildung und Behinderung (z. B. Slee und Allan 2001). Inklusive Bildung wird von ihnen als grundlegende Paradigmenverschiebung hin zu einem diversitätsbewussten Konzept aufgefasst, deshalb geht es bei Inklusion keineswegs (nur) um Menschen mit Behinderungen. Die konsequent durchdachte, inklusive (Schul-)Bildung wendet sich gegen Bildungsausgrenzung und nimmt alle Schüler:innen bzw. Menschen im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt" (vgl. Prengel 2009; 2006) in den Blick. Hieraus abgeleitet und konsequent zu Ende gedacht, lehnen einige Fachvertreter:innen bei der Verwendung des Inklusionsbegriffs die Einteilung von Menschen in Gruppen mit und ohne besondere Bedürfnisse, Förderbedarfe oder Diskriminierungsrisiken ab (vgl. z. B. Lindmeier und Lütje-Klose 2015; Wansing et al. 2016; Dederich 2014), da Kategorisierungen neue Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozesse hervorrufen könnten. Dieses Inklusionsverständnis wird als *weit* bezeichnet.

Das mit dieser Idealvorstellung von Inklusion verbundene Ziel ist nicht (allein) die formale Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigungen in schulische Strukturen oder in das bestehende gesellschaftliche System. Es geht vielmehr darum, Grundprinzipien des Zusammenlebens und z. B. gesellschaftliche und bildungsinstitutionelle Gegebenheiten so zu verändern, dass die Grundwerte politischer und sozialer Teilhabe und Gerechtigkeit konsequent in die Praxis umgesetzt und dauerhaft verankert werden. Behinderung soll nicht mehr aus der Blickrichtung der Mehrheits-

gesellschaft untersucht werden, vielmehr müssen die Konstruktion, Produktion und Regulation von Behinderung durch die Mehrheitsgesellschaft überprüft und kritisch reflektiert werden (vgl. Zinsmeister 2017, S. 599). Inklusive Bildung basiert, dieser Haltung nach, nicht auf den vorab festgestellten Förderbedarfen oder Normabweichungen Einzelner, sondern auf einem Heterogenitäts- und Diversitätsbewusstsein, das insbesondere die beiden Kategorien Menschen *mit* und *ohne* Behinderung ablehnt. Der Fokus verschiebt sich also weg von den individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Problemlagen hin zu den Voraussetzungen und Strukturen des Bildungssystems. Dieses Inklusionsverständnis wird oft als *weit* bezeichnet. Wocken leitet hieraus konsequent ab, dass in einer inklusiven Schule die Einteilung nach Behinderungsarten ebenso entfallen müsse wie eine etikettierende Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs[1]. Diesem Gedanken entsprechend solle es auch keine gesonderten Ressourcen für einzelne Kinder geben, sondern Ressourcen für gesamte, heterogene Lerngruppen und Systeme. Die Ressourcenzuweisung sollte systembezogen und nicht mehr personbezogen erfolgen und künftig müssten sämtliche, sich als inklusiv bezeichnenden Projekte, Organisationen und Institutionen, ohne auf Kategorien zurückzugreifen, Verschiedenheit in unterschiedlichen Dimensionen berücksichtigen. V. a. für die Lebensspannen Adoleszenz und Erwachsensein bedeutet dies, dass Sondereinrichtungen und separierende Bildungsmaßnahmen v. a. im Berufsbildungsbereich zunehmend in die Kritik geraten, da sie der Forderung nach und dem Verständnis von Inklusion und einer inklusiven Gesellschaft konträr gegenüberstehen: „Partizipation am gesellschaftlichen Leben, Normalität in Alltagssituationen, Barrierefreiheit in allen Lebensbereichen sind Vorgaben, die das tradierte Reha-Netz in Frage stellen und durch Präventions-und Assistenzkonzepte ersetzen, zumindest aber ergänzen wollen“ (Biermann 2008, S. 7).

V. a. aus der traditionellen Integrations- und Behindertenpädagogik, aber auch von anderen Seiten wird durchaus Kritik gegenüber dem weiten „Total-Anspruch“ (Tenorth 2011, S. 20) von Inklusion geübt. Problematisiert wird, dass diese Haltung geradezu ideologisierend die spezifischen individuellen Herausforderungen von Menschen mit multiplen Behinderungen ausblendet. Zinsmeister etwa kritisiert die Annahme, eine Beseitigung aller Barrieren und sonstiger Diskriminierungen könne zu einer vollständigen Nivellierung von Unterschieden führen, und mahnt, dass nach diesem Ansatz die vorhandenen körperlichen und mentalen Einschränkungen beeinträchtigter Menschen, deren mögliche verkürzte Lebenserwartung oder ihr erhöhter Hilfebedarf z. B. bei der Körperpflege nicht mehr berücksichtigt würden (vgl. Zinsmeister 2017, S. 599). Diese Haltung birgt die Gefahr einer „Blindheit gegenüber sozialer Benachteiligung und besonderen Situationen“ (Leiprecht 2012, S. 53) und das Risiko, dass eine derartige Differenzblindheit Benachteiligungen noch verstärkt. Ähnlich formulieren das Stein und Kranert. Sie greifen die im Inklusionsdiskurs oft geäußerte Forderung nach einer Dekategorisierung auf, gehen auf das häufig verwendete Argumentationsmuster ein, wonach die Zuschreibung einer Behinderung als problembehaftete Ursache für Diskriminierung und Einschränkungen gesehen wird, und

1 Zum Verfahren der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs siehe Sälzer et al. (2015).

stellen in diesem Zusammenhang die wichtige Frage, „ob durch Nichtbenennung ein Problem zum Verschwinden gebracht werden kann“ (Stein und Kranert 2020a, S. 12 f.). Auch Einhellinger kann man dieser Position zuordnen. Sie bezweifelt, dass sich das Stigmatisierungsproblem durch Wegfall der Feststellung eines sonderpädagogischen Förder- resp. Unterstützungsbedarfes vermeiden lässt, und warnt gleichzeitig vor der Gefahr, dass bestimmte Zielgruppen aus dem Blick geraten könnten (vgl. Einhellinger 2018, S. 13). Die Argumentation ist ebenso bei de Terra (2018) und bei Bittlingmayer und Sahrai (2017, S. 691 f.) vorzufinden.

Wie man angesichts der unterschiedlichen Positionen zu einer differenzierten Haltung gelangen kann, zeigen Rauh (2023), Vollmer (2020) sowie Hinz (2018) und Arndt et al. (2018), wenngleich mit verschiedenen Argumentationen und Zielrichtungen. Vollmer etwa bezeichnet die Positionen in der Debatte darum, ob Inklusion als eine erweiterte und weitergedachte, modernere Form der Behindertenpädagogik anzusehen ist oder zwar gesamtgesellschaftlich-universal alle Menschen mit sämtlichen vorstellbaren Heterogenitätsdimensionen adressieren, dennoch aber weniger die einzelnen Menschen, sondern vielmehr die Strukturen, Institutionen und Systeme in den Blick nehmen und verändern solle, als *scheingegensätzlich* (vgl. Vollmer 2020, S. 31) und Rauh schlägt den Begriff der Interklusion vor, da dieser anders als bei dichotomen Unterscheidungen differenzierte Beschreibungen ermögliche. Ein solches *Inter- oder Trans-Konzept* ist dienlich, um den Diskurs weiterentwickeln zu können, weil mit ihnen eine auch Widersprüche integrierende Entwicklungsdynamik begrifflich fassbar gemacht werden könnte (vgl. Rauh 2023, o. S.).

Die Notwendigkeit des Perspektivenwechsels zur Förderung eines Veränderungsprozesses hin zu einer inklusiven Gesellschaft kann trotz der gegensätzlichen Positionen als die dahinterstehende Gemeinsamkeit in der Inklusionsdebatte bezeichnet werden. Vollmer positioniert sich mit dieser Haltung praxisnah und als subjekt- und zielgruppenorientiert, indem sie einerseits den Konflikt zwischen dem engen und dem weiten Verständnis von Inklusion bewusst kleinredet, andererseits aber vermutet, es könnte den Bedarfen der Zielgruppen entgegenkommen, wenn alltägliche und in der Praxis auftauchende Barrieren und Besonderheiten berücksichtigt würden (vgl. Vollmer 2020, S. 30 f.). Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, dass spezifische Personengruppen möglicherweise nur noch eingeschränkt Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch nehmen könnten. Diese Gefahr sieht sie v. a. in Anbetracht der Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Zielgruppenadäquate Fördermaßnahmen sind wegen endlicher finanzieller und personeller Mittel über gesetzlich definierte Ansprüche begründungspflichtig, so Vollmer. Begriffszuschreibungen und Kategorisierungen sind dadurch von erheblicher Relevanz für die Zugänge von Personen mit bestimmten Merkmalen zum Ausbildungsmarkt und zu den unterschiedlichsten Fördermaßnahmen.

Das Problem wird als *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* beschrieben. Grundlegender Ausgangspunkt des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas ist die Tatsache, dass finanzielle und personelle Ressourcen begrenzt sind, bestimmte Personen aber besondere Unterstützungsbedarfe haben und deshalb in einzelnen Bereichen mehr

Ressourcen als andere benötigen, um gleichberechtigt teilhaben zu können (vgl. hierzu v. a. Enggruber und Palleit 2019, S. 112). Um diese Ressourcenverteilung legitimieren zu können, wird eine Etikettierung im Sinne einer klaren Benennung der besonderen Unterstützungsbedarfe einzelner Menschen vorgenommen. Denn sozialrechtlich sind damit Rechtsansprüche auf Fördermaßnahmen und besondere Leistungen verbunden (vgl. ebd.). Damit einher geht jedoch das Risiko von Stigmatisierung, institutioneller oder individueller Diskriminierung (vgl. de Terra 2018, S. 63; Seitz und Pfahl 2016, S. 25; Cloerkes 2009, S. 209). Bleidick et al. fassen die Problematik zusammen:

> Wer den Nachteilen des negativ besetzten Behinderungsbegriffs entgehen, aber die Vorteile der fiskalischen Sicherung beibehalten will, steht vor einem schier unlösbaren „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma". (...) Man darf gespannt sein, wie die Schulverwaltungen in der Handhabung des Förderbedarfs anstelle der Diagnose Behinderung aus dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma herausfinden werden. (Bleidick et al. 1995, S. 256 f.)

Als kurzes Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass mit dem Inklusionsbegriff normative Erwartungen verbunden sind, die eng mit der UN-Behindertenrechtskonvention und mit der Idee von Bildungsgerechtigkeit im Sinne einer *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel) zusammenhängen. Es gibt keine eindeutige, von der Fachwissenschaft allgemein anerkannte Definition von Inklusion und inklusiven Bildungsprozessen und -angeboten. Konsens scheint aber zu dahingehend zu bestehen, dass es bei Inklusion immer auch um Partizipation[2] und Teilhabe bzw. um eine Sensibilität gegenüber Diskriminierungsstrukturen und -risiken geht und es deshalb Klärungs- und Aushandlungsprozessen bedarf, um das Verhältnis von Normalität, Individualität und Diversität auszuloten.

Da es plausibel erscheint, dass sich segregierende Prozesse aus dem allgemeinbildenden Bereich in der Berufsbildung fortsetzen (vgl. Metzler und Seyda 2016, o. S.), wird im nächsten Abschnitt beleuchtet, inwiefern sich die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs auf die Teilhabemöglichkeiten von lernbeeinträchtigten Menschen in der beruflichen Bildung auswirkt. Dazu wird zur Eingrenzung der Gesamtthematik zunächst eine Annäherung daran vorgenommen, was unter einer Lernbeeinträchtigung verstanden werden kann und was die möglichen Ursachen für Lernschwierigkeiten und -beeinträchtigungen sind. Beides ist von erheblicher Bedeutung für die Forschungsfrage, die mit der vorliegenden Arbeit beantwortet werden soll.

2 Zur Ambivalenz des Partizipationsbegriffes wird auf Prosetzky (2009, S. 88 ff.) verwiesen.

1.2 Lernbeeinträchtigung als „schwierige“ Behinderungskategorie

Bereits die allgemeine Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff ist hochkomplex und obwohl er „kaum als deskriptiver und klar eingegrenzter Grundbegriff der Behindertenpädagogik fungieren kann, bildet er bis heute ihr terminologisches Zentrum“ (Dederich 2009, S. 36 f.). Ähnlich beschreiben Bleidick und Ellger-Rüttgardt im Handbuch Behindertenpädagogik die „Lernbehindertenpädagogik“: „Die Terminologie entbehrte indessen immer der Präzision; Grenzziehungen waren willkürlich, ihre Übertragung auf pädagogische Klassifikation strittig (so schon Rössel 1925)“ (Bleidick und Ellger-Rüttgardt 2008, S. 120).

Die Auseinandersetzung mit dem, was unter Behinderung verstanden werden kann, betrifft in besonderer Weise das Ringen um eine Begrifflichkeit in Bezug auf erhebliche Schwierigkeiten beim (schulischen bzw. formalen) Lernen. So besteht national wie international eine Unklarheit hinsichtlich einer Begriffsbildung zur *Lernbehinderung* (vgl. Hillenbrand und Melzer 2018, S. 71; Einhellinger et al. 2017a sowie im internationalen Diskurs exemplarisch Ikwen (2019), der die Situation für Nigeria beschreibt, oder D'Intino (2017), der für die Situation in Kanada das Fehlen einer einheitlich angewandten Definition von Lernbeeinträchtigungen bemängelt).

In der Fachliteratur ist eine Vielzahl von Begriffen wie Lernstörung, -beeinträchtigung oder -behinderung, Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen oder Ähnliches zu lesen. Diese Begriffe werden oft synonym benutzt und bezeichnen allesamt Minderleistungen beim absichtsvollen Lernen bzw. ein Nicht-Erreichen der Mindestleistungsanforderungen im formalen und institutionellen Lernkontext. Oft wird eine Lernbeeinträchtigung mit schulischen Leistungsproblemen in Verbindung gebracht, durchaus aber auch mit risikoreichen Beschäftigungsaussichten und negativen sozioökonomischen Lebensperspektiven assoziiert (vgl. Visser et al. 2019, S. 8; Lauth et al. 2014a, S. 19). Visser et al. kommen in ihrer Untersuchung beispielsweise zu dem Schluss, dass sich der Begriff *learning disabilities* auf jegliche Art von Lernstörung beziehen kann und sie bemängeln, dass die Terminologie im Bereich der Lernstörung inkonsistent genutzt wird (vgl. Visser et al. 2019, S. 18). Stein konstatiert, dass das Verständnis des Phänomens Lernbeeinträchtigung sich von eher einfachen, teils monokausalen Konzepten hin zu Ansätzen entwickelt hat, die von komplexen Zusammenhängen ausgehen (vgl. Stein 1997, S. 71), und Hofmann-Lun verweist auf den Konsens im wissenschaftlichen Diskurs dahingehend, dass der Begriff „Lernbehinderung“ inhaltlich unklar und von anderen Begriffen wie Schulleistungsschwächen oder Lernstörungen schwer abzugrenzen ist (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 9 f.).

1.2.1 Genese des Begriffs *Lernbehinderung*

Der Begriff *Lernbehinderung* hängt eng mit dem Hilfs- oder Förderschulkonzept zusammen (vgl. Moser 2009, S. 171 ff.). Die Förderschule für lernbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche hat eine lange Tradition, wenngleich ihre Gründung zur damaligen Zeit als innovativer pädagogischer Ansatz betrachtet werden kann. Als Vordenker des

Förderschulsystems für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten gilt Heinrich Ernst Stötzner. Er rief 1864 mit seiner Veröffentlichung „Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben" (vgl. Stötzner 1864) dazu auf, mehr Schulen für „schwachbefähigte" Kinder zu gründen. Stötzner, damals Taubstummenlehrer, bezeichnet die Gründung von spezialisierten schulischen Institutionen als einen Akt der Humanität.

> Sie hat Taubstummen- und Blindenanstalten gegründet, hat Armenschulen und Waisenhäuser gebaut, sich in Rettungshäusern geistig verwahrloster Kinder angenommen und selbst für Blödsinnige Erziehungs- und Pfleganstalten ins Leben gerufen. So scheint für Alle gesorgt zu sein und es dürfte fast ein Wunder nehmen, wenn man sagt, dass in dieser reichen Kette noch ein Glied fehlt – und doch ist es so – noch giebt es eine Classe, die von der Schule der Gegenwart nicht genug berücksichtigt wird. Es sind dies die in der Mitte zwischen normal gebildeten und blödsinnigen Kindern Stehenden – die Schwachsinnigen. Jede Schule, fast jede Schulclasse hat deren aufzuweisen. (ebd., S. 5)

Dass eine individuelle Förderung für die „Stiefkinder der Volksschule" (ebd., S. 8) notwendig und sinnvoll wäre, hebt Stötzner ausdrücklich hervor. Das Kind könnte „viel, viel weiter gebracht werden (…) wenn er [*der Lehrer, Anm. d. V.*] mehr Zeit für dasselbe übrig hätte; aber diese ist eben zu beschränkt und erlaubt es ihm nicht, sich täglich stundenlang mit dem armen Kinde zu beschäftigen. (…) Die Erfahrung hat zur Genüge gezeigt, dass auch geistig schwache Kinder (…) auf eine höhere Stufe emporgehoben und zu verständigen, brauchbaren Menschen herangebildet worden sind" (ebd., S. 7 f.). Seine Schrift endet mit einem Appell, der zugleich beinhaltet, was das Ziel dieser Bildungsanstrengungen sein soll: Kinder mit Lernbeeinträchtigungen sollen „durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden" (ebd., S. 12). Stötzner vertritt damit durchaus einen auf das Individuum bezogenen, ganzheitlichen und systembezogenen Ansatz. Es geht ihm, zusammenfassend dargestellt, um die grundsätzliche Bildsamkeit lernbeeinträchtigter Schüler:innen und ihr Recht auf Teilhabe an schulischer Bildung, außerdem betont er die Notwendigkeit individueller Förderung durch professionelle Lehrkräfte sowie eine auf die besonderen Bedarfe dieser Lernenden ausgerichtete Didaktik. Stötzner geht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler von einer individuellen und auf ihre Bedarfe ausgerichteten Förderung – durchgeführt nach einem angepassten Curriculum und von zielgruppenadäquat ausgebildetem bzw. sensibilisiertem Personal – profitieren, zudem könnten die Volksschullehrkräfte ihre (relativ) leistungshomogenen Klassen nach der Ausgliederung der schwächsten Lerner:innen folglich effizienter und effektiver unterrichten.

Stötzner war damit der erste, der eine eigene Schulform für solche Kinder und Jugendlichen forderte, die schulisch dauerhaft unter den Leistungserwartungen blieben und nicht der sozialen Bezugsnorm entsprachen. Geboren war damit die „Semantik über das Hilfsschulkind" (Moser 2009, S. 171). Schon vor etwas mehr als einhundert Jahren ging man also davon aus, dass es eine fast homogene Gruppe von Kindern und Jugendlichen gibt, die eine Zwischenstellung zwischen den *normal Begabten* und den *geistig behinderten Gleichaltrigen* bildet. Für diese wurde im Verlauf des 20. Jahrhun-

derts mit der Hilfsschule eine eigenständige Schulform gegründet. Die Kritik der Hilfsschulgegner:innen umfasste auch damals schon Aspekte, die noch heute gegen die separierende Beschulung verschiedener Kinder angeführt werden. Ein Hauptkritikpunkt war, dass durch die Gründung und Aufrechterhaltung von Hilfs- bzw. Förderschulen für lernschwache Kinder v. a. solche Schülerinnen und Schüler ausgesondert wurden, die aus ungünstigen familialen Verhältnissen stammen (vgl. ebd., S. 173). Hinzu kommen Besonderheiten der sogenannten Hilfsschuldidaktik, wodurch sich die Hilfsschule vom eigentlichen Ansatz Stötzners, eine Schule zu gründen, die die Eigenart der Kinder berücksichtige, entfernte und „immer mehr zu einer ‚Minusvariante‘ der Volksschule“ (Werning und Lütje-Klose 2016, S. 38) wurde. Außerdem belegen Studien, dass eine nachhaltige Bildungsförderung lernschwacher Kinder eher an einer integrativ ausgerichteten Regelschule als in einer separaten und separierenden Schulform erfolgreich ist (vgl. Pfahl 2006, S. 154).

Der Begriff der *Lernbehinderung* entstand erst mit der Umbenennung der *Hilfsschule* in *Schulen für Lernbehinderte* in den 1960er-Jahren[3] und hat sich in Zuge dessen etabliert. Dieses Verständnis von Lernbehinderung ist jedoch als eine schulamtliche Kategorie zu werten und ist keinesfalls deckungsgleich mit medizinischen Kategorien von Behinderungen (vgl. de Terra 2018, S. 61 f.).

Seit fast fünfzig Jahren wird diese, die Betroffenen als *behindert* stigmatisierende Bezeichnung zunehmend kritisiert. Hier ist als Akteur an erster Stelle die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung zu nennen, die sich seit den 1970er-Jahren gegen die Entmündigung und Exklusion von Menschen mit Behinderungen engagiert (vgl. Zinsmeister 2017, S. 598 f.; die Entwicklung der deutschen Behindertenbewegung kann außerdem in einem Aufsatz von Köbsell (2009) nachgelesen werden). Den Aktivistinnen und Aktivisten der Behindertenbewegung ging es im Wesentlichen „um die Zurückweisung individualisierender, einseitig medizinisch oder psychologisch orientierter, Defekte, Mängel und Abweichungen fokussierender Sichtweisen von Behinderung“, fasst Dederich (2009, S. 17) zusammen. Das Prinzip der Selbstbestimmung sieht pädagogische, therapeutische oder medizinische Fachkräfte dabei zunehmend als Assistent:innen und Begleiter:innen. Damit erfolgt eine bewusste Distanzierung vom bisher vorherrschenden Fürsorge-, Betreuungs- und Bevormundungsprinzip in der Benachteiligtenförderung und Behindertenpädagogik (vgl. Lindmeier und Lindmeier 2012, S. 158 f.). Diskriminierungssensible Sprachgebrauchsmuster (vgl. hierzu Hornscheidt 2017) können und sollten somit auch für die Inklusionspädagogik zu Rate gezogen werden. Denn „die Sprache [schafft] die Realität, über die wir uns verständigen. (…) Das Individuum muss die Verantwortung für die Angemessenheit von Wort-Welt-Bezügen in sprachlichen Äußerungen übernehmen“ (Felder 2015, S. 225 ff.). Ob eine solche Angemessenheit vorliegt, wenn Kinder und Jugendliche als „lernbehindert“ etikettiert werden, darf stark bezweifelt werden. Insofern kann auch die Bezeichnung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ebenso diskriminierend empfunden

3 In der Bundesrepublik Deutschland wurde die Hilfsschule in „Schule für Lernbehinderte“ umbenannt. In der Deutschen Demokratischen Republik hielt das Schulsystem sogenannte „Sonderschulen für bildungsfähige schwachsinnige Kinder und Jugendliche“ vor (vgl. Bleidick und Ellger-Rüttgardt 2008, S. 199 ff.).

werden wie sexistische oder rassistische Sprache, denn *special* (im Sinne der „special educational needs“ im Englischen) seien diese Bedürfnisse nur, weil die Pädagogik bisher nicht fähig oder bereit war, ihnen zu entsprechen, führt Hinz (o. J., S. 2) aus.

Es besteht spätestens seit den 2000er-Jahren weitgehend Konsens, dass es sich bei einer *Lernbehinderung* nicht um eine wissenschaftlich gängige Kategorie handelt (vgl. Mähler 2020, S. 1 f.; Grünke und Grosche 2014, S. 78). Deshalb wird der Begriff in Ermangelung einer „allgemein akzeptierte[n] Theorie der Lernbehinderung“ (Werning und Lütje-Klose 2003, S. 67) in der Fachdiskussion immer seltener genutzt (vgl. Einhellinger et al. 2017a; Einhellinger et al. 2017b).

Vermutlich aus dem Wunsch nach Komplexitätsreduktion und nach messbaren Kriterien heraus versuchen sich aber dennoch einige Autor:innen an Definitionen, Abgrenzungen und Unterscheidungen, so z. B. bei Schröder (2005) sowie Klauer und Lauth (1997), wie nachfolgend dargestellt wird.

1.2.2 Terminologische Unterscheidungen und Abgrenzungen

Schröder (2005) regt an, die Thematik rund um den Förderstatus Lernen mit vier Fachtermini zu umschreiben, und schlägt damit zugleich eine stufenförmige Abgrenzung nach sichtbarer Schulleistung vor:

- Lernschwierigkeiten: Diese liegen vor, wenn schulische Leistungen klar unterhalb von Bezugsnormen liegen. Es gibt keine Einschränkungen auf Schulformen oder das Niveau dieser Anforderungen. Sie sind in ihrer Dauer begrenzt.
- Lernbeeinträchtigungen: Hierbei handelt es sich um Formen von Lernschwierigkeiten in den *unteren* bzw. *indifferenten* Schulformen wie der Grundschule und der Hauptschule.
- Lernstörungen: Diese werden von Schröder als eine abgeschwächte Form der Lernbehinderung aufgefasst. Lernstörungen äußern sich häufig in Form von Rechenstörungen oder Lese-Rechtschreib-Störungen (Legasthenie, Dyskalkulie). Sie sind in der Regel andauernd.
- Lernbehinderung: Diese wird als schwerwiegende, umfassende und dauerhafte Lernbeeinträchtigung verstanden.

Damit greift Schröder die nicht ganz neue Idee einer Steigerungsform auf: Lernschwierigkeiten (wie jeder Mensch sie punktuell vielleicht einmal hat), Lernbeeinträchtigungen (als Lernschwierigkeiten der grundsätzlich leistungsschwächeren Schüler:innen), Lernstörungen als Teilleistungsschwächen und letztlich die *Lernbehinderung* als eine Art Superlativ für all diejenigen, die schulisch nicht gut mitkommen, aber dennoch keine *geistige Behinderung* haben.

Klauer und Lauth (1997) hingegen schlagen eine dimensionale Unterscheidung von Lernbeeinträchtigungen (Lernstörungen) auf den Achsen Zeit und Umfang vor. Tabellarisch dargestellt sieht die Klassifikation so aus:

Tabelle 1: Verschiedene Formen von Lernbeeinträchtigungen (eigene Darstellung nach Klauer und Lauth 1997)

	Bereichsspezifisch (partiell)	**Allgemein (generell)**
Vorübergehend (passager)	Lernrückstände in einem Schulfach bzw. in Einzelfächern	Schulschwierigkeiten (gleichzeitige Minderleistung in mehreren Fächern)
Überdauernd (persistierend)	Lese-Rechtschreib-Schwäche Rechenschwäche	Überdauernde und allgemeine Lernrückstände in mehreren Unterrichtsfächern (auch durch Intelligenzminderung, geistige Behinderung, *Lernbehinderung*)

Lernbeeinträchtigungen können demnach vorübergehend oder dauerhaft bestehen, einzelne (schulische) Bereiche und Fächer umfassen oder allgemein sein. Lernbeeinträchtigungen werden immer dann festgestellt, wenn Menschen über einen längeren Zeitraum das erforderliche Wissen und Können nicht erworben haben, obwohl sie dieselben Bildungsangebote wie ihre (im Lernen erfolgreichen) Peers besucht haben. Langandauernde Lernschwierigkeiten und Minderleistungen in mehreren Bereichen sind in der Förderung demnach problematischer als partielle Lernrückstände in hauptsächlich einem Schulfach. Die Stabilität von Lernstörungen hängt zudem maßgeblich davon ab, ob frühzeitig spezifische Förderangebote gemacht und professionell durchgeführt würden, einzelne Lernstörungen könnten hingegen per se als relative Minderleistung definiert werden, so Lauth et al. (vgl. 2014c, S. 18 f.). Eine „Lernbehinderung“ liegt demnach vor, wenn die Lernrückstände allgemein in mehreren Unterrichtsfächern aufträten und von längerer Dauer seien.

An solch recht einfachen Kategorisierungen und Unterscheidungen wird, wie aufgezeigt wurde, starke Kritik v. a. aus der sonder-und sozialpädagogischen Fachwissenschaft sowie aus der emanzipatorischen Behindertenbewegung geäußert. Denn wie auch immer man Normabweichungen, Förder- und Unterstützungsbedarfe oder Beeinträchtigungen benennt, so wirken sie kategorisierend und unterscheidend-klassifizierend. Der Begriff *Lernbehinderung* wird deshalb seit Jahren vermehrt durch die Begrifflichkeiten Lernschwierigkeiten oder Lernbeeinträchtigungen ersetzt – so etwa in der Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (KMK 01.10.1999, S. 4), die an dieser Stelle aufgrund ihrer Signalwirkung und Reichweite exemplarisch herangezogen wird. Mitunter bekommen lernbeeinträchtigte Schüler:innen einen *Förderschwerpunkt Lernen* oder einen *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Lernen* attestiert, wie es z. B. in den *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen* der Kultusministerkonferenz heißt (vgl. KMK 2019). Ein Grund für diese Umbenennung kann in dem sozialwissenschaftlichen Verständnis von schulischen Minderleistungen und dem engen Zusammenhang mit benachteiligenden gesellschaftlichen Strukturen und ungünstigen Lebensbedingungen bestimmter Familien gesehen werden. Weitere Ausführungen zum Begriffswandel im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen können bei Serke (2019, S. 22 ff.) nachgelesen werden, der resümiert, alle Begrifflichkeiten, mit denen gravierende Lernprobleme von Schülerinnen und Schülern beschrieben werden, seien historisch belastet und deshalb sei auf

sie zu verzichten, da sie darauf abzielen, Kinder und Jugendliche zu kategorisieren und Dichotomien herzustellen (vgl. ebd., S. 33). Cloerkes konstatiert hingegen:

> Man kann keine Wissenschaft betreiben, wenn man die Dinge nicht benennt. Dann erhält man keine Ergebnisse. Und nur weil es keine Bezeichnungen mehr gibt, ändert das ja an den Realitäten nichts. Im Gegenteil! (...) Man kann nicht einerseits sagen, wir wollen keine Bezeichnungen mehr und dann gleichzeitig das Credo der bestens zugeschnittenen, individuellen Förderung vor sich hertragen. Wie soll die denn gelingen, wenn nicht vorher ganz genau hingeguckt wurde? (Cloerkes et al. 2014, S. 100 ff.)

Ähnlich argumentieren auch Willmann und Bärmig. Sie weisen darauf hin, dass mit dem terminologischen Wandel nicht automatisch ein Perspektivwechsel einhergeht und dass durch die Vermeidung des Behinderungsbegriffs eine terminologische Verschleierung von Ungleichheiten droht (vgl. Willmann und Bärmig 2020, S. 50 f.). Um Aussagen über die Teilhabemöglichkeiten und Exklusionsrisiken sowie zur Beteiligung von Menschen mit Handicaps z. B. an Bildungsangeboten treffen zu können, muss trotz aller Kritik an der Etikettierung eine Verständigung darüber erfolgen, was unter *Behinderung* und unter einer *Beeinträchtigung des Lernens*, die sich behindernd auswirkt, gefasst wird (vgl. Dederich 2009, S. 17).

Damit ist das Dilemma umschrieben: Um verständlich zu machen, wovon man spricht, muss mit Benennungen gearbeitet werden, auch wenn die etablierten Etikettierungs- und Kategorisierungsmechanismen abgelehnt werden.

Mit Dederich kann deshalb die Verwendung des Behinderungsbegriffes als das schwerwiegendstes Problem des Fachs bezeichnet werden. Er fragt:

> Wie ist es möglich, wissenschaftlich adäquat, philosophisch und soziologisch reflektiert und an den Erfordernissen der Praxis orientiert über Behinderung zu reden, ohne mit (sonder-)anthropologischen Denkfiguren, Wesenszuschreibungen, festgeschriebenen Merkmalskatalogen usw. zu operieren? (ebd., S. 18)

Felkendorff (2003, S. 25) plädiert in diesem Sinne dafür, den Begriff der *Behinderung* ausdrücklich nur im Bewusstsein um die Schwierigkeit seiner Nutzung zu verwenden (vgl. ähnlich auch Dederich 2009, S. 18 f.). Eine Möglichkeit wäre mit Dederich, den Begriff nur deshalb und nur strategisch zu verwenden, um Menschen mit Behinderungen im politischen Diskurs als gesellschaftlich benachteiligt und ausgegrenzt sichtbar machen zu können (vgl. ebd., S. 19), eine andere Strategie bestände darin, sich auf eine eher analytische Beobachterperspektive zurückzuziehen, aus der heraus „Wahrnehmungs- und Wissenspraxen im Feld der Behinderung rekonstruiert und kritisch analysiert" (ebd.) werden könnten.

In dieser Arbeit wird der Begriff „Lernbehinderung" deshalb nur in gesetzten Anführungszeichen, kursiv, in Originalzitaten oder in direkter Anlehnung an diese (Paraphrasen) genutzt. Bevorzugt wird die Bezeichnung *Menschen mit Lernbeeinträchtigung* verwendet. Eine solche Formulierung wird von den sogenannten People-First-Initiativen vorgeschlagen, auch weil hierdurch betont wird, dass der Mensch an erster Stelle

steht und dass eine Beeinträchtigung oder Behinderung nicht identitätsstiftend, sondern ein Persönlichkeitsmerkmal von vielen ist.

Im folgenden Unterkapitel wird sich dem oben kurz angerissenen Zusammenhang von schulischen Minderleistungen und ungünstigen Aufwachsens- resp. Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen eingehend zugewandt, um vertiefte Erkenntnisse über die Lebenslage von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen zu erlangen.

1.3 Mögliche Ursachen von Beeinträchtigungen des Lernens

Im Teilhabebericht der Bundesregierung wird die Lernbeeinträchtigung als geistige Folge zerebraler und körperlicher Erkrankung unter dem Begriff der psychischen Beeinträchtigungen subsumiert, in Abgrenzung zu rein körperlichen und sogenannten geistigen Behinderungen (vgl. BMAS 2013, S. 390).

Dieses Verständnis lässt die unterschiedlichen und nicht immer günstigen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern mit Lernschwierigkeiten außer Acht. Überdies berücksichtigt es nicht, dass auch schulische und institutionelle Faktoren bei der Entwicklung einer Lernbeeinträchtigung eine Rolle spielen können – Dederich umschreibt diese als „Systemeffekte“ (vgl. Dederich 2009, S. 37). Auch spielt die Dimension der sozialen Herkunft eine zentrale Rolle (vgl. Benkmann und Gercke 2018, S. 286).

Tatsächlich werden üblicherweise (vgl. Lindmeier und Weiß 2017; Weiß 2016b; Hofmann-Lun 2011) drei Faktorengruppen unterschieden, unter deren Einfluss sich eine Lernbeeinträchtigung entwickeln kann:

1) Faktoren innerhalb des schulischen Systems (system- und schulkritischer Ansatz)
Die Rolle der Schule und des Unterrichtsgeschehens darf bei der Suche nach den Entstehensbedingungen von Lernbeeinträchtigungen nicht ausgeblendet werden. Weiß schreibt von „unzureichenden Passungsverhältnissen zwischen individuellen Lernmöglichkeiten und schulischen Bildungszielen und deren Vermittlung“ (Weiß 2016b, o. S.), mitunter ist auch von einer Lernbehinderung als Zeichen von Schulleistungsversagen die Rede (vgl. Erath 1987, S. 46). Zu dieser Thematik gibt es eine Vielzahl an Publikationen, v. a. aus der Schulpädagogik und Fachdidaktik, die sich mit Inklusion im schulischen Kontext und im Unterrichtsgeschehen beschäftigen. Die Schwerpunkte dieser Veröffentlichungen liegen in den Bereichen inklusive Schulentwicklung, Classroommanagement, Fachdidaktik, Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften sowie in der Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf heterogene Lerngruppen (vgl. exemplarisch Ferreira González et al. 2019; Lindmeier 2017; Lütje-Klose und Miller 2017; Ricken 2017; Kuhl et al. 2015). Als Umkehrschluss kann angenommen werden, dass ein Kind auf wenig förderliche schulische Strukturen trifft, wenn all diese Konzepte und Entwicklungen an einer Schule nur rudimentär vorhanden sind. Wie im Unterricht und im System Schule eine lernförderliche Umgebung

für alle Kinder und Jugendlichen geschaffen werden kann, ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Gleichwohl liegt ihr ein Verständnis zugrunde, dass die Schule einen Lernort mit besonderen Anforderungen und Erwartungshaltungen darstellt, für den bestimmte Kinder manchmal nur eingeschränkt Bewältigungsstrategien zur Verfügung haben.

2) Entwicklungs- und lernerschwerende Umwelteinflüsse (soziokultureller Ansatz)
Soziokulturelle Einflussfaktoren beeinflussen wesentlich die Altersphase der Adoleszenz, prägen das Selbstbild der Jugendlichen und spielen damit am Übergang Schule-Beruf, im Berufswahlprozess und beim Einstieg in die Berufsausbildung eine wesentliche Rolle. Den entwicklungs- und lernerschwerenden Umwelteinflüssen wird ein eigenes Unterkapitel (Kap. 1.3.2) gewidmet, um diese detailliert darlegen zu können.

3) Biologisch-genetische Faktoren (individualtheoretisch-medizinischer Ansatz)
Zu den biologisch-medizinischen Faktoren, die zum Herausbilden einer Beeinträchtigung des Lernens beitragen können, zählen diffuse Funktionsstörungen. Wichtig ist, dass Sinnesschädigungen (d. h. etwa im Sehen oder Hören) frühzeitig erkannt und nicht mit Lernbeeinträchtigungen verwechselt werden. Lernbeeinträchtigungen können, biologisch-medizinisch betrachtet, als Folgen von Unfällen oder Krankheiten auftreten oder im Zusammenhang mit pränatalen Schädigungen oder Geburtskomplikationen entstehen. V. a. frühgeborene Säuglinge haben ein besonders großes Risiko für kognitive Einschränkungen, Lernbeeinträchtigungen und Schulprobleme (vgl. Reisdorf 2018). Zudem stellt Alkoholkonsum in der Schwangerschaft für den Embryo eine erhebliche Gefahr dar, Lernbeeinträchtigungen zu entwickeln. Die Alkoholembryopathie bzw. die Fetale Alkoholspektrumstörung (FASD) wird zu den häufigsten teratogen ausgelösten Ursachen für eine angeborene Entwicklungsstörung gezählt.

Im wissenschaftlichen Diskurs besteht relativ große Einigkeit, dass Lernbehinderungen und -beeinträchtigungen in einem dynamischen Prozess und aus einer Wechselwirkung verschiedener Belastungsfaktoren heraus entstehen (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 9). Ob Intelligenztestwerte herangezogen werden können, um belastbare und eindeutige Aussagen über das (aktuelle) Vorliegen einer Lernbeeinträchtigung treffen zu können, ist unklar und die Bearbeitung dieser Fragestellung stark disziplinabhängig. Während aus medizinisch-psychiatrisch-psychologischer Sicht dieser Zusammenhang immer wieder gemessen und getestet wird, gilt in den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften das medizinische Modell der Lernbehinderung als Intelligenzminderung als überholt. Im Folgenden werden sowohl die medizinisch-psychiatrische als auch die pädagogisch-soziologische Perspektive auf Menschen mit Lernbeeinträchtigungen darum umrissen und eingeordnet.

1.3.1 Der medizinische Ansatz: Lernbeeinträchtigungen aus medizinisch-psychiatrischer Sicht

Die Fachärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie Nissen und Trott fordern, die Bezeichnung „Lernbehinderung“ solle im Gegensatz zur psychogenen Lernstörung den

Formen des Lernversagens vorbehalten bleiben, die ein messbares, deutliches Intelligenzdefizit aufweisen. Dieses Defizit könne genetisch, hirnorganisch oder konstitutionell bedingt sein. Die Gruppe Kinder und Jugendlicher mit „Lernbehinderung" (IQ 84–70) liege in der IQ-Rangskala zwischen denjenigen mit einer durchschnittlichen (IQ 90–110) und einer Intelligenz im Bereich der leichten geistigen Behinderung (Debilität, IQ 70–50). Sie würden auch als Kinder mit niedriger Intelligenz oder als schwachbegabt bezeichnet. Die Übergänge zwischen Lernstörung und „Lernbehinderung" seien fließend (vgl. Nissen und Trott 1995, S. 210). In diesem Sinne wird die „Lernbehinderung" auch von der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie der Universität Dresden verstanden, die sie ebenfalls der ICD-10-Diagnose F81.9 (IQ 70–84) zuordnet und oberhalb der leichten Intelligenzminderung sowie von ihr abgegrenzt ansiedelt (vgl. Koch et al. 2017).

Schanze als Facharzt für *Psychiatrie* und Psychotherapie sowie Pädagoge ordnet die Lernbehinderung der Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten zu und folgt damit den Guidelines der WHO, die ausdrücklich empfehlen, für „lernbehinderte" Menschen eine Intelligenz innerhalb der zweiten Standardabweichung der Normalverteilungskurve von Intelligenz anzunehmen. Die Lernbehinderung entspräche somit einem IQ von 84–70 Punkten (vgl. Schanze 2018, S. 23). Schanze weist jedoch darauf hin, dass die Testung von intelligenzgeminderten Personen ein spezieller Bereich der Testpsychologie sei und nur mit differenzierten Vorerfahrungen durchgeführt werden könne (vgl. ebd., S. 25). „Gerade, wenn keine Intelligenztestung durchgeführt werden kann, sollte vermieden werden, eine falsche Klassifizierung in eine niedrige Intelligenzstufe vorzunehmen" (ebd.).

In der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) herausgegebenen Internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD-11), einem weltweit anerkannten Klassifikationssystem für medizinische Diagnosen und Erkrankungen, werden Schwierigkeiten beim schulischen Lernen den Entwicklungsstörungen und damit den psychischen und Verhaltensstörungen zugeordnet. Eine relevante Änderung der ICD-11, die im Januar 2022 in Kraft trat, im Vergleich zu ihrer Vorgängerversion stellt die Klassifikation einer isolierten Lesestörung und die Erweiterung der Rechtschreibstörung als Störung des schriftsprachlichen Ausdrucks dar. Als zentrale Kriterien der ICD-11 im Hinblick auf die entwicklungsabhängigen Lernstörungen arbeitet Schulte-Körne heraus:

- „Die erheblichen Einschränkungen beim Erlernen von Lese-, Rechtschreib- oder Rechenfähigkeiten führen zu einem Kompetenzniveau, das deutlich unter dem liegt, das für das Alter und die Intelligenz zu erwarten wäre.
- Lernbeeinträchtigungen sind trotz angemessener schulischer Unterrichtung in den relevanten Lernbereichen offensichtlich. Die Einschränkungen können auf eine einzelne Komponente einer Fertigkeit (z. B. ein fehlendes basales Zahlenverständnis oder nur einzelne Wörter können nicht genau und fließend gelesen werden) oder auf das gesamte Lesen, Schreiben und Rechnen beschränkt sein. Im Idealfall werden Einschränkungen mit entsprechend normierten und standardisierten Tests gemessen.

- Der Beginn der Lernstörungen ist normalerweise in den frühen Schuljahren, kann jedoch bei einigen Personen erst später im Leben, einschließlich im Erwachsenenalter, festgestellt werden, wenn die mit dem Lernen verbundenen Leistungsanforderungen die begrenzten Kapazitäten überschreiten.
- Die Einschränkungen sind nicht auf externe Faktoren wie wirtschaftliche oder umweltbezogene Benachteiligungen oder mangelnden Zugang zu Bildungschancen zurückzuführen. Die Lernschwierigkeiten sind nicht auf andere Krankheiten oder Störungen zurückzuführen (z. B. motorische Störungen oder Seh- oder Hörstörungen).
- Die Lernschwierigkeiten führen zu erheblichen Beeinträchtigungen der akademischen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereiche der oder des Einzelnen. Wenn die Funktion erhalten bleibt, ist dies nur durch erheblichen zusätzlichen Aufwand möglich." (Schulte-Körne 2021, S. 465)

Er kritisiert, dass die elfte Revision der ICD in Bezug auf die Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten Veränderungen enthalte, die weder auf klinischen Praxiserfahrungen noch auf Forschungsbefunden beruhen (vgl. ebd.). So enthalten „die diagnostischen Kriterien nach wie vor das IQ-Diskrepanzkriterium, das sowohl in der Praxis als auch durch die Forschungsergebnisse nicht mehr unterstützt wird" (ebd., S. 463).

Als Reaktion auf die Kritik an dem bio-medizinischen und eher defizitorientierten Modell der ICD wird diesem seit mehreren Jahren bereits das biopsychosoziale Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) an die Seite gestellt. Die ICF umfasst eine internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Mit der ICF wird das Ziel verfolgt, Auswirkungen von Gesundheitsproblemen ganzheitlich, d. h. unter Beachtung der Lebensumstände eines Menschen in den Blick zu nehmen und zum Bezugspunkt der Bedarfsermittlung zu machen. Die ICD-10 und die ICF ergänzen einander insofern, als dass mit der ICD-10 Krankheiten und Gesundheitsstörungen diagnostiziert werden können, die ICF aber die Kontextfaktoren der Beeinträchtigung mitberücksichtigt. Zu diesen zählen personenbezogene Merkmale wie z. B. Alter, Geschlecht, Fitness, Lebens- und Bewältigungsstile sowie Umweltfaktoren (technologische Unterstützung, bauliche/technische Barrieren etc.). Die „Variation der Kontextfaktoren" (Schuntermann 2013, S. 40) ist dadurch ein zentrales Element des Behinderungsverständnisses gemäß der ICF geworden. Teilhabeeinschränkungen sind so weniger als medizinisch-persönliches Problem der Betroffenen zu verstehen, sondern als gesellschaftlich bedingt oder zumindest erheblich beeinflussbar. Mit Aydınlık und Palleit ist ein rein medizinisches Verständnis von Behinderung nicht vereinbar mit der UN-Behindertenrechtskonvention, u. a., da Menschen mit Behinderungen hierdurch auf ihre Beeinträchtigungen reduziert werden (vgl. Aydınlık und Palleit 2023, S. 2).

Mit der ICF wurde ein einheitliches und wissenschaftliches Klassifikationsschema eingeführt, das „einen mehrperspektivischen Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung im Sinne eines interaktiven und sich entwickelnden Prozesses"

(DIMDI 2005, S. 23) liefert. Zudem stellt die ICF nach eigenem Verständnis sowohl ein statistisches als auch ein sozialpolitisches Instrument dar, ein Forschungsinstrument, ein Instrument in der gesundheitlichen Versorgung, aber ebenso ein „pädagogisches Instrument – für die Curriculumentwicklung, die Schaffung von Problembewusstsein und als Anstoß für soziales Handeln" (ebd., S. 11). Die ICF will disziplinenübergreifend begriffen werden (vgl. Eser 2015, S. 4). Die ICF klassifiziert dabei den Gesundheitszustand von Personen, nicht die Menschen selbst. Personen sollten nicht auf Schädigungen oder Beeinträchtigungen etc. reduziert werden, betont die Autorengruppe des ICF, sondern „Behinderung" wird im ICF als ein mehrdimensionales Phänomen verstanden, das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer Umwelt resultiere (vgl. DIMDI 2005, S. 171). Soziale und gesellschaftliche Aspekte von Behinderung werden in diesem Modell verstärkt beachtet (vgl. Dederich 2009, S. 16).

Die Darstellung in der folgenden Abbildung soll die Wechselwirkung zwischen Gesundheitsproblemen und Kontextfaktoren, bestehend aus Umweltfaktoren und personbezogenen Faktoren, darstellen. Ausgangspunkt – wenngleich nicht Mittelpunkt! – der ICF ist das „Gesundheitsproblem" eines Menschen. Die Wechselwirkung der einwirkenden Faktoren soll als dynamisch betrachtet werden, denn die Zusammenhänge der Wechselwirkungen bei Veränderungen seien nicht immer genau vorherseh- und vohersagbar. Unter Annahme eines multifaktoriellen Entwicklungsprozesses können sich dieselben Gesundheitsprobleme zweier unterschiedlicher Personen sehr unterschiedlich auswirken.

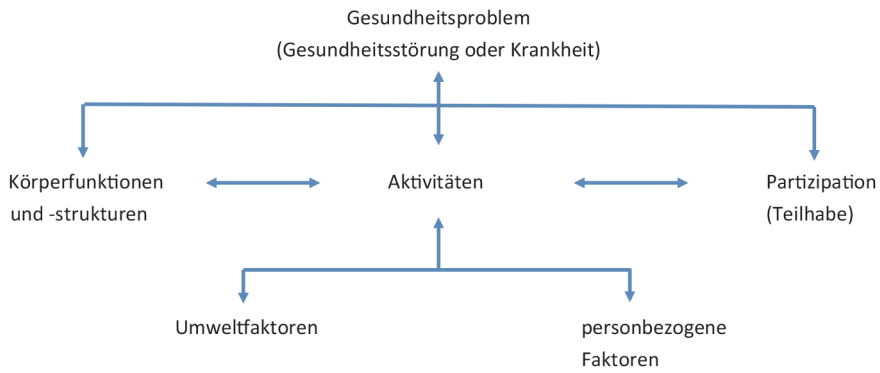


Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (nach DIMDI 2005, S. 23)

Lernbeeinträchtigt-Sein erscheint damit weniger als eine individuelle Diagnose, sondern eher als ein gesellschaftliches Konstrukt, was es sinnvoll erscheinen lässt, sich mit den Faktoren zu beschäftigen, die als hauptursächlich für Beeinträchtigungen im Bereich des Lernens angesehen werden.

1.3.2 Der soziokulturelle Ansatz: Lernbeeinträchtigungen aus pädagogisch-soziologischer Sicht

Im Unterschied zu den vorgestellten fachärztlichen Einschätzungen von Schanze, Nissen und Trott gehen die Sonderpädagogen und Rehabilitationswissenschaftler Grünke und Grosche davon aus, dass sich der IQ zwischen der ersten und dritten negativen Standardabweichung eines standardisierten Intelligenztests befinden müsse, um eine „Lernbehinderung" annehmen zu können, d. h., der Intelligenzquotient müsse sich zwischen 85 und 55 bewegen (vgl. Grünke und Grosche 2014, S. 80). Die Gruppe der Menschen mit Lernbehinderungen wird hierdurch relativ groß gefasst und durch die Autoren damit auch auf Menschen mit einer leichten Intelligenzminderung ausgeweitet. Ohne die Quelle direkt zu nennen, schließen sich die Autoren damit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 (!) an, der den IQ-Bereich von 55 bis 85 (entgegen der üblichen ICD-10-Skalierung) für Lernbehinderte definierte.

Dieses medizinische Modell gilt jedoch als überholt (vgl. Kottmann 2006, S. 142) und die Theorie der Intelligenz als feststehendes Persönlichkeitsmerkmal wurde zunehmend durch einen dynamischen Begabungsbegriff abgelöst. Grünke und Grosche gehören (neben Eser (vgl. 2015; 2008)) zu den wenigen Pädagogen und Pädagoginnen, die Lernbeeinträchtigungen noch heute mithilfe von Intelligenzmessungen zu erklären und zu definieren versuchen. Vorherrschend ist aus Perspektive der (Sonder-)Pädagogik eher ein soziologischer und milieukritischer Ansatz, der berücksichtigt, dass insbesondere beim Vorliegen einer Lernbeeinträchtigung ein enger Zusammenhang zur familialen Herkunft und zu anderen sozialen Beeinträchtigungen besteht (vgl. dazu auch Bleidick und Ellger-Rüttgardt 2008, S. 122). Die Problematik des Einsatzes von Intelligenztests zur Diagnostik von „Lernbehinderungen" hat Erath bereits 1987 ausführlich beschrieben und auch Visser et al. grenzen in einer Veröffentlichung neueren Datums (2019) die Lernbeeinträchtigung bzw. -störung klar von dem Intelligenzbegriff und einer etwaigen Intelligenzminderung ab. Sie schlossen beispielsweise in ihrer Übersichtsarbeit zur „Komorbidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten" bei der Literaturrecherche ausdrücklich Artikel aus, in denen der Begriff Lernstörung (*learning disability*) mit der Bedeutung des Begriffs *intellectual disability* gleichgesetzt wurde (vgl. Visser et al. 2019, S. 9). Die Autor:innen liefern für dieses Vorgehen keine weitere Erklärung. Zu vermuten ist aber, dass sie eine klare Differenzierung und Abgrenzung zur Intelligenzminderung vornehmen wollten. „Lernbehinderung" stellt nach Auffassung Wockens „weitaus eher ein soziales, denn ein kognitives Defizit" dar (Wocken 2000, S. 500). Vor diesem Hintergrund ist der Begriff *Lernbehinderung* gemeinsam mit dem Konzept der *Intelligenzschwäche* zunehmend in die Kritik geraten (vgl. Schumann 2007, S. 63). Mit diesen beiden Begrifflichkeiten geht ein medizinisch-biologisches, defizitorientiertes Verständnis einher, wonach die Beeinträchtigungen weniger in den gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens gesucht werden, sondern Intelligenz als eine biologisch vorgeprägte Größe gilt. Nach Kronig ist aber mehrfach widerlegt, dass „Lernbehinderung (...) anhand von bestimmten Merkmalen bei Schülern zweifelsfrei diagnostiziert" (Kronig 2003, S. 136) werden kann. So fordert z. B. auch der Capability-Ansatz, verstärkt die

strukturellen Bedingungen einer Gesellschaft als eine bedeutende Ursache von Behinderungen zu betrachten (vgl. Felder 2020, S. 115) und die Lebensweltbezüge zu beachten. Nach Gebhardt und Quach sind solche Ansätze erst seit den 1980er-Jahren im Zuge der sogenannten Alltagswende in den pädagogisch-didaktischen Konzepten der Schul- und Berufsbildung zu finden (vgl. Gebhardt und Quach 2020, S. 2). Und auch der zumindest im pädagogischen Kontext zunehmende Verzicht auf den Begriff *Lernbehinderung* veranschaulicht die Abgrenzung gegenüber einer biologistischen Sichtweise, nach der eine Lernbeeinträchtigung genetisch bedingt und als solche weitgehend festgeschrieben und unveränderbar mit dem Individuum verknüpft sei.

Weiß (vgl. 2016b) hingegen versucht, sowohl den Capability-Ansatz als auch die medizinisch-biologistische Perspektive zu berücksichtigen, und weist in diesem Zuge darauf hin, dass Schüler:innen mit schulamtlich festgestellter „Lernbehinderung" bei Testungen IQ-Werte mit einer breiten Streuung zwischen unter 60 bis über 100 IQ-Punkte aufwiesen. D. h., manche der als *lernbehindert* eingestuften Schüler:innen haben unterdurchschnittliche IQ-Testwerte erzielt, andere haben die Testung mit einer durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen IQ-Punktzahl abgeschlossen. Mit Koenigs et al. kann eine kritische Diskrepanz zwischen den Lernleistungen und der Intelligenz bestehen, sie muss aber nicht vorhanden sein (vgl. Koenigs et al. 2019, S. 119 und dazu auch Bleidick und Ellger-Rüttgardt 2008, S. 120 f.). Ein Verständnis, das Lernbeeinträchtigungen eindimensional mit einer Intelligenzminderung gleichsetzt, blendet damit den engen Zusammenhang zwischen dem familialen Umfeld und den Aufwachsensbedingungen eines Kindes aus.

Eberwein fordert deshalb einen Denkansatz, „der die Dialektik von Individuum und Gesellschaft in den Mittelpunkt der Betrachtung der Theoriebildung stellt" (Eberwein 1996, S. 68 f.). Damit ist nach der Systematisierung Steins (vgl. 1997, S. 72 f.) neben der individualtheoretisch-medizinischen Sicht, dem soziokulturellen und dem system- und schulkritischen Ansatz ein vierter Ansatz beschrieben, mit dem versucht wird, Lernbeeinträchtigungen zu erklären.

Der pädagogisch-soziokulturelle Ansatz zur Erklärung von Beeinträchtigungen des Lernens begreift diese als das Ergebnis einer Verwobenheit von mangelnden familialen Ressourcen und vorenthaltenen Bildungschancen. Nicht geklärt jedoch ist, inwieweit Bildungsungleichheiten innerhalb der Herkunftsmilieus an die jüngeren Generationen weitergegeben werden und welchen Anteil das Bildungssystem selbst dazu beiträgt, dass diese Ungleichheiten tradiert werden (vgl. Krüger et al. 2010). Doch darüber, dass Lernbeeinträchtigungen Folge sozialer Benachteiligungen, ungünstig einwirkender Bedingungen in der Herkunftsfamilie und Folge des selektiven und an meritokratischen Logiken ausgerichteten (Schul-)Bildungssystems sein können, besteht weitgehend Einigkeit (vgl. Steiner 2023; de Terra 2018; Einhellinger 2018; Leisering et al. 2001; Schumann 2007). Völker spricht von einer „sozialen Schwerkraft von Milieuzugehörigkeit" (Völker 2020, S. 184).

Aus dieser Perspektive heraus werden Beeinträchtigungen als multifaktoriell bedingt und sich gegenseitig beeinflussend begriffen und es wird angenommen, dass hinter Lernbeeinträchtigungen ein dynamischer Prozess verschiedenster Faktoren

steht (vgl. Stein 1997, S. 73). Diesen Faktoren wird sich im folgenden Unterabschnitt zugewandt. Die Darstellung in Breite und Tiefe wird in den folgenden Unterkapiteln zu den möglichen Ursachen von Lernbeeinträchtigungen mit Erkenntnissen und Ergebnissen aus Forschungsarbeiten und Studien verwoben und referiert somit zugleich den Forschungsstand zum Thema.

1.3.3 Der Ansatz multifaktorieller Einflüsse: Lernbeeinträchtigungen als Ergebnis einer Verwobenheit von mangelnden familialen Ressourcen und vorenthaltenen Bildungschancen

Verschiedene Autor:innen haben den Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Hilfs-, Sonder- oder Förderschule und soziokulturellen Faktoren beschrieben (vgl. exemplarisch Kulke 2020, S. 265 ff.). 80 % bis 90 % derjenigen, die eine Förderschule mit Schwerpunkt Lernen besuchen, stammen aus sozial benachteiligten Verhältnissen, schätzen Grünke und Grosche (2014, S. 78), leider ohne Quellenangaben zu nennen. Diese Schätzung ist jedoch auch bei anderen Autor:innen (z. B. bei Weiß 2016b; Pfahl 2011) zu finden. Pfahl etwa stützt sich auf sozialwissenschaftliche Forschungen aus den 1970er-Jahren, nach denen 90 % der *Sonderschülerschaft* der Förderschule für Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen aus der *sozialen Unterschicht* stammen, und verweist u. a. auf Preuss-Lausitz (1981) sowie Thimm und Funke (1977) (vgl. Pfahl 2011, S. 211). Deshalb kann die Vermutung aufgestellt werden, dass eine Lernbeeinträchtigung sehr häufig das Ergebnis kumulativer Risikofaktoren des Aufwachsens ist. Benkmann und Gercke schreiben der Kategorie Herkunft deshalb die wichtigste Bedeutung bei der Diskussion um Heterogenitätsdimensionen der inklusiven Pädagogik zu (vgl. Benkmann und Gercke 2018, S. 286 f.).

Zur Einschätzung der Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten von Kindern sind deshalb verschiedene Lebenslagedimensionen wie die familiäre Situation, die Wohnverhältnisse, die materielle Lage der Familie und des Kindes selbst sowie Faktoren zu berücksichtigen, die die soziale und kulturelle, aber auch die physische und psychische Lage des Kindes betreffen. Mit Gebhardt und Quach muss darauf verwiesen werden, dass sich in der Lebensweltkonzeption die subjektive und die intersubjektive Perspektive verbinden (vgl. Gebhardt und Quach 2020, S. 5). Lebenswelten ergeben sich nicht ohne den Einfluss gesellschaftlicher Strukturen, dabei ist die Wahrnehmung von Lebenswelten immer intersubjektiv – andererseits konstruiere jedes Individuum seine spezifische Sicht auf die Welt (vgl. ebd.). Je nach Lebenswelt und Lebenslagedimension gibt es eine Vielzahl ungünstiger Risikofaktoren, die das Aufwachsen von Kindern beeinflussen. Diese hängen mittelbar, häufig sogar direkt miteinander zusammen und können zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen führen. Durch den Rückgriff auf den sozialwissenschaftlichen Ansatz der lebenslagensensiblen Pädagogik können auf Mikro- und Makroebene Bereiche erfasst werden, in denen sich soziale Exklusionspraktiken vollziehen und verfestigen, die durch ihr besonderes Zusammenspiel selbst wiederum zu Ausgrenzungen und prekären Lebenssituationen führen können (vgl. Benkmann und Gercke 2018, S. 287). Wesentliches Merkmal des Lebenslagenbegriffs ist seine Mehr-

dimensionalität, d. h., er umfasst immer mehrere Lebensbereiche zugleich und wird beispielsweise in der Armutsforschung genutzt (vgl. die Armuts- und Reichtumsberichte der Bundesregierung, die seit 2001 unter dem Titel „Lebenslagen in Deutschland" vorgelegt werden). Armut ist diesem Verständnis nach nicht auf die verfügbaren finanziellen Mittel begrenzt, sondern nimmt mehrere Aspekte von Unterversorgung und deren Wechselwirkungen in den Blick.

Der Lebenslagenansatz beruht auf der Grundannahme, dass die Persönlichkeitsentwicklung in aktiver Auseinandersetzung und Gestaltung des Individuums mit seiner sozialen und dinglichen Umwelt stattfindet (vgl. Benkmann und Gercke 2018, S. 288). Mit dem Lebenslagenansatz werden die Möglichkeitsräume aufgezeigt, die eine Gesellschaft dem Individuum bietet; zudem basiert er auf der Annahme, dass das Subjekt nicht durch sein Umfeld in der Identitätsentwicklung determiniert ist, sondern dass es seine Wirklichkeit und damit seine Lebenslage aktiv konstruiert und mitgestaltet (vgl. ebd.). So verstanden wird Lebenswelt zu einem Ort des kommunikativen Handelns, in dem soziale Integration, Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation stattfinden. System und Lebenswelt stehen demnach in einem Ergänzungsverhältnis zueinander (vgl. Beck 2020, S. 60; Bohnen 1984, S. 194) und „das Vorhandensein von Risikofaktoren und einer vulnerablen Lebensphase führt nicht generell zu maladaptiven Anpassungen der Betroffenen" (Schropp 2018, S. 30).

Als soziokulturelle Faktoren, die das Aufwachsen von Kindern ungünstig beeinflussen, werden in der einschlägigen Literatur (vgl. Hurrelmann und Bauer 2020; Laubstein et al. 2016; Hartke und Diehl 2013; Döll 2013; Gantefort 2013; Schumann 2007; Solga 2005; Köttgen 1998) die Risiken Armut, mangelnde Teilhabe und soziale Ausgrenzung, Überforderung und Schuldistanz, Erwerbslosigkeit der Eltern, mangelnde elterliche Fürsorge, aufwachsensbedingte Gesundheitsbeeinträchtigungen und eine unzureichende Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit genannt. An dieser Aufzählung fällt bereits auf, dass einzelne Faktoren kausal zusammenhängen (z. B. Erwerbslosigkeit der Eltern mit Armut, was ggf. zu eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten und damit eventuell zu sozialer Ausgrenzung führt). Maaz et al. (2010, S. 71) sprechen von schichtspezifisch habitualisierten Lerngewohnheiten, die von den familiären Anregungsmilieus und den zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängen und sich u. a. in der Sprachkultur und dem Grad der Wertschätzung von Lernen und Bildung äußern.

Die Bildungsungleichheitsforschung beschäftigt sich seit Jahren mit diesen Zusammenhängen. Es gibt eine Fülle an Forschungsliteratur, die sich mit den Herkunftseffekten auf Mikro-, Meso- und Makroebene beschäftigt (vgl. exemplarisch Imdorf 2017; Kremsner 2017; Krüger et al. 2010; Schumann 2007; Bude und Willisch 2006). Zu kritisieren ist, dass in den verfolgten gesellschaftsdeterministischen Ansätzen eine einseitige, nahezu fatalistische Verknüpfung von individueller Herkunft und Zukunft zu erkennen ist, gerade wenn davon ausgegangen wird, dass mit einem niedrigen sozioökonomischen Status der Erziehungsberechtigten typische Wertorientierungen, Erziehungseinstellungen und -praktiken verbunden sind, und angenommen wird, dass Familien mit geringem formalem Bildungsniveau eine affektive Distanz gegenüber

weiterführenden Bildungsinstitutionen wie dem Gymnasium oder gegenüber Berufen der Mittel- und Oberschicht empfinden oder dass deren Kinder solche kognitiven, sprachlichen, kulturellen, sozialen und motivationalen Kompetenzen ausbilden, die von einer eher mittelschichtsorientierten Schule nicht geschätzt und belohnt werden (vgl. Kristen 1999, S. 7). Hartke und Diehl hingegen schlussfolgern, dass Unterschiede in Schulleistungen multifaktoriell bedingt seien, dass aber der Einfluss einzelner Bedingungsfaktoren der Schulleistung als gering anzusehen sei und nicht überschätzt werden solle. Das gelte ihrer Ansicht nach auch für den Faktor Intelligenz, dessen Einfluss nicht so stark sei wie bisher angenommen (vgl. Hartke und Diehl 2013, S. 35). Die Kritik an etwaigen vereinfachenden Überlegungen und Zuschreibungen, die z. B. Lernbehinderungen als „ausschließlich im soziokulturellen Milieu der Unterschicht vermittelt und tradiert" (Erath 1987, S. 39 f.) sehen, ist dabei nicht neu und trotzdem hochaktuell (vgl. Chassé 2017). Die Fixierung auf die familiale Sozialisation führt zu einer Überbewertung frühkindlicher Sozialisationserfahrungen gegenüber späteren Lebensphasen und es entstehe der Eindruck, dass über die Kindheitserfahrungen innerhalb der Familie die zentralen Weichen für die spätere schulische und berufliche Entwicklung gestellt werden und damit schon früh den späteren Status festlegen, kritisiert auch Kristen (vgl. 1999, S. 7) und bemängelt, dass diese zirkuläre These der schichtspezifischen Sozialisationsforschung oft unberücksichtigt lässt, dass der Bildungserfolg und die berufliche Position durch sozioökonomischen Herkunftsvariablen zwar beeinflusst, aber nicht vollständig determiniert sind. Einzelne Risikofaktoren des Aufwachsens können durch positive Gegengewichte in anderen Bereichen und durch intrapersonelle Ressourcen kompensiert werden. Um aber milieuspezifisch gegebene Grenzen überwinden zu können, ist vom Individuum jedoch ein zusätzlicher Aufwand an Zeit, Motivation und Leistungsbereitschaft zu leisten (vgl. Matthes 2019, S. 44). Das von vornherein – qua Geburt – benachteiligte Individuum muss auf Basis eingeschränkter Ressourcen mehr leisten, um dieselbe Position zu erreichen, als jemand, der umfangreich über die verschiedenen Arten von sozialem, kuturellem und materiellem Kapital verfügt.

Hurrelmann hat deshalb schon in den 1980er-Jahren der Sozialisationstheorie mit seinem „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts" eine individuelle und stärkenorientierte Komponente hinzugefügt. Hierdurch sollten weitere Erkenntnisse über die Handlungs- und Entscheidungsspielräume und über vorhandene Ressourcen der Individuen erlangt werden können, ohne aber gesellschaftlich reproduzierte Ungleichheiten und die empirisch belegte Weitervererbung von ungleichen Bildungsvoraussetzungen aus dem Blick zu verlieren. Damit sollten – quasi als Doppelstrategie – die Subjekt- und die Strukturorientierung miteinander verbunden werden (vgl. Hurrelmann und Bauer 2020, S. 214).

Auf den nächsten Seiten werden detailliert die einzelnen soziokulturellen Faktoren dargelegt, die das Aufwachsen von Kindern negativ beeinflussen können. Dass kein Aspekt allein als ursächlich für Lernbeeinträchtigungen zu sehen ist und jeder Aspekt auf andere Problemlagen hindeutet bzw. diese beeinflusst, soll durch die Zei-

chen +/– hinter den Überschriften verdeutlicht werden. Auch sind die einzelnen Aspekte nicht immer klar voneinander abgrenzbar, wie bereits angeführt wurde.

Es werden neun Aspekte aufgegriffen, die in einschlägigen Studien und anderen Veröffentlichungen häufig als Risikofaktoren für die Entwicklung einer Lernbeeinträchtigung identifiziert wurden:

1. Armut
2. soziale Ausgrenzung, Überforderung und Schuldistanz
3. männliches Geschlecht
4. Migrationserfahrung oder aus einer Einwandererfamilie stammend
5. unzureichende Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit
6. mangelnde elterliche Fürsorge
7. Gesundheitsbeeinträchtigungen
8. Erwerbslosigkeit der Eltern
9. separierende Strukturen im Bildungssystem

1.3.3.1 Risikofaktor Armut +

Es zeigt sich v. a. in der Betrachtung des Förderschwerpunktes Lernen eine Korrelation zwischen einer beim Kind festgestellten Lernbeeinträchtigung und einem von materieller Armut und Bildungsferne geprägten Elternhaus (vgl. Benkmann und Gercke 2018, S. 289; Döll 2013; Gantefort 2013). Auf die Entwicklung eines Kindes wirken sich finanzielle Armut, beengte Wohnverhältnisse, ein geringer Zugang zu außerschulischen Bildungsangeboten und nur wenige gemeinsame Familienaktivitäten wie Ausflüge oder Urlaube verstärkend negativ aus. Dass es eine Korrelation zwischen Armut und schulischer Minderleistung gibt, ist keineswegs eine moderne Erkenntnis. Bereits Stötzner schrieb vor mehr als 150 Jahren zum Zusammenhang von Bildungshintergrund im Elternhaus und schulischem Förderbedarf von lernbeeinträchtigten Schüler:innen:

> Bei Wohlhabenderen lässt sich noch etwas auf dem Wege des Privatunterrichts erreichen. Was aber wird mit den Ärmeren? Gerade in den unteren Volksschichten, wo es oft an zweckmäßiger Ernährung, gesunder Wohnung, sorgfältiger Erziehung der Kinder fehlt, stellt sich die Zahl der Schwachsinnigen als eine wahrhaft Schreckenerregende heraus. (Stötzner 1964, S. 9)

Verschiedene Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass folgende Faktoren eine Lernbeeinträchtigung begünstigen:

- ein geringes Familieneinkommen
- die finanzielle Abhängigkeit der Familie von staatlichen Transferleistungen
- eine hohe Anzahl an Kindern
- beengter Wohnraum in problembehafteten Stadt- oder Ortsteilen
- prekäre oder nicht vorhandene Beschäftigungsverhältnisse aufseiten der Eltern
- alleinige Erziehungsverantwortung bei einem Elternteil
- eingeschränkte Erziehungskompetenz

- ein von Konflikten geprägtes Familienklima
- Suchtverhalten der Eltern oder der Kinder und Jugendlichen
  (vgl. Weiß 2017; Laubstein et al. 2016; Schumann 2007; Eggert 1972; Begemann 1970).

Dass Armutserfahrungen die Bildungschancen von Kindern wesentlich beeinflussen, zeigen noch heute die Erkenntnisse aus empirischen Studien: „Arme Kita-Kinder sind später zu 48 % überdurchschnittlich oft Hautschüler/innen oder schließen die Schule ohne Abschluss ab" (Laubstein et al. 2016, S. 14). Armut stellt ein hohes Risiko für die Bildungsbiografie dar, zudem weisen armutsbetroffene Kinder auch im Hinblick auf ihre gesundheitliche Lage Einschränkungen auf, darüber hinaus sind sie stärker von Stigmatisierung, Ausgrenzung und unsicheren Bindungen betroffen als nicht-arme Gleichaltrige (vgl. ebd., S. 76 f.). Deshalb sollte bei der Betrachtung armutsgefährdeter Familien berücksichtigt werden, dass hier häufigere Konflikte und höhere Stressbelastungen vorliegen, die für die Kinder und Jugendlichen häufig mit einem geringeren sozialen und emotionalen Rückhalt einhergehen (vgl. Lampert und Kuntz 2019, S. 1270). Forschungsergebnisse belegen die Korrelation zwischen materieller Armut und sozial-emotionalen Auffälligkeiten (vgl. Kulke 2020, S. 265 f; Euen et al. 2015; Laubstein et al. 2016, S. 13).

Das bestätigen die Befunde von Euen et al. (2015). In ihrer Studie haben sie nach Zusammenhängen zwischen materieller Armut bzw. Armutsgefährdungen und Minderleistungen in Schulleistungserhebungen gesucht. Die Autor:innen analysieren auf Grundlage von quantitativen Daten aus regionalen Längsschnittstudien herkunftsbedingte, kulturelle und sozioökonomische Charakteristika der Zusammensetzung der Schülerschaft an Förderschulen im Schwerpunkt Lernen und gleichen diese Daten mit Messungen in Schulleistungstests ab. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass schwache Schulleistungen, v. a. im Fach Mathematik, auffällig mit einem relativen Armutsrisiko korrelieren. Im Ergebnis sehen sie „im Vergleich von Schulformen besondere Charakteristika der Zusammensetzung der Schülerschaft nach familiären Determinanten bestätigt" (ebd., S. 122), zudem konnten sie auch innerhalb der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit dem gemeinsamen Merkmal des Förderbedarfs im Bereich Lernen die Relevanz von Armutsgefährdung für Leistungsunterschiede in Mathematik nachweisen (vgl. ebd.). Mit Benz und Heinrich lässt sich zudem sagen, dass Armut zwar ein starker Risikofaktor für das gelingende Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ist, er habe jedoch keine zwangsläufigen und eindeutigen Folgen, denn Kinder und Jugendliche würden unterschiedlich auf von Armut geprägte Lebensbedingungen reagieren: (auto-)aggressiv, mit Rückzug in ihr Quartier, durch Flucht in Scheinwelten oder Süchte, durch Leistungsverweigerung oder Streben nach früher ökonomischer Selbstständigkeit (vgl. Benz und Heinrich 2018, S. 577). Chassé (2017) kritisiert in diesem Kontext deutlich, dass der Armutsbegriff häufig zur sozialen Abgrenzung genutzt wird. Er bemängelt, dass sich im aktuellen Diskurs um Unterschichten verstärkt Konstruktionen von Diskriminierung zeigten, nach denen arme Menschen als eine von der *Normalbevölkerung* zu differenzierende Gruppe mit negativen Merkmalen angese-

hen würden. Vorstellungen über mangelnde Disziplin und fehlenden Arbeitswillen, eingeschränkte Fähigkeiten zum Hauswirtschaften und im Umgang mit den eigenen Finanzen sowie Annahmen, arme Menschen wäre erziehungsunfähig, bestimmen den Diskurs (vgl. ebd., S. 481). Er kritisiert: „Diese Zuschreibungen sind essenzialistisch, d. h. sie konstruieren Wesenseigenschaften der Angehörigen der Unterschicht" (ebd., S. 482). Zudem wird oft davon ausgegangen, dass Lebensweise und Verhalten (d. h. die Problematik von Armut, Arbeitslosigkeit und der Bezug von Transferleistungen) nichts mit der gesellschaftlichen Lebenslage zu tun hätten und Armut diesem Verständnis nach der persönliche Ausdruck eines generell mangelnden Teilhabeinteresses sei. Die Eigenverantwortung als Leitprinzip der aktivierenden Sozial- und Arbeitsmarktpolitik kann, so Chassé, als eine „institutionalisierte Form der Diskriminierung (einerseits im Sinne der sozialmoralischen Verantwortungszuschreibung, zugleich als Form der institutionellen Problemkonstruktion/-bearbeitung)" (ebd., S. 489) betrachtet werden. Gruppen, denen Ressourcen fehlen, unterliegen dem starken Risiko der Exklusion. Das gilt für die Erwachsenen ebenso wie für ihre Kinder. Deren Benachteiligung im Schulsystem dauert an, denn die ungleichen Startchancen ins Leben bei ungleicher familialer Förderung verfestigen sich mit Eintritt in die Schule durch die institutionelle Diskriminierung im System (vgl. ebd., S. 491). Armut darf vor diesem Hintergrund nicht allein als ein Mangel an Nahrung oder Kleidung betrachtet werden, sondern muss mit dem multidimensionalen Konzept von *Armut als Lebenslage* beleuchtet werden (vgl. ebd., S. 483 f.). Es wird zudem angenommen, dass Bildungschancen und Bildungserfolge in engerem Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Eltern als mit dem sozioökonomischen familiären Status stehen (vgl. Scharf et al. 2020, S. 1279; Niederbacher und Neuenschwander 2020, S. 740). So konnten auch Griese und Mansel in einem Literaturreview zum Zusammenhang von Jugend, Armut und Benachteiligung nachzeichnen, dass die durch materielle Armut erfahrene Benachteiligung für die Jugendlichen mit vielfältigen weiteren Beschränkungen einhergeht,

> die es zudem sehr wahrscheinlich machen, dass sie im Erwachsenenalter einen ähnlichen Sozialstatus wie ihre Eltern am unteren Ende der Einkommenshierarchie einnehmen werden, was die Wahrscheinlichkeit devianter Reaktionen im Jugendalter im Sinne der Anomietheorie erhöht. Diese Phänomene können als „soziale Vererbung von Armut", als ,,Kriminalisierung durch Armut" sowie als ,,Familialisierung" („Feminisierung") und „Juvenilisierung" („Infantilisierung") von Armut gefasst werden. (Griese und Mansel 2003, S. 185)

Deswegen ist es von Bedeutung, Teilhabechancen und Mechanismen sozialer Ausgrenzung zu beleuchten.

1.3.3.2 Risikofaktor soziale Ausgrenzung, Überforderung und Schuldistanz +

Bereits bei Schulanfänger:innen sind Schwierigkeiten bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen zu erkennen, die sich mitunter nicht durch Nachhilfe oder sonstige schulische Fördermaßnahmen beheben ließen, schreiben Schuchardt und Kuhn (vgl. 2019, S. 5). Lernschwache Kinder erzielten deshalb nur geringe Lernfort-

schritte, in deren Folge es zu Auffälligkeiten im sozial-emotionalen und im psychosomatischen Bereich kommen kann. Es könnte dadurch eine Abwärtsspirale aus geringen schulischen Erfolgen, Verhaltensauffälligkeiten, Schuldistanz, Phasen des krankheitsbedingten Fernbleibens des Unterrichts, einer geringen Schul- und Lernfreude und Problemen im Bereich der Aufmerksamkeit und Konzentration entstehen (vgl. ebd.).

Schulamtlich wird Schüler:innen mit diesen Schwierigkeiten dann oft ein sogenannter *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen* attestiert, der mitunter zu einem Übergang in zieldifferenten Unterricht, zu innerer oder äußerer Differenzierung im Unterrichtsgeschehen oder zur Überweisung an eine Förderschule führt.

In der Schule geraten lernbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler häufiger in eine Außenseiterposition in einer Lerngruppe, v. a. je konkurrenzorientierter das Lernklima ist (vgl. Schumann 2007, S. 160). Das belegen Forschungsergebnisse, die Schürer (2020) mittels Literaturreviews herausgearbeitet und zusammengefasst hat. Demnach haben Grundschulkinder mit erhöhtem Förderbedarf ein um 1,7- bis 2,4-fach erhöhtes Ausgrenzungsrisiko, bezogen auf die Wahl als Sitznachbar:in (vgl. ebd., S. 304). Die Anteile der Kinder mit hohem Förderbedarf in der Gruppe der beliebten Kinder war deutlich geringer als bei jenen mit geringem oder mittlerem Förderbedarf. Das sogenannte *Gemeinsame Lernen* aller Kinder und Jugendlichen in einer Lerngruppe bzw. an einer Schule bedarf darum einer Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen, um Entmutigungen, Ausgrenzung und Beschämungen vorzubeugen. Denn die Forschungsergebnisse von Hubert und Wilbert zeigen, dass auch „unter scheinbar inklusionsfreundlichen Rahmenbedingungen besonderer Förderbedarf zu sozialer Ausgrenzung führen kann“ (Huber und Wilbert 2012, S. 161). Sie verweisen außerdem darauf, dass es viele Klassen gibt, in denen die Partizipation besser gelingt und Schüler:innen mit Förderbedarf sich nicht ausgegrenzt und sowohl von Mitschüler:innen als auch der Lehrkraft akzeptiert fühlen (vgl. ebd., S. 162). Das Lehrerverhalten nimmt also aktiven Einfluss auf die soziale Hierarchie im Klassenzimmer (vgl. Huber 2011, S. 26). Eine pädagogisch-inklusive Schulentwicklung, „die den Anspruch *aller* Kinder auf *Gleichheit* und auf *Individualität* ernst nimmt und miteinander verbindet“ (Schumann 2007, S. 160, Hervorhebungen im Original), müsste vorangetrieben werden, um Ausgrenzungen einzelner Kinder und Jugendlichen vorzubeugen. Denn es ist ein häufig beschriebener Befund, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht sozial wenig akzeptiert sind (vgl. Nicolay und Huber 2021, S. 4). Die Autoren Lampert und Kuntz (2019) beschreiben, dass sich Mechanismen der sozialen Ausgrenzung unmittelbar auf den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten der Kinder auswirken. Im Einzelnen sind das eingeschränkte Lebensbedingungen und soziale Teilhabechancen, die sich in der Wohnsituation und der Qualität des Wohnumfeldes zeigen und die Themen Taschengeld, Urlaube und Ausflüge sowie Aktivitäten mit der Familie tangieren, sich zudem in einer geringeren Ausstattung der Kinder mit Bekleidung, Sport- und Freizeitartikeln zeigen. Pfahl kam in einer Untersuchung, in der ins-

gesamt 106 Schulabgängerinnen und -abgänger von Förderschulen zu ihrer Lebenssituation befragt wurden, zu dem Ergebnis, dass diese in überdurchschnittlich großen Haushalten mit einer großen Anzahl von Geschwistern und mitunter mit anderen Verwandten zusammenleben würden. Die Eltern weisen ein geringes Bildungsniveau auf, damit einhergehend seien sie überproportional betroffen von Arbeitslosigkeit und man könne davon ausgehen, dass Förderschülerinnen und -schüler hierdurch häufig in beengten Wohnverhältnissen in sozial benachteiligten Gebieten leben (vgl. Pfahl 2006, S. 144).

Schumann fordert, „Transformationsschritte zur Überwindung der Selektion zugunsten der Förderung von Individualität und Gemeinsamkeit in einer Schule der Vielfalt einzuleiten" (Schumann 2007, S. 161), denn eine „Schulkultur der Anerkennung aller Schüler/innen fördert den Zusammenhalt und schafft ein positives Klima des Vertrauens, ein Klima auch für *Lernfreude, Leistungsmotivation* und *große Lernanstrengungen*" (ebd., S. 207, Hervorhebungen im Original)[4]. Ähnlich schlussfolgern Krawinkel et al. (2017, S. 291): „Das erhöhte Ausgrenzungsrisiko von Kindern mit SPF [*sonderpädagogischer Förderbedarf, Anm. d. V.*] lässt sich durch ein gutes Klassenklima und eine starke individuelle Bezugsnorm der Lehrkraft mindern."

Huber und Wilpert kommen in ihrer Ergebnisdiskussion zu einem ähnlichen Schluss, dass nämlich nicht das *Etikett sonderpädagogischer Förderbedarf* ursächlich für Gefühle des Ausgegrenztseins aufseiten der betroffenen Kinder sei, sondern dass das *Etikett Schulnote* zu der schlechten sozialen Situation führe. Es stelle sich somit die Frage, inwieweit Schulnoten, die im deutschen Schulsystem in erster Linie nach einer sozialen Bezugsnorm vergeben würden, überhaupt mit den Leitzielen der Inklusion vereinbar seien, führen die Autoren aus und kommen zu dem Schluss:

> Anders herum formuliert, müsste die Debatte um eine Reform der Leistungsbeurteilung ein elementarer Bestand der Inklusionsdebatte werden, wenn wir nach der äußeren Separation auch die innere Separation im deutschen Schulsystem überwinden wollen. (Huber und Wilbert 2012, S. 162 f.)

Dauerhafte schulische Minderleistungen beeinflussen, wie aufgezeigt, das Selbstbild der Schüler:innen negativ, begünstigen soziale Ausgrenzungspraktiken im Klassenverband und wirken in einem ungünstigen Zusammenspiel darauf hin, dass diese Schüler:innen weniger oft gute Erfahrungen im sozialen Miteinander, v. a. im schulischen Kontext machen[5]. Solga macht auf den psychologischen Halo-Effekt aufmerksam: Die Etikettierung als förderbedürftig werde von Dritten ggf. als Persönlichkeitsmerkmal verstanden, womit weitere negative Zuschreibungen und Identitätszumutungen einhergehen. Der Schulalltag gestalte sich so als ein Wechselspiel von

4 Huber bezeichnet die Annahme, dass ein Maximum an Verschiedenheit in einer Lerngruppe ein verbindendes und normstiftendes Element sein könne (im Sinne einer Gleichheit an Verschiedenheit), als eine Hypothese; die Wirkung der Lerngruppenheterogenität auf die Entstehung sozialer Integrationsprozesse sei jedoch noch nicht systematisch empirisch erforscht (vgl. Huber 2011, S. 21).

5 Die Anzahl der Spielpartnerschaften und die Partizipation an sozialen Kontakten im außerunterrichtlichen Bereich werde durch den sonderpädagogischen Förderbedarf nicht negativ beeinflusst, schreibt Schürer (2020, S. 313). Diese Kinder seien ebenso gut in Freundschaften eingebunden wie Kinder ohne Förderbedarf.

Scheitern und Abkühlungseffekten: Leistungsschwache Schüler:innen entfremden und distanzieren sich vom formalen Lernprozess (vgl. Solga 2005, S. 158 f.). Überforderung und Prozesse der Distanzierung von schulischen Inhalten und dem institutionellen, formalen Lernen sind als weitere Risikofaktoren zu identifizieren bzw. mit den Faktoren mangelnde Teilhabe und soziale Ausgrenzung in einem wechselseitigen Verhältnis zu sehen.

Lernschwierigkeiten stellen aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern oftmals eine große Belastung dar (vgl. Heimlich 2020). So nennt Köttgen chronische Überforderungen, „in der Schule durch Leistungsstress, ebenso durch Feindseligkeit und Entwertung des Kindes (...) und in Folge dessen mangelhaftes Selbstwerterleben, Misstrauen, Feindseligkeit, Angst und Unselbstständigkeit" (Köttgen 1998, S. 20) als mögliche Ursachen für seelische Verletzungen bei Kindern und Jugendlichen, die zu Beeinträchtigungen des Lernens führen können.

Die meisten Kinder und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen haben Erlebnisse des Scheiterns an den gestellten Aufgaben und Anforderungen sowie ein schlechtes Abschneiden in Leistungsbewertungen gemeinsam. Aufgrund dieser längeren Versagenserlebnisse, die durch den Vergleich mit Gleichaltrigen oft noch verstärkt werden, sinkt mitunter die Bereitschaft, sich mit neuen Anforderungen auseinanderzusetzen. Die Kinder und Jugendlichen versuchen, sich vor erneutem Scheitern zu schützen, weshalb sie sich mitunter neuen Lerninhalten gegenüber verschließen.

Erschwerend kommt im Schulsystem hinzu, dass Lehrkräfte die Voreinschätzung ihrer Schüler:innen wesentlich nach dem Sozialstatus der Eltern vornehmen, arbeitet Homfeldt (1974) in einer Analyse verschiedener Studien heraus. Die materiell-soziokulturelle Armut der Herkunftsfamilie wirkt sich so im Sinne einer *self-fulfilling prophecy* auf die schulische Laufbahn der Kinder aus. So seien etwa Rückstellungen und Sitzenbleiben sozial selektiv (Hummrich 2017, S. 341) und ein Hinweis darauf, dass stereotype Vorannahmen in Bewertungen eingehen. Diejenigen sind stets im Vorteil, die über inkorporiertes kulturelles Kapital verfügen. Zahlreiche Studien zeigen dementsprechend, dass leistungsstarke Kinder eine positivere soziale Position in der Klasse einnehmen als leistungsschwächere Kinder (vgl. Krawinkel et al. 2017, S. 279), was womöglich nur bedingt etwas mit der messbaren Schulleistung dieser Kinder zu tun hat, sondern auch auf ihre Umgangsformen, ihren Kleidungsstil, ihr Freizeitverhalten und ihre Kommunikationskompetenz – kurz: auf ihr Vermögen an materiellem, sozialem und kulturellem Kapital, das sich in guten Schulleistungen niederschlägt – zurückzuführen ist.

Die Qualität der Schüler-Lehrkraft-Beziehung bestimmt zudem wesentlich die soziale Teilhabe und beeinflusst damit auch die Lernfreude (vgl. Krawinkel et al. 2017, S. 280; Huber 2011). Außerdem ist zwischen elterlicher Bildungsdistanz und dem Bildungsmisserfolg ihrer Kinder ein Zusammenhang zu erkennen. Dieser wird mitunter mit niedrigen Bildungsaspirationen der Eltern bzw. Herkunftsfamilien begründet und somit den Familien individuell angelastet. Dass bestimmte Familien eine Distanz zum bildungsbürgerlichen Habitus erkennen lassen, geht dabei aber, so zeigen qualitative Studien, oft auf „das interaktive und institutionelle Zusammenspiel aus Ausgren-

zungserfahrungen und Abgrenzung gegenüber Schule“ (Hummrich 2017, S. 341) zurück. Benkmann und Gercke vermuten, dass die Kompetenzen und Handlungsmuster sowie die milieuspezifischen Gewohnheiten von Schüler:innen aus benachteiligten Milieus sich in der Schule als Handicap erweisen, weil „der familiär vermittelte Habitus der Bildungsfremdheit“ (Benkmann und Gercke 2018, S. 290) nicht der Erwartung der Schule als Mittelschichtsinstitution entspräche. Den Schüler:innen aus benachteiligten Milieus blieben dann nur drei Handlungsoptionen: Anpassung, Opposition oder Resignation. Während Versuche der Anpassung als Bildungsaspiration gedeutet werden, führt oppositionelles oder resignatives Schülerverhalten im drei- bzw. viergliedrigen Schulsystem schnell zur schulischen Aussonderung. Es gibt dann ein „kulturelles Nichtpassungsverhältnis von Schule und Lebenslage“ (ebd., S. 289, vgl. auch Hurrelmann und Wolf 1986, S. 171). Die schulischen Mechanismen reproduzieren und festigen hierdurch soziale Ungleichheit und führen zu Bildungsbenachteiligungen von Menschen aus bildungsfernen und materiell schwachen Familien (vgl. Benkmann und Gercke 2018, S. 290 f.) bzw. forcieren die Entstehung bildungsarmer Gruppen (vgl. Völker 2013, S. 150).

Die Befürworter:innen der Schonraum-Argumentation und damit der exklusiven Beschulungspraxis in Sonderinstitutionen argumentieren, dass die schwachen Lernenden in leistungsstärkeren Klassen stigmatisiert und ausgegrenzt würden und beim Lernen unter *ihresgleichen* eher die Möglichkeit hätten, zu einem positiven allgemeinen Selbstkonzept zu gelangen. Vertreterinnen und Vertreter dieser Bezugsgruppentheorie argumentieren, dass durch die Beschulung an einer Förderschule in Abwesenheit schulleistungsstärkerer Kinder und Jugendlicher der schulische Leistungsdruck genauso wie der soziale Druck sinke, außerdem würden die Kinder und Jugendlichen weniger oft die Erfahrung des Scheiterns an schulischen Lernaufgaben machen. Das Lernen in kleineren Gruppen käme ihnen entgegen, außerdem seien die Lehrkräfte für die besonderen Bedarfe und besonderen Lebenslagen geschult und sensibilisiert, so sind die Argumente der Förderschulbefürworter:innen. Und es scheint tatsächlich so zu sein, dass viele im Regelschulsystem gescheiterte Schüler:innen den Wechsel an die Förderschule als entlastend empfinden, zumindest in Bezug auf schulische Lern- und Leistungsanforderungen. Psychosozial betrachtet aber wirkt sich der Schulformwechsel vom Regelschulsystem auf eine Förderschule klar negativ aus. „Im Vergleich zu den eher kurzfristigen Schonraum-Effekten bestimmen die Stigma-Effekte lebenslang die gesellschaftliche Stellung“, schreibt Schumann (2007, S. 91). Andere Publikationen bestätigen dies (vgl. Köpfer et al. 2021, S. 20; de Terra 2018, S. 63; Labede 2018, S. 283; Pfahl 2006). V. a. in den Bereichen Lernbereitschaft, schulisches Selbstkonzept und Stressbewältigung weisen Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen an Förderschulen ungünstigere Werte als andere Jugendliche auf (vgl. Ziegler 2016, S. 14). Und auch Bittlingmayer und Sahrai arbeiten eher negative Effekte im Hinblick auf die Selbsteinschätzung des Selbstbewusstseins von Förderschüler:innen heraus (vgl. Bittlingmayer und Sahrai 2017, S. 693). Die Selektionspraktiken und Abschulungsvorgänge in und durch Schulen können narzisstische Kränkungen bei den betroffenen Jugendlichen verursachen und Krisen des Selbst induzieren (vgl. Labede 2018,

S. 284 f.). Mit Preuss-Lausitz kann als erwiesen angesehen werden, dass schulleistungsschwächere Kinder vom Anregungsgehalt heterogener Klassen profitieren (vgl. Preuss-Lausitz 2003, S. 76). Für lernschwache Schüler:innen seien international wie national im gemeinsamen Unterricht bessere Schulleistungen als im Sonderschulsystem nachgewiesen worden, hält Preuss-Lausitz fest:

> Der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder zeigt, wie Vielfalt fruchtbar gemacht werden kann: Pädagogisch sinnvoll organisiert, führt der integrative Unterricht bei „schlechten" Schülern, aber auch solchen mit Sinnes- und Körperbehinderungen zu besseren Schulleistungen und zu günstigen sozialen Entwicklungen. Nichtbehinderte Schüler lernen dennoch, was sie lernen sollen – und mehr: Sie machen soziale Erfahrungen, die zu mehr Toleranz führt. (ebd., S. 80)

Diese Annahme wird von Labsch et al. bestätigt, die ebenfalls „negative Zusammenhänge zwischen einer Schulkomposition mit niedrigem sozioökonomischen Status und dem schulischen Problemverhalten von SchülerInnen" (Labsch et al. 2021, S. 528) beschreiben. Eine defektorientierte, behinderungsspezifische Unterrichtsweise reduziere die Schülerinnen und Schüler auf einen begrenzten Lebenskreis und mache sie quasi „noch dümmer" (vgl. Klein 1971, zitiert nach Bleidick und Ellger-Rüttgardt 2008, S. 127). Eine weitere Studie kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass an Förderschulen eine „sexualisierte Beschimpfungskultur unter den Jugendlichen verbreitet" (Sierck 2019, S. 89) sei. Sonder- bzw. Förderschulen sind damit ein „eher ungünstiger, wenig schonender und wenig protektiver Erfahrungsraum für ihre Schülerinnen und Schüler" (Schumann 2007, S. 83), an dem ein gewaltbereites Klima begünstigt würde, argumentiert auch Schumann.

Diese Annahme Schumanns, an Förderschulen gäbe es mehr Gewalt und Konflikte als an Schulen des Regelschulsystems, wird durch die Ergebnisse der qualitativen Interviews, die Hofmann-Lun (2011) mit Förderschüler:innen geführt hat, nicht bestätigt. Die Interviewpartner:innen berichteten zwar durchaus von einem konfliktreichen Klima und von Unterrichtsstörungen durch einzelne Mitschüler:innen, diese Äußerungen waren aber die Ausnahme. Das Lernklima an der Förderschule wurde von den Jugendlichen prinzipiell eher als positiv beschrieben. So seien nach Ansicht einer Interviewpartnerin die anderen Kinder an der Förderschule herzlicher und angenehmer, es habe keine Schlägereien oder Beleidigungen gegeben. Von einer anderen wurde die Lehrkraft wie eine zweite Mutter beschrieben, der Klassenverband wurde wie eine kleine Familie empfunden und auch bei einer eher strengen Lehrkraft wurde von einer Schülerin im qualitativen Interview wertgeschätzt, dass sie die Klasse im Griff gehabt hätte und man ihr hätte vertrauen können. Das Klima auf der Förderschule sei insgesamt besser als an einer Hauptschule gewesen, zieht eine Interviewteilnehmerin als Fazit (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 35). Für viele Schüler:innen sei es wichtig und hilfreich, wenn sie zu den Lehrkräften eine persönliche und vertrauensvolle Beziehung entwickeln können, ein Interesse an ihrer Person erleben sowie Unterstützung bei der Bewältigung von schwierigen Situationen erhalten, arbeitet Hofmann-Lun zusammenfassend heraus. Dies sei insbesondere dann der Fall, wenn gravierende

Probleme und Schwierigkeiten im persönlichen Umfeld der Kinder und Jugendlichen vorhanden sind. Die Schüler:innen nähmen ihre Lehrkräfte weitgehend als unterstützend und an ihrer persönlichen Situation interessiert wahr und beschreiben ein überwiegend positives Klima innerhalb der Klasse, was durch Projekte und Aktivitäten im Klassenverband gefördert werde (vgl. ebd., S. 40).

Nichtsdestotrotz beeinflusst die Zugehörigkeit zu einer Förderschule das Selbstbewusstsein negativ und scheint für die Kinder und Jugendlichen sehr oft schambesetzt zu sein, da der Sonderschulstatus (auch) von der eigenen Schülerschaft als minderwertig angesehen wird. Scham resultiert aus dem Verfehlen der eigenen Ideale und geht mit der Furcht vor Entdeckung und dem Gefühl des Herabgesetztseins einher (vgl. Kleiner 2020, S. 54 f.). Der vollzogene Ausleseprozess, der ein lernschwaches Kind an die Förderschule führt, ist somit als eine individuell hoch belastende Erfahrung zu bezeichnen (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 23), „die weder mit vermeintlichen noch tatsächlichen positiven Effekten des ‚Schonraums' legitimiert werden" (Schumann 2007) kann. Zu berücksichtigen ist, dass fast alle Förderschüler:innen Seiteneinsteiger:innen seien, d. h., sie sind von der Grund- oder weiterführenden Schule an die Förderschule überwiesen worden, was negative Auswirkungen auf das Selbstbild habe (vgl. ebd., S. 96).

> Die Beschämung durch den erzwungenen Ausschluss aus dem Regelschulsystem und den damit verbundenen Statusverlust erzeugt Gefühle der Unterlegenheit, der Wertlosigkeit und der Ohnmacht, die durch die Schamgefühle der Eltern schmerzhaft verstärkt werden (ebd., S. 103).

Mit der Überweisung zur Förderschule geht somit die „negativste Form der Zuschreibung oder Etikettierung" (ebd., S. 81, vgl. auch Hofmann-Lun 2011, S. 27, die zu den gleichen Ergebnissen kommt) einher, sodass die Schonraum-These nicht aufrechterhalten werden könne (vgl. Homfeldt 1974). Vielmehr ist die Förderschule den Hauptschulen und anderen, inklusiven Beschulungsformen im Hinblick auf Lerneffektivität und Lerneffizienz unterlegen und wegen ihrer Anregungsarmut ungeeignet (vgl. Schumann 2007, S. 89). Nach Pfahl beschädigt so das, was als Hilfestellung gedacht ist, die Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung der Jugendlichen (vgl. Pfahl 2006, S. 147). Zu ähnlichen Erkenntnisse kommt Hofmann-Lun: Der Förderschulstatus werde von den Jugendlichen als Abwertung und Kränkung empfunden, der *Stempel Förderschule* wirke sich negativ auf das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler aus und sie würden unter dem Stigma, Förderschüler:innen zu sein, leiden (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 29). Dass dies auch für den Besuch einer Hauptschule gelten kann, hat Wellgraf (2012) in einer ethnografischen Studie herausgearbeitet. Gleichermaßen benennt Labede in ihrer qualitativen Untersuchung einen (absteigenden) Schulformwechsel als Degradierungserfahrung und beschreibt das „Kränkungspotenzial schulischer Selektion" (Labede 2018, S. 246) auch für Jugendliche, die vom Gymnasium auf die Realschule wechseln. Labede schreibt diesem Schulformwechsel den Charakter einer traumatischen Krise zu (vgl. ebd., S. 255). Das Verschweigen und das Verleugnen des Sonderschulstatus werden deshalb häufig als Scham- und Stigmabewältigung (vgl.

Schumann 2007, S. 123) verwendet. Im Schamgefühl zeige sich das ambivalente und mehrdeutige Verhältnis von Gesellschaftsstrukturen und persönlichem Erleben, von Exklusion, Ungleichheitserleben und Herrschaftsverhältnissen (vgl. Kleiner 2020, S. 50).

Die Evaluation des Modellversuchs IBB zur inklusiven beruflichen Bildung für Schüler:innen mit Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten in Bayern kam zu ganz ähnlichen Erkenntnissen. Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen nannten, befragt nach ihrem Selbstkonzept im Hinblick auf die Berufsbildung, überwiegend Vermeidungsziele und beantworteten signifikant öfter als die Vergleichsgruppe der Jugendlichen mit emotional-sozialen Schwierigkeiten, dass es ihnen in der Berufsschule darum ginge „zu verheimlichen, wenn ich weniger weiß als andere, ..., dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe oder ...nicht zu zeigen, wenn mir eine Aufgabe schwerer fällt als den anderen" (Ziegler 2016, S. 14). Hier liegt ein großes Risiko für die individuelle schulische Förderung, wenn Verständnisprobleme von den Betroffenen nicht zur Kenntnis gebracht, sondern verschwiegen werden.

Aus ähnlichen Motiven heraus ist eine auftretende Schuldistanz und Schulverweigerung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten zu erklären. Der Rückzug aus formalen Bildungsbezügen kann ein wesentlicher Teil des Identitätsmanagements lernschwacher Schüler:innen sein, so Solga (vgl. 2005, S. 164 f.). Für stigmatisierte und stigmatisierbare Individuen entwickelt sich Scham in nahezu struktureller Unüberwindbarkeit, in der Regel mit Angst gekoppelt, die v. a. dadurch charakterisiert ist, dass sie sich jederzeit reaktualisieren lässt, so Seier (vgl. 2020, S. 67). Einige Menschen mit Lernschwierigkeiten neigen deshalb dazu, sorgsam die Situationen und Bereiche vorzuselektieren und nur die aufzusuchen, in denen sie sich sicher und souverän fühlen, und wenden häufig Selbstselektionsmechanismen an. Die anderen Bereiche werden gemieden, eine Teilnahme und Teilhabe an Angeboten mit Schampotenzial wird von ihnen verweigert. Techniken der sozialen Demütigung und Beschämung führen somit unweigerlich zur sozialen Schließung; soziale Scham kann somit als ein Instrument zur Stabilisierung von Privilegien und sozialer Ungleichheit aufgefasst werden (vgl. Kleiner 2020, S. 54).

Dass die Förderschule mit besseren Lernbedingungen und besseren Erfolge die bessere Schule für ihre Klientel sei und zugleich einen Schutz- und Schonraum biete, wird bereits seit den 1970er-Jahren immer wieder infrage gestellt (zur Kritik an der Schonraum-These vgl. v. a. Schumann 2007). Prengel schreibt:

> Ein Schulsystem, das neben seiner Zwei- oder Dreigliedrigkeit eine erhebliche Anzahl an Sonderschultypen vorhält und mit Zurückstellungen, Sitzenbleiben und Überspringen homogene Lerngruppen zu erreichen sucht, widerspricht auf der institutionellen Ebene dem Gedanken des Wertschätzens heterogener Lerngruppen. (Prengel 2009, S. 109)

Die Förderschule erweist sich vielmehr als Kumulationspunkt von Kindern und Jugendlichen mit ungünstigen sozialen Ausgangslagen, in der Kinder und Jugendliche aus „unteren Sozialschichten, einschließlich ökonomisch armer Familien mit Migrationshintergrund" (ebd., S. 108) benachteiligt werden. U. a. berichteten Schüler:innen

von Mobbing- und Gewalterfahrungen bei gleichzeitiger Passivität der Lehrkräfte und es sei kein Hinweis darauf zu finden, dass die Förderschule ihre Schüler:innen dabei unterstützt habe, eine Gruppensolidarität und eine positiv besetzte Identität entwickeln zu können (vgl. Koenig 2014, S. 160 f.). Hinzu kommt, dass in den Förderschulen auch strukturell und institutionell aus einer „Kombination von fürsorglicher Überredung und subtile[m] Zwang" (Sierck 2019, S. 47) heraus die „Weichen für ein Leben in der Exklusion" (ebd.) gestellt werden.

Umfangreich wurde jedoch bereits der enge Zusammenhang zwischen den schulischen Erfolgen und dem in der Sekundarstufe I besuchten Schultyp mit der außerschulischen Vorbildung, der Beherrschung der Unterrichtssprache und den habitualisierten Lerngewohnheiten beschrieben (vgl. exemplarisch Ditton 2016; Solga und Wagner 2016; Werning und Lütje-Klose 2016; Kiper 2006; Solga 2005). Die Aufteilung Jugendlicher in unterschiedliche Bildungsgänge und Schulformen mit verschiedenen Didaktiken und verschiedenen Abschlusszielen bewirkt eine herkunftsabhängige Kanalisierung, die Herausbildung von bestimmten sozialen Lernumwelten sowie spezifische schulische Leistungsentwicklungsmilieus (vgl. Solga und Wagner 2016). Nach Solga und Wagner seien bereits die Jugendlichen in Hauptschulen mehrfach benachteiligt, sowohl aufgrund der inhaltlichen Reduktion der Lerninhalte und des schlechteren Lernklimas als auch wegen ihrer eingeschränkteren familiären Ressourcen und der geringeren Verfügbarkeit von Vorbildern, Motivator:innen sowie Unterstützer:innen. Da die soziale Kontakthäufigkeit weitgehend auf Angehörige der jeweils eigenen Schulform beschränkt ist, Schulen und ihre Schulgemeinschaften aber wichtige Bestandteile der Lernumwelt und des Entwicklungsmilieus von Kindern darstellen, produzieren die deutschen separaten Schultypen unterschiedliche Erfahrungsräume der Schulkinder, vermuten Solga und Wagner (ebd., S. 227, vgl. dazu auch Völker 2013, S. 150). Dies führt zu einer sozialen Entmischung, Isolierung und Stigmatisierung der Jugendlichen und die ohnehin vorhandene Benachteiligung dieser Kinder durch ihre eigenen Familienverhältnisse und ihre institutionelle Identitätsbeschädigung als „Schulversager:innen" werden durch die Folgen einer negativen Gruppensegregation noch verstärkt (vgl. Solga und Wagner 2016, S. 229 u. S. 244). Helbig und Steinmetz stellen bei ihrer Analyse der regional festzustellenden Unterschiede in den Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf fest:

> In der Logik des Neo-Institutionalismus kann sich die Förderschule erhalten, weil sie „gesellschaftlichen Mythen" in ihre formale Struktur inkorporiert hat und komplementär zum allgemeinen Schulsystem ist. Effizienzkriterien, wie beispielsweise die hohe Quote der Schulabgänger:innen ohne Schulabschluss, entziehen der Förderschule hingegen keine Legitimität. (Steinmetz und Helbig 2021, S. 245)

Vor diesem Hintergrund klingt es euphemistisch, wenn die Autorengruppe Bildungsberichterstattung konstatiert, dass das historisch gewachsene Bildungssystem dem Grundsatz optimaler Förderung von Menschen mit Behinderungen durch institutionelle Differenzierung nachzukommen versuche, was dazu geführt habe, dass auf der institutionellen Ebene eine Vielzahl von organisatorischen und fachlichen Spezialisie-

rungen entstanden sei (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 198). Pfahl hingegen konnte in einer empirischen Studie belegen,

> dass die strukturelle Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen mit einer (berufs-)biografischen Benachteiligung von Schulabgängerinnen von Lernbehindertenschulen einhergeht. [...] Für Schülerinnen und Schüler von Lernbehindertenschulen ist der Schulabgang häufig ein besonders krisenhafter Übergang. (Pfahl 2006, S. 141 f.)

Ditton fordert deshalb eine erhöhte Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der Bildungswege. Zwar sei die Anschlussfähigkeit von Bildungswegen inzwischen formal weitgehend gegeben, die Anschlussmöglichkeiten würden jedoch vergleichsweise selten genutzt, und dies wiederum vorwiegend von den höheren sozialen Schichten, so Ditton (vgl. 2016, S. 307). Deshalb muss die frühe und strenge, faktisch nahezu endgültige Festlegung auf Bildungslaufbahnen im deutschen Schulsystem nochmals überdacht werden, um eine stärkere Entkopplung von sozialer Herkunft, besuchter Schulform, letztlich erreichtem Bildungsabschluss und beruflichen Chancen zu erreichen. Hier setzt auch die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung an, die sich mit einer Erhöhung der Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem beschäftigt. Denn beim Thema Durchlässigkeit geht es sensu Frommberger „im Kern um die Frage der Chancengerechtigkeit: Der individuelle Aufstieg durch Bildung soll allen offenstehen. Zugang und Durchlässigkeit gewährleisten Bildungsteilhabe“ (Frommberger 2021, S. 306). Bislang bedeuten jedoch die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und eine damit verbundene Zuweisung zur Förderschule eine für das einzelne Kind meist irreversible Laufbahnentscheidung (vgl. Steinmetz und Helbig 2021, S. 243).

Powell et al. (2012) kommen in ihrer Zusammenfassung des Forschungsstands zu inklusiven oder separierenden Schulsystemen zu dem Ergebnis, dass im Hinblick auf den Ausbildungszugang segregierende oder separierende Unterrichtsformen deutlich negative Auswirkungen auf den Übergang in die berufliche Ausbildung haben und die Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen schlechtere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu erlangen. „Die Benachteiligung durch den Förderschulbesuch setzt sich damit über den Schulbesuch hinaus im Berufsausbildungssystem und dadurch auch im späteren Arbeitsmarkt fort“ (Powell et al. 2012, S. 12). Der Schonraum- versus Stigmatisierungsdiskurs wird daher gleichermaßen in der Berufsbildung geführt; auch hier treffen Befürworter:innen separierender, zielgruppenspezifischer Bildungsangebote auf diejenigen, die inklusiv gestaltete, zielgruppenübergreifende Bildungsstrukturen gleichermaßen in der beruflichen Bildung fordern.

Als Vertreterin des zielgruppenspezifischen Ansatzes wird exemplarisch Martina Ziegler herangezogen: Sondereinrichtungen seien, schreibt Ziegler mit Verweis auf die Ergebnisse der Evaluation des IBB-Modellversuchs von Stein et al. (2015), trotz der oft geäußerten Kritik an ihrer exkludierenden Wirkung eine „bedeutsame potentielle Ressource“ (Ziegler 2016, S. 14). Ziegler betrachtet eine inklusive Beschulung als Risiko und sieht Probleme beim Übergang an der ersten Schwelle. Sie schreibt:

> Insbesondere Inklusionsschüler, bei denen zwar ein Förderbedarf festgestellt wurde, die aber „normal" am Schulunterricht teilhaben können, können hier vor Schwierigkeiten stehen, vor allem, wenn Eltern die beruflichen Möglichkeiten ihrer Kinder überschätzen, weil die Akzeptanz der Behinderung und des damit in Zusammenhang stehenden Unterstützungsbedarfs nicht (ausreichend) bearbeitet wurde. (...) Schwierigkeiten ergeben sich in der Regel dann, wenn es nicht gelingt, ein realistisches Selbstbild zu den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erarbeiten, und die eigenen Möglichkeiten überschätzt werden. Häufig kommt dazu, dass ein Hauptschulabschluss mit pädagogischen Noten erteilt wird, der dazu führen kann, dass Jugendliche eine betriebliche Ausbildung beginnen, die nicht ihren Leistungsanforderungen entspricht. (ebd., S. 15)

Folgt man der Argumentation Zieglers, seien die Eltern inklusiv beschulter Jugendlicher mit Lernbeeinträchtigungen nicht in der Lage, die hohen Unterstützungsbedarfe ihrer Kinder realistisch einzuschätzen, und die Jugendlichen würden eventuell ihre eigenen Möglichkeiten überschätzen. Auch im Erwerb eines regulären Hauptschulabschlusses sieht Ziegler eher eine Gefahr als eine Chance für die Jugendlichen. Ziegler argumentiert damit ähnlich wie Eser (2016; 2008) oder Gaedt (1990; 1981) weitgehend aus der Logik einer auf die besonderen Bedarfe von Menschen mit Förderstatus ausgerichteten Institution heraus. Im Hinblick auf die Adressat:innen bestimmter Bildungsangebote ist es organisatorisch leichter, regional alle Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen an wenigen Förderschulen zu bündeln. Mit dieser Kohorte können dann angepasste Konzepte zur Berufsorientierung umgesetzt und es kann eng mit der Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit zusammengearbeitet werden. Das beschreiben auch Reims et al. (2018, S. 73), indem sie bestimmte Pfadabhängigkeiten feststellen und analysieren, dass junge Menschen, die bei Anerkennung ihres Status als berufliche:r Rehabilitand:in direkt aus einer (Förder-)Schule kämen, eher an Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit teilnähmen. Dies hängt mit der Beratungspraxis der Reha-Beratung zusammen. In der bisherigen Zusammenarbeit mit den Förderschulen hätte die Reha-Beratung umfassend und systematisch potenzielle Reha-Fälle identifizieren können. So wären nahtlose Übergänge garantiert gewesen. Im Hinblick auf die vermehrt inklusive Beschulung „könnte es eine Herausforderung für die Reha-Beratung werden, diejenigen zu erkennen, die Reha-Bedarfe aufweisen" (ebd.).

Die Argumentation von Reims et al. (2018) und Ziegler (2016) erscheint plausibel, lässt sich aber statistisch nicht belegen, wie Schattat und Dony et al. bereits 2012 differenziert herausgearbeitet haben:

> Unter der Annahme, dass die Zusammenarbeit zwischen Rehabilitationsberatern und Förderschulen enger ausgestaltet ist als bei anderen Schulformen, wäre in Bremen (45 % der Förderschüler*innen werden im Betrachtungszeitraum hier bereits integrativ beschult) ein wesentlich niedrigerer Anteil an Personen der Ersteingliederung zu erwarten. Dies kann aber alleine durch die deskriptiven Auswertungen nicht validiert werden. (Schattat et al. 2012, S. 62)

Dass eine inklusive Beschulung im allgemeinen Schulsystem von vielen Schüler:innen und deren Erziehungsberechtigten ausdrücklich gewünscht ist, kommt in

einer institutionslogischen Argumentation aus Organisationsperspektive ebenso zu kurz wie die aktuellen Forschungsergebnisse von z. B. Schumann (2016; 2007) oder Cloerkes (2009), die zeigen, dass der Förderschulbesuch für das betroffene Kind häufig mit Separierung, Stigmatisierung und Beschämung einhergeht und zudem oft nicht wohnortnah realisiert werden kann. Es ist hinreichend belegt, dass die Zugehörigkeit zu einer Förderschule für die Jugendlichen oft schambesetzt ist und dass der Sonderschulstatus (auch) von ihnen selbst als minderwertig betrachtet wird. Der Stigma-Effekt überwiegt – mindestens psychosozial – den Schonraum-Effekt (vgl. Schumann 2007), es dominieren bei den betroffenen Schüler:innen „Gefühle der Unterlegenheit, der Wertlosigkeit und der Ohnmacht, die durch die Schamgefühle der Eltern schmerzhaft verstärkt werden" (ebd., S. 103).

„Lernbehinderung", schreibt hierzu Koßmann, sei „viel mehr als bloß ein theoretisches Konstrukt (…): Es wird über den Weg seiner Hervorbringung in der Schule und letztlich durch amtliche Zuschreibung auch zu einer innerpsychischen Realität für die Betroffenen" (Koßmann 2019, S. 171). Zudem fördert, folgt man der Kontakthypothese Cloerkes, die Ermöglichung von Sozialkontakten zwischen Menschen mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen (z. B. mit und ohne Behinderungen) in inklusiven Lern- und Erfahrungsräumen eine positivere Einstellung aller zu Heterogenität und zur Anerkennung von Vielfalt in einer Gruppe (vgl. Markowetz 2020, S. 64). Die Förderbeschulung beeinträchtigt auch deshalb die soziale Einbindung und die Vernetzung der Schüler:innen, da diese nur selten wohnortnah angebunden sind (vgl. Zinsmeister 2017, S. 605). Gerade im ländlichen Raum ist die allgemeinbildende Schule eventuell zu Fuß oder mit dem Fahrrad noch erreichbar, zur Förderschule hingegen gelangen die Schüler:innen überwiegend per Bus, da hier Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Städten und Gemeinden nach Förderschwerpunkten *sortiert und gebündelt* unterrichtet werden. Die Folge sind längere Anfahrtzeiten und ein gemeinsames Lernen mit Klassenkamerad:innen, die nicht unbedingt aus dem eigenen Wohnumfeld und Sozialraum kommen. Das erschwert wiederum Verabredungen am Nachmittag und schränkt das Knüpfen von Sozialkontakten und das Schließen von Freundschaften ein.

Dass auch besondere, sogenannte „zielgruppenadäquate" berufsorientierende Angebote stigmatisierenden Charakter haben können, weil sie den Zugang ausschließlich über die Feststellung einer an individuellen Defiziten orientierten Förderbedürftigkeit erhalten (vgl. Oehme 2016, S. 47), wird bei verwaltungsorganisatorischen Überlegungen – wie Ziegler (2016) und Reims et al. (2018) sie beschreiben – oft ebenso unberücksichtigt wie der nachgewiesen enge Zusammenhang zwischen familialer Herkunft und Bildungserfolg (vgl. Benz und Heinrich 2018; Reißig 2016, S. 17). Denn darüber, dass die Abschulung auf eine Förderschule das Ergebnis eines selektiven und an meritokratischen Logiken ausgerichteten Schulsystems und diagnostizierte Lernbeeinträchtigungen eine Folge von sozialen Benachteiligungen in der Herkunftsfamilie sein können, besteht weitgehend Einigkeit (vgl. Einhellinger 2018, S. 91; Schumann 2007). Verschiedene Autor:innen haben den Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Hilfs-, Sonder- oder Förderschule und soziokulturellen Faktoren beschrieben. Zu ähn-

lichen Befunden kommen Walther et al. sogar für die Gruppe der Hauptschüler:innen – sie zitieren eine ehemalige Hauptschülerin mit den Worten:

> Du wirst echt in eine Schublade gesteckt, von den Lehrern genauso wie von den Leuten, die jetzt außerhalb sind und auf eine andere Schule gehen, Und das wird dir sowieso überall eingetrichtert, ja, Hauptschule ist blöd, und die auf der Hauptschule, die wissen überhaupt nichts und so, und irgendwann (...) dann denkst du dir, ja gut, ist halt so. Ja! Okay. Na gut. Bin ich halt blöd, bin ich halt dumm. (Walther et al. 2007, S. 109)

Es ist außerdem mehrfach belegt, dass Kinder aus einfachen und ärmeren Milieus weniger Sozialkontakte und einen geringeren sozialen Aktionsradius haben als Kinder aus Familien mit hohem Bildungsniveau und höherem Einkommen. Becker (2015, S. 130) skizziert eine Milieuabschottung: Für diejenigen aus diesem sozialen Umfeld, denen der *Sprung* auf das Gymnasium gelingt, öffnen sich potenziell Zugänge zum Milieu der Mittelschicht, für die der Wohn- und Freizeitraum ansonsten nur wenige Optionen zulässt. Anders ist dies in der Regel an den Hauptschulen. Die relativ starke soziale Homogenität der Schülerschaft an den Hauptschulen verstärkt die eingeschränkte und eindimensionale Erlebniskultur des Alltags. Vermutlich gilt die Annahme Beckers für die Hauptschulen für die Förderschule im Schwerpunkt Lernen im verstärkten Maße. Die Förderschule sei – aufgrund ihrer starken Prägung durch eine defektorientierte und individuumsbezogene Lernbehindertenpädagogik – nahezu prädestiniert, „die gesellschaftlichen Ursachen von Bildungsarmut zu verschleiern und zu individualisieren", kritisiert Schumann (2007, S. 76) v. a. die Förderschule Schwerpunkt Lernen. Das Konzept der Bildungsarmut verweist auf die Wahrnehmung von geringer Bildung als ein soziales Problem bzw. auf den gesellschaftlichen Diskurs um die negativen Folgen von geringer oder mangelhafter Bildung (vgl. Wrase 2020, S. 2 f.; Ferger 2015, S. 2 f.). Bildung wird in der Regel als Ressource hervorgehoben und der Wert von Bildung wird betont. Die Förderschule stehe dabei – ähnlich wie das Gymnasium – in der Tradition meritokratischer Rhetorik, in der Statūs nach dem Leistungsprinzip zugeteilt werden (vgl. Schumann 2007, S. 76). Seitz und Pfahl kritisieren, dass die Schüler:innen nach Kriterien klassifiziert würden, die von der Schule selbst definiert wurden, nur innerhalb des Schulsystems gelten und mit den belegten Mechanismen institutioneller Diskriminierung einhergingen (vgl. Seitz und Pfahl 2016, S. 22). Reiser et al. stellen hierzu die These auf, dass von Lehrkräfte das Förderschulsystem u. a. als „symbolische Nicht-Zuständigkeit für das Leistungsversagen in der allgemeinen Schule" genutzt werde (Reiser et al. 1998, S. 157). Der Zuerkennung sonderpädagogischer Förderbedarfe kommt damit auch eine „psychohygienische Entlastungsfunktion" (ebd.) für die Unterrichtenden zu. Interessanterweise war die Entlastung der Volksschule und ihrer Lehrkräfte eben auch das zentrale Element der Hilfsschulbewegung für die Gründung einer eigenständigen Schulform und die Herausbildung einer eigenen Profession. Die Entlastungsfunktion der Sonderschule war und ist „unmittelbar gekoppelt an die Funktion des Eigenerhalts", schlussfolgert Schumann (2007, S. 75). Eigentlich habe die Sonderschulform aber nur dann eine Legitimation, „wenn

ihre Einrichtung durch ureigene pädagogische Motive gestützt werden kann“ (Wocken 1982, S. 3).

Dennoch gelingt es einigen Jugendlichen, denen einen Förderstatus im Schwerpunkt Lernen attestiert wurde, in inklusiver Beschulung einen anerkannten Schulabschluss zu erwerben. Folgt man Ziegler, könne dieser lediglich auf *pädagogischen Noten* basieren, denn die Möglichkeit, dass auch lernbeeinträchtigte Jugendliche – unterstützt etwa durch individuell angepasste Unterrichts- und Förderkonzepte – an der sozialen bzw. sachlichen Bezugsnorm orientierte Schulleistungen erbringen könnten, scheint für die Autorin nicht vorstellbar. Zieglers Argumentation wurde deshalb von mir ausführlich berücksichtigt, da sie exemplarisch für die Sichtweise einer defektorientierten Lernbehindertenpädagogik ist, die auf einem professionellen Selbstverständnis im Sinne der Behinderten-Fürsorge ruht und die Kontinuität in den langjährig aufgebauten Sonder- und Förderstrukturen der beruflichen Behindertenhilfe befürwortet. Diese Haltung steht in starkem Widerspruch zum Ansatz der Selbsthilfevereinigungen wie etwa der Selbstbestimmt Leben-Bewegung, deren Motto „Nichts über uns ohne uns“ lautet. Außerdem lässt diese Haltung die Grundsätze der UN-Behindertenrechtskonvention außer Acht und ferner, dass die Schüler:innen mit Lernbeeinträchtigungen und deren Erziehungsberechtigte überwiegend keinen Vorteil in der Beschulung an einer Förderschule erkennen können.

Das belegen die Zahlen der Neuanmeldungen an den Förderschulen. Vor die Wahl gestellt, bevorzugen Schüler:innen wie Eltern überwiegend die inklusive Beschulung an einer Regelschule. Schulpolitisch wurde auf diese Erkenntnisse mit dem Abbau von Förderschulen reagiert, was nicht nur aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, sondern in großem Umfang auch politisch und öffentlich diskutiert wurde. V. a. in der öffentlichen Wahrnehmung aber wird häufig nicht berücksichtigt, dass der Förderschulabbau im Wesentlichen die Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ oder im Bereich der „emotional-sozialen Entwicklung“ betrifft und keineswegs sämtliche Schulformen und „Behinderungskategorien“ umfasst, wie exemplarisch die Zahlen aus Nordrhein-Westfalen aufzeigen. Hier sank die Zahl der Förderschulen „Lernen“ von 284 im Schuljahr 2013/14 auf 102 im Schuljahr 2019/20, während in den anderen Förderschwerpunkten die Anzahl der Förderschulen im Bundesland NRW nahezu unverändert geblieben ist.

Dennoch verwundert es, dass es trotz der teils großen Ablehnung der Förderbeschulung durch viele Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte und Inklusionsbefürworter:innen und der Aufhebung der „Förderschulpflicht“ weiterhin 102 Förderschulen im Schwerpunkt Lernen in Nordrhein-Westfalen gibt – zumal die gemeinsame Beschulung aller Kinder die Regel sein sollte (vgl. John-Ohnesorg 2016, S. 6). An diesen 102 Förderschulen im Förderschwerpunkt Lernen werden Kinder und Jugendliche unterrichtet, deren Erziehungsberechtigte sich im Zuge des sogenannten Elternwahlrechts bewusst für die Beschulung ihrer Kinder an einer Förderschule entschieden haben. Dieses Wahlrecht zugunsten der Förderbeschulung wird von einigen Eltern durchaus aktiv eingefordert.

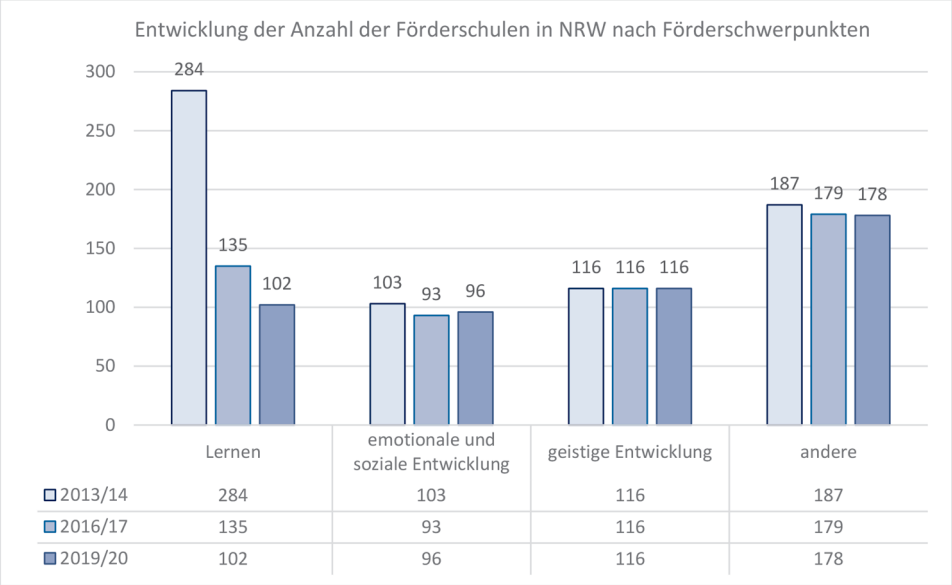


Abbildung 2: Anzahl der Förderschulen in NRW nach Förderschwerpunkten (eigene Abbildung; Datenquelle: nordrhein-westfälisches Schulministerium (im Einzelnen: Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 14; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 16; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, S. 16)

Legendenerläuterung zur Abbildung: Mit „andere" sind die Förderschwerpunkte Sprache, Hören und Kommunikation, Sehen, Körperlich-motorische Entwicklung und die Schulen für Kranke umfasst.

Die Gleichung „Eltern fordern Wahlrecht – also stehen sie einer inklusiven Schulbildung kritisch gegenüber", wie Grummt sie mit Verweis auf Bettina Lindmeier argumentativ aufmacht (vgl. Grummt 2018, S. 43) ist meiner Meinung nach jedoch nicht haltbar, denn die Zusammenhänge beim Thema „Elternwahlrecht" in Verbindung mit inklusiver Beschulung sind komplex, was der kontroverse Diskurs in (Bildungs-)Politik und Erziehungswissenschaft zeigt.

Dieser Diskurs soll an dieser Stelle nicht abschließend diskutiert, aufgrund seiner Relevanz im Forschungsfeld aber kurz skizziert werden. Denn die Themen Entscheidungsfreiheit und Wahlrecht werden auch und gerade beim Übergang in Ausbildung und Beruf für die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen hochaktuell und maßgeblich lebenswegbeeinflussend.

Exkurs: Elternwahlrecht und inklusive Beschulung

Wocken betont, man könne die gesetzliche Einführung des Elternwahlrechts „als großen historischen Erfolg feiern und der Inklusion als ihr besonderes Verdienst anrechnen. (...) Vor der Inklusion herrschte Zwangsexklusion" (Wocken o. J., S. 2), bringt er die frühere Schulpraxis auf den Punkt. Auch Sander bewertet den Zugewinn an Entscheidungsfreiheit, wie sie durch die „Erklärung von Lissabon – Wie Jugendliche die inklusive Bildung sehen" festgehalten wurde, als grundsätzlich positiv und kritisiert

den in Deutschland lange vorherrschenden „Automatismus nach dem Schema: Kind ist behindert, also muss es eine Sonderschule besuchen“ (Sander 2018, S. 24).

Dieser als positiv zu bewertenden Entwicklung zum Trotz erfüllt das Elternwahlrecht nach Ansicht Wockens momentan drei Funktionen:

Es dient erstens nach Aufhebung der bisherigen „Sonderschulpflicht“ in NRW und der damit verbundenen Praxis der verpflichtenden Zuweisung von Kindern mit Förderbedarf der Erhaltung des Förderschulsystems. Nun würden „statt der einstigen zwangsexkludierten Kinder nun behinderte Kinder aufgrund einer freiwilligen Selbstexklusion in die Sonderschulen einrücken“ (Wocken o. J., S. 8). Ähnlich beschreibt Sander die aktuelle Lage, indem er sagt, dass „die in Lissabon an erster Stelle geforderte freie Schulwahl junger Menschen bzw. ihrer Erziehungsberechtigten (…) bei uns de facto nicht gegeben“ (Sander 2018, S. 24) sei – allenfalls sei das Schema der Zuweisung mittlerweile aufgelockert worden.

Somit diene das Elternwahlrecht zweitens der Legitimierung der Förderschule, die nun keine Zwangseinrichtung mehr ist, sondern die von den Eltern in freier Entscheidung gewünscht und ausgewählt wird.

Hieraus könne abgeleitet werden, dass drittens das Elternwahlrecht der Förderschule einen Imagegewinn beschere, indem diese sich zu einer „Angebotsschule für Freiwillige gewandelt“ (Wocken o. J., S. 9) habe. Dass dieses Angebot weiterhin gut angenommen würde, führt Sander darauf zurück, dass viele Regelschulen „bekanntlich nicht gut vorbereitet auf die Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Sander 2018, S. 24 f.) seien. Die Anmeldung eines Kindes an einer Förderschule allein ist damit kein Nachweis dafür, dass Eltern eine getrennte Beschulung präferieren. Vielmehr ist sie Ausdruck einer Unsicherheit – Eltern bezweifeln, dass das Angebot inklusiver Beschulung dem tatsächlichen Förderbedarf des eigenen Kindes gerecht wird, dass das Kind an dieser Schule willkommen ist und dass es hier die Chance hat, Freundschaften in Wohnortnähe zu schließen. Die Entscheidung von Eltern zugunsten einer Förderschule bringt somit häufig zum Ausdruck, dass das inklusive Schulsystem qualitativ und quantitativ noch nicht weit genug ausgebaut und entwickelt ist.

Mit den Gründen für einen Wechsel von der allgemeinen Schule auf eine Förderschule haben sich Bastges-Lienshöft et al. (2020) auseinandergesetzt und unter Zugrundelegung eines explorativen qualitativen Forschungsdesigns Eltern, Schülerinnen und Schüler, Vertretende von Elterninitiativen, Förderschulleitungen und Schulleitungen sowie Lehrkräfte des Gemeinsamen Lernens zu den Motiven für einen Wechsel befragt. Schwerpunkt der Untersuchung war das Rheinland (NRW). Die Befragung fand von Juni bis November 2017 statt. Die Auflistung der Autorengruppe enthält kaum Pro-Argumente für die Förderschule, stattdessen beinhaltet sie eine umfassende Beschreibung der Mängel im allgemeinen Schulsystem in puncto Inklusion: Fehlende Unterstützung durch das soziale Umfeld, fehlende Peergroup, fehlende Barrierefreiheit, fehlender bedarfsgerechter Nachteilsausgleich, fehlende multiprofessionelle Teams, fehlende und sehr belastete Pädagoginnen und Pädagogen sind nur einige Unzulänglichkeiten der allgemeinen Schule für inklusive Unterrichts- und Lernsettings,

die benannt werden. Faktoren für einen Wechsel lägen sowohl auf der personalen Ebene als auch auf der sozialen, der organisationalen und der institutionellen Ebene: „Hervorzuheben ist, dass gegenwärtig die sehr individuellen Bedarfe der Kinder und Jugendliche im allgemeinen System nur beschränkt erfüllt werden können" (Bastges-Lienshöft et al. 2020, o. S.). Die Studie zeigt außerdem, dass die Wechsel zwischen den Schulsystemen von den betroffenen Kindern und Jugendlichen bildungsbiografisch häufig als ein Scheitern wahrgenommen werden.

> Zugespitzt könne man sagen, dass das allgemeine Schulsystem aus Gründen der Effizienz auf kollektive Förderung von Schülergruppen setzt und zugleich die gesellschaftliche Teilhabe garantiert, während das Sonderschulwesen auf die gesellschaftliche Teilhabe verzichtet, dafür aber eine individuelle Förderung verspricht. (Stechow 2005, S. 80)

Merz-Atalik kritisiert mit Blick auf das Bundesland Baden-Württemberg und die Einführung des Elternwahlrechts bei gleichzeitiger Umbenennung der Förderschulen in Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren SBBZ mit Änderung des Schulgesetzes 2015, dass der inklusiven Umstrukturierung des Schulsystems keineswegs Vorrang eingeräumt worden sei. Sie äußert den Verdacht, dass die inklusive Bildungsreform und das Elternwahlrecht „lediglich zur Stärkung der Bedeutung (wenn nicht sogar Herrschaft) der Sonderpädagogik sowie dem Erhalt der Sonderschulen instrumentalisiert" (Merz-Atalik 2018, o. S.) wurden. Ein wirkliches Wahlrecht würde voraussetzen, dass die Bildungsangebote in beiden Institutionen von gleichwertiger Qualität seien. Merz-Atalik bezweifelt das und verweist auf die Ausstattung der SBBZ mit Assistenzkräften, therapeutischer Unterstützung, Eingliederungshilfen, einer geringeren Schüler-Lehrer-Relation und der Arbeit der Fachkräfte in multiprofessionellen Teams, was so an den Regelschulen häufig nicht zu finden ist. Eltern, die sich für die inklusive Beschulung ihrer Kinder mit Förderbedarf entscheiden würden, müssten sich häufig „auf unabsehbare und ständig neu auszuhandelnde Rahmenbedingungen und ggf. einen langen, kommunikationsintensiven und anstrengenden Prozess der Ressourcenabklärung" (ebd., o. S.) einlassen. Grummt (2018) betont ebenfalls die operativen Schwierigkeiten von inklusiver Beschulung aus institutionslogischer Sicht und die steigenden normativen Ansprüche und Erwartungshaltungen. Lehrkräfte und Schulleitungen stünden vor finanziellen und organisatorischen Hürden wie z. B. einer knappen Unterrichtsversorgung, erhöhten Stundendeputaten oder veralteten Räumlichkeiten (vgl. ebd., S. 42), zudem seien sie „auch all den sozialen Strukturproblemen, wie dem der Notwendigkeit von Kategorien oder dem der Unüberwindbarkeit von Differenz" (ebd.) ausgesetzt. Weiter prognostiziert er mit Hinweis auf Lindmeier (2017) ein sich noch verstärkendes Spannungsfeld zwischen den normativ geprägten Erwartungen an ein inklusives Schulsystem und der operativen Umsetzung. Hier müsse die Grundfrage aufgeworfen werden, wie Kinder und Jugendliche mit großen Lern- oder Leistungsrückständen dennoch durch eine Leistungsbewertung nach sozialer Bezugsnorm erfasst und erfolgreich unterrichtet werden können.

Interessant und zugleich bedenklich ist, dass Grummt die Notwendigkeit von Kategorien, den Differenz-Begriff und die Leistungsbewertung nach sozialer Bezugs-

norm unreflektiert und als nicht-veränderbaren und über die Zeit konstanten Parameter darstellt. Dies unterstützt seine Argumentation, „dass eher von einer steigenden Komplexität als von lösungsbringenden Zukunftsszenarien auszugehen ist" (Grummt 2018, S. 44), und offenbart die dichotome Denkstruktur des Autors, der Lösungen (vergeblich) in Komplexitätsreduktion und exkludierenden Schulstrukturen sucht.

Zweifellos hängt die Frage, ob eine inklusive Schule guten Unterricht und eine qualitativ hochwertige Beschulung aller Schüler:innen sicherstellen kann, eng von bestimmten Bedingungen und v. a. von der der räumlichen, personellen sowie finanziell-materiellen Ausstattung ab. In der „Erklärung von Lissabon – Wie Jugendliche inklusive Bildung sehen" sind diese Bedingungen wie folgt formuliert:

> Die inklusive Bildung ist am besten, wenn die Bedingungen für uns richtig sind. Das bedeutet, dass die notwendige Unterstützung, Ressourcen und entsprechend ausgebildete Lehrkräfte vorhanden sein sollten. Die Lehrkräfte müssen motiviert und gut über unsere Bedürfnisse informiert sein und diese verstehen (Erklärung von Lissabon 2007, S. 2).

Zusätzliche Stunden für Sonderschullehrkräfte sollen diese Unterstützung bieten, quantitativ reichen die bewilligten Stunden aber in der Praxis oft nicht aus. Ausgeglichen wird dieses Manko deshalb oft durch den Einsatz von Schulassistent:innen und Integrationshelfer:innen. Hierdurch werden im Unterrichten unausgebildete Erwachsene ins Unterrichtsgeschehen eingebunden, was durchaus als problematisch zu sehen ist (vgl. Lindmeier 2017, S. 55 f.). Sander nennt den Einsatz von Integrationshelfer:innen eine für manche Schulbehörden anscheinend „willkommene Möglichkeit zur Einsparung von SonderschullehrerInnenstunden" (Sander 2018, S. 25).

Zum vermehrten Einsatz von sogenannten *schulfremden Personen* äußern auch Elternverbände wie z. B. mittendrin e.V. ihre Kritik und mahnen, dass der pädagogische Fokus auf Bildung und Unterricht gerichtet werden müsse und weniger auf Betreuung und Förderung. Angesichts der noch wenig fortgeschrittenen inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung mache die Öffnung für nicht lehrendes Personal aus dem Stellenpaket ein Notprogramm (vgl. mittendrin e.V. 2020, o. S.).

Becker schlägt zur Lösung des unvereinbar scheinenden Konfliktes zwischen „Bildungsseparatisten und Vollinklusionisten" vor, diesen Streit weniger aus der Schulsystemperspektive heraus zu führen, sondern „stattdessen eher induktiv und individuell aus der Perspektive der Kinder" (Becker 2015, S. 135). Dann müsste, glaubt er, die Frage ergebnisoffen zu beantworten sein, welches Lernumfeld für das einzelne Kind das jeweils beste sei. Dass diese Entscheidung teilweise in starker Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden Ressourcen getroffen wird, zeigt eine Untersuchung von Goldan und Grosche. Sie gingen am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen der Frage nach, „ob die Nähe zu einer Förderschule einen Einfluss auf die Zahl der diagnostizierten Schülerinnen und Schüler hat" (Goldan und Grosche 2021, S. 697), und kommen tatsächlich zu dem Ergebnis, „dass die Wahrscheinlichkeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf diagnostiziert zu bekommen, regional ungleich verteilt ist und dies mitunter davon abhängig ist, ob sich eine Förderschule in der Nähe befindet" (ebd., S. 710).

Förderschulen werden mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention und mit den Bemühungen um den Aufbau um ein inklusives Bildungs- und Gesellschaftssystem nicht verboten und ihre Existenz in der Schullandschaft ist auch künftig möglich, dennoch wird ein Wechsel an sie von den betroffenen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern als stigmatisierend und schambesetzt empfunden. Rieske betont in diesem Kontext in seiner Arbeit, dass Beschämung ein explizites Element von Unterordnung und Marginalisierung sei, vor deren Hintergrund Verhaltensweisen insbesondere von Jungen in Bildungsinstitutionen aus einem besonderen Blickwinkel heraus betrachtet werden könnten. Als Stichwort nennt er die Protestmännlichkeit (vgl. Rieske 2020, S. 170). Auffällig ist in diesem Kontext, dass der Anteil von Jungen an Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen oder emotional-soziales Lernen signifikant höher ist, auch überwiegt der Anteil von Schüler:innen mit eigener Migrationserfahrung oder solchen, die Mitglied einer Einwandererfamilie sind. Deshalb wird diesem Faktor ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

1.3.3.3 Risikofaktor männliches Geschlecht +

Bereits Stötzner beschrieb den Zusammenhang zwischen Lernbeeinträchtigung und Geschlecht mit Verweis auf die Anstalt Hubertusburg, wo sich „fünfundvierzig Zöglinge, größtenteils männlichen Geschlechts und meist den ärmeren Ständen angehörig“ (Stötzner 1864, S. 11) befanden.

Zum Vergleich heute: Schildmann schreibt 2003, die Sonderschule sei statistisch unübersehbar mit einem Anteil von 62,2 % eine Schule der Jungen (vgl. Schildmann 2003, S. 34). Männliche Schüler sind in statusniedrigeren Schulformen überrepräsentiert, wohingegen Mädchen höhere Schulerfolge verzeichnen können. Ähnlich beschreibt es der Mediziner Stich 2018 in seiner Habilitationsschrift zum Auftreten von Entwicklungsverzögerungen und deren sozialen Determinanten: „[E]ine männliche Geschlechtszugehörigkeit [konnte] als starker Risikofaktor für höhere Prävalenzen bei allen einzelnen Teilbereichen singulärer Entwicklungsverzögerungen aufgedeckt werden. (…) Dieser geschlechtsspezifische Effekt verstärkte sich mit zunehmender Anzahl von Entwicklungsauffälligkeiten.“ (Stich 2018, S. 41 f.)

Männliches Geschlecht kann also als ein Risikofaktor für die Entwicklung schulischer Leistungsprobleme oder die schulamtliche Attestierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gesehen werden. Es wäre zu untersuchen, woran dies liegt. Ein häufiger Erklärungsansatz für den generell geringeren Schulerfolg bei Jungen wird in der zunehmenden *Feminisierung der Erziehung* gesehen (vgl. Horstkemper 1999; Preuss-Lausitz 2005; Budde 2008). Dafür werden häufig folgende Begründungszusammenhänge genutzt: Da die Erziehungs- und Bildungswelten überwiegend weiblich geprägt seien, würde typisch männlichen Interessen zu wenig Beachtung geschenkt und typisch männliche Verhaltensweisen würden abgewertet, außerdem fehle den Jungen ein männliches Vorbild bzw. eine Identifikationsfigur. Der Mangel an männlichen Bezugspersonen in der frühkindlichen Bildung und im schulischen Kontext wird aus die-

ser Perspektive heraus hauptsächlich als Problem von Jungen angesehen[6]. Dennoch gibt es – zumindest auf dem Gebiet der Kindertagesbetreuung – kaum empirische Untersuchungen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Bildungs- und Gender-Prozessen (vgl. Blossfeld et al. 2009, S. 63; Kuhn 2008) und trotz der erkennbaren geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede ist es national wie international nicht bewiesen, dass sich ein hoher Anteil an weiblichen Lehrkräften nachteilig auf den Schulerfolg von Jungen auswirkt (vgl. Helbig 2010, S. 96 u. 108). Zu dem Ergebnis kommt auch Heyder in ihrer Dissertation: Schule werde keinesfalls als ein durchfeminisierter Raum wahrgenommen (vgl. Heyder 2015, S. 230). Ein weiterer Erklärungsversuch geht davon aus, dass *typisch weibliche* Verhaltensweise eher schulstruktur- und unterrichtskonform sind als *typisch männliche* und deshalb von den Lehrkräften bewusst oder unbewusst gefördert würden. Es konnte bislang aber noch nicht eindeutig bestimmt werden, worauf die schlechteren Schulleistungen von Jungen und die höheren Übergangsquoten auf Förderschulen zurückzuführen sind.

Einen interessanten Ansatz liefert die Arbeit von Krebs (2006). Er untersuchte im persönlichen Gespräch mit 20 Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren das subjektive Erleben von Jungen im Schulalltag und konnte herausarbeiten, dass Jungen ihr eigenes konkurrierendes Verhalten in der Schule als ein ständiges Ringen um Ansehen und Anerkennung deuten. Dabei berichten die befragten Jungen ausdrücklich davon, ihr eigenes Verhalten auf den Sozialraum Schule anzupassen bzw. abzustimmen. Die Jungen nutzen die „Schulöffentlichkeit als Katalysator für abwertend-konkurrentes Jungen-Gebaren (...) [und können] sehr klar einen Einfluss des situativen Kontexts auf das soziale Verhalten" (ebd., S. 15) beschreiben. Die Schüler berichten von einem Druck, kein Ansehen einbüßen und keine Schwächen oder Fehler zeigen zu wollen. Dies führe dazu, dass sich ein Junge „in der Schulöffentlichkeit weniger sozial, respektvoll, freundlich, ‚sympathisch' verhält als sonst" (ebd., S. 16), denn es gibt Zusammenhänge zwischen dem Ansehen, dem Selbstwert und Konkurrenzverhalten.

Einen weiteren Erklärungsansatz liefert Rieske. Er verweist auf das Konzept der Männlichkeitsanforderungen von Stuve und Debus und argumentiert, dass Jungen mit einer „kontextspezifisch variablen Souveränitätserwartung konfrontiert" (Rieske 2020, S. 162) seien. Die Ressourcen zur Erfüllung dieser Souveränitätserwartungen seien aber ungleich verteilt, wodurch Marginalisierung entstehe:

> Eine unter proletarischen Männern verbreitete Feminisierung und Abwertung geistiger Arbeit führe angesichts der Deindustrialisierung der Produktionsverhältnisse zu einer Beschränkung von Beschäftigungsmöglichkeiten[7] und in der Folge zu weiterer Marginalisierung (vgl. auch Siegert 2017). Die ohnehin bestehende Spannung zwischen Männlichkeitserwartungen und schulischen Erwartungen verstärkt sich also für Jungen aus nicht-

6 Helbig (2010, S. 98) schreibt hierzu: „Geschichtlich gesehen ist die Forderung nach mehr männlichen Lehrern als Antwort auf breiten sozialen Wandel zu sehen, als Reaktion auf die zweite Welle des Feminismus, die Schwulen- und Lesbenbewegungen, im Kontext der sexuellen Revolution und ihrem Einfluss auf die veränderten Rollen von Männern und Frauen. Der Ruf nach Männern im Lehrerberuf ist das historische Erbe hegemonialer Männlichkeit, obligatorischer Heterosexualität und Homophobie, die sich fortsetzt in der Sorge vor einer Feminisierung von Jungen."

7 Der Bezug zum Arbeitsmarkt und der Teilhabe am Erwerbsleben wird von Rieske in seiner Herleitung interessanterweise stark betont, die Situation von männlichen Schülern im allgemeinbildenden Schulsystem an dieser Stelle jedoch vernachlässigt betrachtet.

akademischen Milieus, was – neben weiteren Aspekten, die allgemein für bildungsbenachteiligte Kinder herausgearbeitet worden sind – als Erklärung für ihre geringeren Bildungsabschlüsse herangezogen werden kann. (ebd.)

1.3.3.4 Risikofaktor Migrationserfahrung oder aus einer Einwandererfamilie stammend +

Als weiterer Faktor, der häufig mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf korreliert, ist die Migrationserfahrung bzw. der Migrationshintergrund[8] eines Kindes zu nennen.

Es ist seit Jahren bekannt, dass Kinder mit *Migrationshintergrund* überdurchschnittlich häufig an Förderschulen oder als sogenannte *Inklusionsschüler:innen* im Gemeinsamen Lernen unterrichtet werden (vgl. Karakaşoğlu und Amipur 2012, S. 66). Ausländische Kinder weisen im Durchschnitt niedrigere Bildungsmuster auf als gleichaltrige deutsche Schülerinnen und Schüler, schreibt Kristen (vgl. 1999, S. 2 mit Verweis auf diverse Studien und Autor:innen, u. a. Alba et al. 1994; Büchel und Wagner 1996; Haisken-DeNew et al. 1996; Jeschek 1998 oder Kornmann und Klingele 1996). Sie besuchen häufiger Haupt- oder Förderschulen für Lernbeeinträchtigte und sind seltener in den anspruchsvolleren Bildungsgängen vertreten als deutsche Kinder und Jugendliche, außerdem verlassen ausländische Jugendliche das Bildungssystem überdurchschnittlich oft ohne einen Schul- oder Ausbildungsabschluss (vgl. ebd.). Ein ähnliches Bild zeichnet sich im internationalen Vergleich ab, führt Kristen (mit Verweis auf Eldering und Kloprogge 1989 sowie Fase 1994) aus und schließt daraus: „Ethnische Benachteiligungen sind zum festen Bestandteil der Bildungssysteme moderner Gesellschaften geworden" (Kristen 1999, S. 2). Wie es zu diesen systematischen Unterschieden kommt, sei seit Jahren Gegenstand der Ungleichheitsforschung, die bislang vielfältige Hypothesen über Wirkungszusammenhänge einzelner Faktoren aufgestellt hat, das Phänomen ungleicher Bildungsbeteiligung aber damit bisher nur unzureichend erklären konnte (vgl. ebd., S. 57). Kristen kritisiert, dass die Benachteiligung von Kindern mit (familialer) Migrationserfahrung in der Forschung eher deskriptiv betrachtet werde und sich der Blick weniger auf die Erklärung des Zustandekommens von Bildungsungleichheiten richte (vgl. ebd., S. 15).

Aufgrund des beschriebenen Nicht-Passungsverhältnisses von Schule und Lebenslage mancher Schüler:innen verwundert es nicht, schreiben Benkmann und Gercke, dass Forschungsschwerpunkte im Förderschwerpunkt Lernen auffällige Parallelen aufweisen, „etwa zu Forschungen institutioneller Diskriminierung von Schülern mit Migrationshintergrund oder zunehmender Benachteiligung von Jungen" (Benkmann und Gercke 2018, S. 289). Schumann stellt deshalb mit Verweis auf Kronig (2003, S. 139) fest: „Fakt ist, dass das durchschnittliche Sonderschulrisiko eines Mi-

8 Der Begriff „Migrationshintergrund" steht zunehmend in der Kritik, da er als stigmatisierend empfunden werden kann, weil er häufig mit Problemen (etwa beim schulischen Lernen) assoziiert wird und es bei der Verwendung dieser Begrifflichkeit in der Regel nicht darum geht, Migrationsprozesse zu beschreiben. „Migrationshintergrund" klingt fälschlicherweise so, als seien die Menschen selbst zugewandert. 31 % der Menschen aber, die laut Statistischem Bundesamt einen Migrationshintergrund haben, sind in Deutschland geboren. Kinder hingegen, die von deutschen Eltern im Ausland geboren wurden und dann nach Deutschland gezogen sind, fallen nicht unter diese Kategorie, obwohl diese dem Wortsinn nach tatsächlich nach Deutschland migriert sind (vgl. Mediendienst Integration 2020).

grantenkindes gegenüber einem herkunftsdeutschen Kind doppelt so hoch ist“ (Schumann 2007, S. 69).

Aus einer Einwandererfamilie zu stammen bzw. nicht die deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen, kann also im Hinblick auf Exklusionsmechanismen in schulischen Strukturen und das Einleiten eines AO-SF-Verfahrens als Risiko gewertet werden. Dabei überwiegt die Feststellung des Förderschwerpunkts im Bereich Lernen (vgl. KMK April 2008, S. XV). Kemper arbeitet heraus, dass für nicht-deutsche gegenüber deutschen Schüler:innen in NRW durchschnittlich 1,68-mal so häufig ein Förderbedarf festgestellt wird, wobei die höchsten Indexwerte im Nordwesten von NRW erzielt werden. Spitzenreiter war beispielsweise im Schuljahr 2009/10 der Kreis Steinfurt, wo für 19,0 % der nicht-deutschen gegenüber 5,2 % der deutschen Schüler:innen ein Förderbedarf festgestellt wurde (vgl. Kemper 2011; Kemper und Weishaupt 2011, S. 427). Kemper schließt aus den vorliegenden Zahlen, dass in Regionen „mit geringem Nichtdeutschenanteil das Risiko einer Förderbedarfsdiagnose für nichtdeutsche Schüler überproportional häufig gestellt wird“ (Kemper 2011, S. 118). Diese These wird durch den Vergleich mit der stark von Multinationalität geprägten Bundeshauptstadt Berlin gestützt, wo die Förderschulquoten von nicht-deutschen Schüler:innen deutlich unter dem Bundesdurchschnitt liegen (vgl. Kemper und Weishaupt 2011, S. 423).

Dieser Zusammenhang wird aus pädagogischer Sicht häufig kritisiert und auf exkludierend-diskriminierende, institutionelle Praktiken gegenüber Nicht-Deutschen bzw. Menschen, deren Eltern- oder Großelterngeneration nach Deutschland eingewandert ist, zurückgeführt.

Dass Migrationserfahrung ein Risikofaktor für das Aufwachsen sein kann, wird auch aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht bejaht, wenngleich die Ursachen für Beeinträchtigungen durch Migrations- und Fluchterfahrungen eher individuumsorientiert betrachtet werden. Köttgen benennt als große Risiken in Kindheit und Jugend für tiefgreifende seelische Verletzungen z. B. „Wechsel der Lebensorte und Heimat, (…) Flucht, traumatische Kriegserlebnisse und Migration in eine fremde Kultur“ (Köttgen 1998, S. 20). Außerdem identifiziert sie als Risiken die Verluste wichtiger Bezugspersonen, Neuzusammensetzungen von Familien oder den Tod eines oder beider Elternteile. Hat ein Kind eigene Migrationserfahrung gemacht, kann angenommen werden, dass diese Aspekte auf das Kind wahrscheinlich zutreffen, z. B. weil Freundinnen und Freunde oder Großeltern zurückgelassen werden mussten oder weil in Kriegs- und Krisengebieten Bezugspersonen gestorben sind. Risikobehaftet sind nach Köttgen zudem „wiederholte Ausgrenzungen und/oder Abschiebungen von (Sonder-) Institution zu Institution“ (ebd.)[9]. Auch diesbezüglich kann man annehmen, dass dieser Aspekt auf einige Menschen mit Migrationserfahrung zutrifft – z. B., weil ein unklarer Aufenthaltsstatus für Unsicherheiten und Einschränkungen in der familialen Zukunftsplanung sorgt oder weil mit ihm unmittelbare Ausgrenzungen verbunden sind (z. B. durch Wohnsitzauflagen und Residenzpflicht, den Nicht-Besitz einer Ar-

9 Betroffene bestätigen diese Annahme. So beschreibt in einem Interview mit der taz der Autor und Aktivist Gianni Jovanovic, der als Kind eine Förderschule besuchte, seine Einschulungserlebnisse so: „Man hat mir Steine in den Weg gelegt, indem man mich von vornherein in eine Sonderschule eingeschult hat. Das war das erste institutionelle, rassistische Trauma, das meiner Kinderseele angetan worden ist.“ (Jovanovic 14.03.2021)

beitserlaubnis oder weil Jugendliche ohne Pass ggf. nicht an einer Klassenfahrt ins Ausland teilnehmen dürfen etc.).

Dass ein Migrationshintergrund zu sozialer Benachteiligung führen kann, sei zudem multifaktoriell bedingt, schreibt Kottmann (2006). Ausländische Familien verfügten vielfach über weniger Wohnraum, schlechter ausgestattete Wohnungen in unattraktiven Wohngebieten, seien oft kinderreich und würden dadurch eher zu den von Armut betroffenen Familien zählen. Das Pro-Kopf-Einkommen ausländischer Familien sei zudem geringer als das der deutschen Bevölkerung. Die Kinder hätten seltener ein eigenes Zimmer und würden weniger Bücher besitzen als deutschstämmige Kinder. Förderschuleinweisungen können als Ausdruck einer schichtspezifischen Selektion betrachtet werden, denn sie korrespondieren oft mit Wohnungsnot, Kinderreichtum und geringem Familieneinkommen. Hinzu kämen Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache sowie die institutionellen Auslese- und Stigmatisierungsprozesse im Schul- und Bildungssystem (vgl. ebd., S. 159 f.), die sich auf den schulischen Erfolg der Kinder und Jugendlichen auswirken. Diese mangelnde Sprachkompetenz (hier ausdrücklich bezogen auf die *Bildungssprache Deutsch* und nicht zu verwechseln mit Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache, alltagssprachlichen Kompetenzen im Deutschen oder generellen Sprach- und Sprechstörungen) wird oft als mitursächlich für Lernschwierigkeiten und für Überweisungen auf Förderschulorte gesehen. Insbesondere dieser Aspekt wird stark kritisiert. So führen Powell und Wagner mit ironischem Unterton an, sie hätten nur wenige Anhaltspunkte dafür gefunden, „dass Sonderschulen besondere Kompetenzen in der Vermittlung von (Fremd)Sprachen und der Anwendung von Didaktik besitzen, die zur Überwindung von Problemlagen nichtdeutscher Jugendlicher beitragen“ (Powell und Wagner 2002, S. 70) könnten. Außerdem hätten die nicht-deutschen Förderschüler:innen weniger oft die Möglichkeit, am herkunftssprachlichen Unterricht teilzunehmen, als nicht-deutsche Regelschüler:innen und sie würden dadurch nicht in ihren herkunftssprachlichen Kompetenzen gefördert. Damit werden Kinder, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, durch die frühe Selektion benachteiligt und die Förderschule erhöhe „wohl nicht die Chance auf Integration, sondern leider das Risiko einer stärkeren Ausgrenzung“ (ebd.).

Bildungspolitisch stark diskutiert wurde in diesem Zusammenhang der *Fall Nenad*. Als Nenad Mihailovic in das deutsche Schulsystem einstieg, sprach er nur Romanes und beherrschte die deutsche Sprache nicht. Ein Gutachter hat ihm deshalb eine geistige Behinderung attestiert (vgl. Uebel und Baur 2018), wodurch er der Förderschule mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugewiesen wurde. Im Juli 2018 verurteilte das Landgericht Köln das Land Nordrhein-Westfalen zu einer Schadenersatzzahlung an Nenad Mihailovic, weil dieser zu Unrecht als geistig beeinträchtigt eingestuft, deshalb an einer Förderschule unterrichtet und hierdurch um sein Recht auf Bildung und Teilhabe gebracht wurde (vgl. Karstens 2019). Bei regelmäßiger Überprüfung des Förderstatus und einer regelgerechten Beschulung hätte er vermutlich einen Mittleren Bildungsabschluss erworben, was ihm die Möglichkeit auf eine anerkannte duale Berufsausbildung gegeben hätte, so das Gericht. Deshalb hat es der Klage des ehemaligen Förderschülers auf Verdienstausfall Recht gegeben. Schumann benennt

diese Mechanismen der *Sonderbeschulung* mit Verweis auf Wocken und Pfahl keineswegs als Einzelfall, vielmehr sei die „sonderpädagogische Diagnostik als Etikettierungsschwindel" (Schumann 2016, o. S.) zu bezeichnen. Am Beispiel von Nenad werde auf erschreckende Weise deutlich, dass die Institution Sonderschule kein Interesse daran habe, die als *behindert* diagnostizierten Kinder wieder an die allgemeine Schule abzugeben. Eher erfolgt eine *Umettikettierung* von Schülerinnen und Schülern, indem die Förderschwerpunkte umbenannt und verändert werden, schreibt Schumann und merkt an:

> Während erfreulicherweise die Förderquoten im Bereich Lernen seit 2008 sinken und damit weniger Kinder mit dem zweifelhaften Etikett „lernbehindert" klassifiziert werden, steigen die Anteile der Kinder mit festgestelltem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung sowie Geistige Entwicklung auffällig an. Bei kritischen Beobachtern legt diese Entwicklung den Verdacht nahe, dass Schülerinnen und Schüler, denen früher von der Sonderpädagogik eine „Lernbehinderung" zugeschrieben wurde, jetzt vermehrt zu den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung oder Emotionale und soziale Entwicklung umgeleitet werden. (ebd., o. S.)

Dass sich bei allen Kindern und Jugendlichen, gleich welcher Herkunft bzw. Herkunftssprache, die unzureichende Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit als Risikofaktor erweist und das schulische Lernen negativ beeinflusst bzw. zu einer überdurchschnittlich häufigen Überweisung auf eine Förderschule führt, zeigen weitere Forschungsergebnisse – unabhängig von Aspekten wie Ein- oder Mehrsprachigkeit oder dem Aufwachsen in einer Einwandererfamilie.

Das Exklusionsrisiko Migrationshintergrund führt aber nicht nur während des Besuchs des allgemeinbildenden Schulsystems dazu, dass signifikant häufiger ein Förderstatus zugesprochen wird. Es wirkt sich auch auf den Übergang in eine berufliche Ausbildung aus.

Granato und Hall (2015) stellen auf Grundlage der Daten der Jugenderwerbstätigenbefragung, die in den Jahren 2011/2012 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführt wurde, fest, dass die Risiken für Jugendliche mit Migrationshintergrund, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen, auch dann größer sind, wenn weitere Faktoren wie das soziale Umfeld, das Bewerbungsverhalten oder die kognitive und schulische Leistungsfähigkeit der Jugendlichen berücksichtigt werden. Die Exklusionsrisiken treffen – unter ansonsten gleichen Bedingungen – Jugendliche türkischer oder arabischer Herkunft verstärkt (vgl. ebd., S. 19).

1.3.3.5 Risikofaktor unzureichende Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit +

Die Einschulungsuntersuchungen im Land Brandenburg zeigen, dass bei sozial benachteiligten Kindern vermehrt Sprachstörungen sowie körperliche und intellektuelle Entwicklungsrückstände vorkommen (vgl. Klocke und Lampert 2005, S. 11).

Nach Begemann wird bei Kindern, die in bildungsfernen, anregungsarmen und finanziell schwachen Elternhäusern groß werden, die sprachliche Entwicklung in den

ersten Lebensjahren im Elternhaus oft unzureichend gefördert und entwickelt, weshalb sie hierdurch bereits benachteiligt in das System Schule eintreten (vgl. Begemann 1970, S. 122). Diese Annahme wird von Erkenntnissen aus der Hirnforschung gestützt. In einer anregungsreichen Umgebung baut das menschliche Gehirn seine Strukturen als Reaktion auf konkrete Herausforderungen der Umwelt aus und passt sich diesen an. Kinder, die in anregungsarmen Kontexten aufwachsen, sind auch in der Entwicklung ihrer Lernfähigkeit und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit benachteiligt (vgl. Kuhlmann 2018, S. 442). Wenn mit ihnen nicht geredet wird, können ihre Gehirne nicht die notwendigen Strukturen aufbauen, die für eine gute Sprachentwicklung notwendig sind (vgl. ebd.). Schriftsprachlicher Kompetenzerwerb baut auf vorschulischen Fähigkeiten wie der phonologischen Bewusstheit auf. Diese beschreibt die Fähigkeit, die lautliche Struktur der Sprache zu erkennen, d. h. zu verstehen, dass z. B. Sätze aus Wörtern und Wörter aus Silben bestehen oder dass sich bestimmte Silben oder Wörter reimen. Ist bei einem Kind die Entwicklung der Lautsprache gestört oder verzögert, startet es mit einem Handicap in seine Schullaufbahn. Der sozioökonomische Status der Eltern könne als wichtigster Einflussfaktor auf die gesamte kognitive Entwicklung, insbesondere aber auf die Sprachentwicklung gesehen werden, schreiben Hartke und Diehl (vgl. 2013, S. 101 f.) mit Verweis auf verschiedene nationale und internationale Studien. Auch weitere Forschungsergebnisse belegen durchaus den Zusammenhang von sprachlicher Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit und Bildungserfolg (vgl. Riebling 2013; Stich 2018). Hillmert beschreibt dies u. a. mit dem „Phänomen der sozialen Homogamie“ (Hillmert 2012, S. 325). Damit ist die Tatsache gemeint, dass sich oft Partner:innen mit ähnlichem (Bildungs-)Hintergrund zusammenfänden, insofern müssten die bildungsspezifische Formation des Elternkontextes und die bildungsspezifische Fertilität als Teilprozesse der intergenerationalen Bildungsreproduktion mitberücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 326). Solga spricht davon, dass gering qualifizierte Personen auf dem Heiratsmarkt benachteiligt seien, indem sie seltener als früher höher qualifizierte Personen heiraten und heute ein höheres Scheidungsrisiko tragen (vgl. Solga 2005, S. 201).

Sprachliche Barrieren gehen dabei über die Verwendung bildungssprachlicher Begriffe und Ausdrucksweisen hinaus, konstatieren Koch et al. (2020). Jugendliche verbinden mit der eigenen eingeschränkten sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in bestimmten Situationen das Gefühl der Deplatzierung (vgl. ebd., S. 14). Kommunikationssituationen in formellen Kontexten werden von diesen Jugendlichen als belastend und mit negativen Emotionen (Angst, Stress, Scham, Nervosität) verbunden empfunden. Als Strategie wenden sie oft die Vermeidung von den als unangenehm empfundenen formal-kommunikativen Situationen an (vgl. ebd.), d. h., sie exkludieren sich selbst in bestimmten Gesprächssituationen, indem sie ein Ausweich- und Meideverhalten an den Tag legen.

Eventuell steht eine unzureichende Förderung der sprachlichen Entwicklung des Kindes mit einer generell mangelhaften elterlichen Fürsorge in Verbindung; mindestens aber ist der Umkehrschluss legitim: Eine mangelnde elterliche Fürsorge, Vernachlässigungen und Kindeswohlgefährdungen fördern in keinem Falle die sprach-

lich-kognitive Entwicklung eines Kindes. Deshalb ist eine mangelnde elterliche Fürsorge ein großer Risikofaktor für die Entwicklung eines Kindes, wie im folgenden Unterkapitel aufgezeigt wird.

1.3.3.6 Risikofaktor mangelnde elterliche Fürsorge und Unterstützung +

Dieser Risikofaktor umschreibt das weite Feld der mangelnden Fürsorge, der Vernachlässigung und der Kindeswohlgefährdung, die sich oft in physischer und psychischer sowie in sexueller Gewalt gegenüber Kindern äußert, aber auch das stunden- oder tageweise Unbeaufsichtigtlassen und die mangelhafte Versorgung eines Kindes mit Lebensmitteln, Körperhygiene oder angemessener Kleidung umfasst. Bei mangelnder elterlicher Fürsorge kann man auch von einer Armut in der Beziehungskultur der Familie sprechen. Die Kinder erhalten nur wenige Ansprachen und noch weniger positive Rückmeldungen, woraus ein niedriges Selbstwertgefühl und eine beeinträchtigte Intelligenzentwicklung resultieren können (vgl. Kuhlmann 2018, S. 442).

Eine mangelnde Fürsorge und Vernachlässigung sowie seelische, körperliche und sexuelle Gewalt wirken verletzend und krankheitsfördernd auf Kinder ein (vgl. Köttgen 1998, S. 20). Der negative Einfluss von Kindesmisshandlung auf die schulische Leistungsfähigkeit der Kinder ist durch Studien belegt (exemplarisch: Veltman und Browne 2001). Die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes werden nicht ausreichend entwickelt und ausgebaut, wenn die Bindung zu engen Bezugspersonen gestört ist (vgl. Balz 2018, S. 644; Köttgen 1990, S. 22). Andere Studien verweisen auf langanhaltende Effekte von frühen Bindungsstörungen und traumatisierenden Erlebnissen durch Vernachlässigung (vgl. Frank 2009, S. 196), von familialen Gewalterfahrungen in der Kindheit als Opfer oder Zeuge (vgl. Sutterlüty 2003) bzw. konnten – sozusagen im Umkehrschluss – belegen, dass Kinder, die in einem sozialen Umfeld aufwachsen, das psychologische Grundbedürfnisse unterstützt, nicht nur eine sicherere und befriedigende Beziehung zu ihren Eltern entwickeln, sondern mehr Selbstvertrauen und ein höheres Maß an Autonomie und Selbstständigkeit aufweisen (vgl. Deci und Ryan 2014, S. 59 f.).

Nach Weiß kann Armut, „besonders in der Kumulation ökonomischer, sozialer und psychischer Belastungen“ (Weiß 2016a, S. 419), als „Nährboden für Kindesvernachlässigung“ (ebd.) gesehen werden.

Auf die Kritik von Chassé an solchen eher einfachen Zuschreibungen und Gleichsetzungen wurde in einer anderen Stelle bereits eingegangen. Nach Galm (o. J., S. 1) fehlen repräsentative Studienergebnisse dazu, ob arme und psychisch belastete Eltern ihre Kinder häufiger vernachlässigen, sodass keine seriösen Aussagen zum Ausmaß der Kindervernachlässigung in Deutschland getroffen werden könnten. Dennoch sei erkennbar, dass Kinder, deren Gefährdung bekannt wird, mehrheitlich in Einkommensarmut aufwüchsen und der überwiegende Teil vernachlässigter Kleinkinder Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status entstamme. Dies wird von Schmid bestätigt, die als Risikofaktoren für Kindesmisshandlungen u. a. ein niedriges Einkommen bzw. Sozialhilfebezug, einen niedrigen elterlichen Bildungsstand, mütterliche Unzufriedenheit oder Alkoholmissbrauch der Eltern benennt (vgl. Schmid 2011, S. 28).

Studien bestätigen zudem die Annahme, dass elterliche Belastung das Risiko für Kindeswohlgefährdungen erhöht (vgl. Eichler et al. 2014; Eichler 2011, S. 55).

Wiezorek und Pardo-Puhlmann hingegen sehen ähnlich wie Chassé in solchen Darstellungen eine Abwertung von bestimmten Sozialgruppen und warnen deutlich vor einer solch unreflektierten Verknüpfung von Bildungsferne, Armut und Erziehungsunfähigkeit als negative Klassifikation und Form symbolischer Ordnung, über die den Benachteiligten selbst die Verantwortung für ihre soziale Lage zugeschrieben wird[10] (vgl. Wiezorek und Pardo-Puhlmann 2013, S. 209 ff.; ähnlich argumentiert auch Weiß 2017, S. 297, indem er insbesondere von Pädagoginnen und Pädagogen eine ethisch grundierte (Be-)Achtung soziokulturell fremder Lebenswelten und -formen einfordert), und auch Galm warnt: „Die Zahl der von relativer Armut betroffenen Familien ist sehr groß, und die meisten betroffenen Familien vernachlässigen oder misshandeln ihre Kinder selbstverständlich nicht" (Galm o. J., S. 2).

Bleibt das Kind überbehütet oder wird vernachlässigt und bekommt zu wenige Anreize von außen, kann es nur eingeschränkt Bewältigungsverhalten lernen und sich kognitiv weiterentwickeln. Kommen Kinder aus einem anregungsarmen und sozial randständigen Umfeld in die Bildungsinstitution Schule, haben sie einen enormen Anpassungsprozess zu vollziehen, der nur wenig mit der Bewältigung der unterrichtlich-inhaltlichen Anforderungen zu tun hat, sondern bei dem sie einer „Kluft zwischen den in der Schule geforderten Verhaltensweisen und den durch die bisherigen Erfahrungen geformten Verhaltensmöglichkeiten" (Forster 1982, S. 158) gegenüberstehen. Um mit Bourdieu zu sprechen: Ihnen fehlt das inkorporierte Bildungskapital, über das ihre gleichaltrigen Mitschüler:innen bereits verfügen und das bei diesen bereits zum festen Bestandteil – zum Habitus – geworden ist (vgl. Bourdieu 2012, S. 233). „Um die Verschärfung der Ungleichheit zu verhindern, müssten sowohl die vermittelten Unterrichtsstoffe, wie die Beurteilungskriterien, Vermittlungsmethoden und die Lehrtechniken daraufhin überprüft werden, wo sie Kinder begünstigen oder benachteiligen", fordert Kuhlmann (2018, S. 440). „Lehrerinnen und Lehrer dürfen nichts als bekannt voraussetzen, sondern müssen versuchen, allen alles beizubringen. Prüfungskriterien müssen klar sein, denn alles, was nicht explizit genannt, aber trotzdem vorausgesetzt wird, setzt diejenigen in Vorteil, die über inkorporiertes Kapital verfügen" (ebd.). Die Schüler:innen ohne inkorporiertes Kapital machen nur wenige positive Erlebnisse, woraus sich Lernstörungen und Beeinträchtigungen des Lernens und schulischen Mitarbeitens entwickeln und verfestigen können. Der schulische Kontext, dessen Normalitätserwartungen an der bildungsbürgerlichen Mitte ausgerichtet sind, begünstigt diese negative Entwicklung. Mitunter resultiert aus dieser Beobachtung die Forderung aus politischer, aber auch aus pädagogischer Richtung, jene Kinder, welche in prekären Lebenslagen aufwachsen, möglichst frühzeitig und möglichst umfassend in außerhäuslichen Bildungseinrichtungen unterzubringen. Die Kindertagesstätten, -horte und Kindergärten sowie die Ganztagesschulen sollen den Kindern – so die Annahme – eine

10 So bezeichnet es Schmidt (1982, S. 39) gar als Tatsache, „dass es in den Elternhäusern der meisten lernbehinderten Sonderschüler an Nestwärme, Familiensinn, Geborgenheit, an Erziehungskonzepten, Liebe u. ä. mehr oder minder stark mangelt".

zweite und fördernde Lebens- und Lernwelt eröffnen, die mehr Anreize und Lernanlässe bietet als die Zeit, die Kinder zu Hause mit ihren Eltern und Geschwistern verbringen. Weiß zeichnet diese Argumentationslinie nach und kritisiert die Haltung, in der diese Strategie vertreten wird: Hier brächten Lehrkräfte zwar Verständnis und Einfühlungsvermögen für die Situation ihrer Schülerinnen und Schüler auf, dennoch sei die Kooperation mit den Eltern eher von Skepsis, Resignation, Abwertung und Defätismus sowie von tendenziell negativen Pauschalurteilen geprägt. Dabei sei nachgewiesen, dass eine gute Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung wichtig und förderlich für die Entwicklung der Kinder ist (vgl. Weiß 2017, S. 297). Die Anerkennung von Vielfalt sei für Pädagog:innen und andere „eine nicht leichte Aufgabe im Umgang mit Eltern und Familien aus ‚fremden' Lebenslagen", konstatiert Weiß (ebd., S. 296).

Ausgeprägte ökonomische Deprivation erhöht aber wohl das Vernachlässigungsrisiko, wie Studien und Untersuchungen zeigen (vgl. Galm o. J.; bestätigt findet sich das auch bei Eichler 2011, S. 55). Risiken für Kindeswohlgefährdung liegen v. a. in einer

> belasteten elterlichen Entwicklungs- und Lebensgeschichte, durch die sich ausgeprägte Mangel- und Vernachlässigungserfahrungen, häufige Beziehungsabbrüche und Bindungsprobleme ziehen. Zu kritischen elterlichen Persönlichkeitsmerkmalen und Dispositionen zählen ausgeprägte Gefühle der Belastung, geringe Planungsfähigkeit, ein problemvermeidender Bewältigungsstil sowie (...) depressive Störungen und Suchterkrankungen der Eltern als Risiken. Merkmale der familialen Lebenswelt wie Armut, Alleinerziehendenstatus, kinderreiche Familie oder jugendliche Mutter sind für sich genommen schwach vorhersagestarke Risikofaktoren, die jedoch im Zusammenspiel und insbesondere in der kumulierenden Wirkung mit vorhersagekräftigeren Risikofaktoren von Bedeutung sind. (Galm o. J., S. 2 f.).

Eine Gefährdung des Kindeswohls geht sehr oft mit körperlichen Symptomen und teils ausgeprägten gesundheitlichen Beeinträchtigungen einher. Beim Vorliegen einer Kindeswohlgefährdung sind die Kinder bei Krankheiten oft nicht adäquat versorgt, häufig werden von den Eltern nur wenige oder keine Maßnahmen zur Gesundheitsfürsorge wie die Teilnahme an Vorsorgeuntersuchungen, Impfungen oder regelmäßige Zahnpflege durchgeführt (vgl. Kinderschutzzentrum Berlin 2009, S. 23 und Klocke und Lampert 2005, S. 12). Nach der Definition des Kinderschutzzentrums Berlin ist Kindeswohlgefährdung „ein das Wohl und die Rechte eines Kindes beeinträchtigendes Verhalten oder Handeln bzw. ein Unterlassen einer angemessenen Sorge durch Eltern oder andere Personen in Familien oder Institutionen, das zu nicht-zufälligen Verletzungen, zu körperlichen und seelischen Schädigungen und/oder Entwicklungsbeeinträchtigungen eines Kindes führen kann" (Kinderschutzzentrum Berlin 2009, S. 32). Damit hängt elterliche Vernachlässigung und Kindeswohlgefährdung eng mit dem Aspekt der Gesundheitsbeeinträchtigungen zusammen.

1.3.3.7 Risikofaktor Gesundheitsbeeinträchtigungen +

Lernbeeinträchtigungen können in Einzelfällen als Folgen von Unfällen oder Krankheiten auftreten, mitunter werden sie auf pränatale Schädigungen oder auf Komplikationen während der Geburt zurückgeführt – erwiesen ist, dass insbesondere frühgeborene Säuglinge einem höheren Risiko für die Entwicklung von Lernbeeinträchtigungen unterliegen (vgl. Reisdorf 2018). Oft tragen mütterliche Verhaltensweisen in der Schwangerschaft wie Nikotin-, Alkohol- und Drogenkonsum zu einer Fehlversorgung des Embryos bei bzw. können zu Babys mit einem zu niedrigem Geburtsgewicht, zu einem erhöhten Risiko von Frühgeburten und Kindersterblichkeit führen (vgl. Haverkamp 2018, S. 490). Bei diesen Kindern seien Dispositionen für Adipositas und für Verhaltensauffälligkeiten zu beobachten, v. a. im Bereich der Impulskontrolle. Und auch die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz sei bei frühgeborenen Kindern oft beeinträchtigt und könnte später mit schulrelevanten kognitiven Defiziten hinsichtlich Gedächtnis- und Exekutivfunktionen einhergehen, so Haverkamp (vgl. ebd.). V. a. das Fetale Alkoholsyndom FAS bzw. die Fetale Alkoholspektrumstörung (FASD, manchmal auch Alkoholembryopathie genannt), die entstehen kann, wenn eine Schwangere Alkohol konsumiert, führt zu starken Lernbeeinträchtigungen. Selbst die Minderheit der FAS(D)-Betroffenen mit Mittlerem Bildungsabschluss ist in der Regel den Anforderungen des Ersten Arbeitsmarktes nicht gewachsen und bewältigt eine Berufsausbildung nur mit optimaler Unterstützung (vgl. Petuelli 2012, S. 60). Kinder mit FAS(D) besuchen in 67,4 % der Fälle eine Förderschule, bei Kindern mit partiellem FAS treffe das noch auf 26,9 % zu, so Feldmann (2012, S. 104), Leiter der FAS-Ambulanz der Universität Münster. Wenn eine Berufsausbildung absolviert wird, findet diese meistens mithilfe einer speziellen Förderung statt, 33 % aller FAS-betroffenen Erwachsenen aber arbeiten in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) (vgl. ebd., S. 105).

Unabhängig von diesen eher biologisch-medizinischen Erklärungsversuchen von Lernbeeinträchtigungen können Gesundheitsbeeinträchtigungen auch umwelt- und milieubedingt entstehen und das (schulische) Lernen maßgeblich beeinflussen. Bezeichnenderweise befasst sich ein ganzes Themenheft der Gesundheitsberichterstattung des Bundes mit dem Thema „Armut bei Kindern und Jugendlichen“ (vgl. Klocke und Lampert 2005). Auch hier heißt es, in Armut aufwachsende Kinder und Jugendliche weisen verstärkt gesundheitliche Beeinträchtigungen und Beschwerden auf (vgl. ebd., S. 10 ff.). Armut kann dabei als chronischer Stressor bezeichnet werden (vgl. Haverkamp 2018, S. 482), was sich auf das Lernverhalten und die Lernkompetenz auswirken kann. Die Stresshormon-Hypothese beispielsweise nimmt an, dass die anhaltende Dauer der Stresshormonausschüttung zu einer Schrumpfung (Atropie) der Hirnregion führe könne, die für das Lernen und das Gedächtnis (Hippocampus) zuständig ist (vgl. ebd., S. 483).

Klocke und Lampert arbeiten heraus, dass Kinder aus sozial schwächeren Verhältnissen darüber hinaus einem erhöhten Unfallrisiko als andere Gleichaltrige unterliegen (vgl. Klocke und Lampert 2005, S. 13). Zudem weicht das Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen, die eine Schule für *Lernbehinderte* besuchen, von denjenigen Beschäftigungen ab, denen Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen nachge-

hen. So ist bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen ein besonders hoher Fernsehkonsum nachweisbar (vgl. Schirmer 2007, S. 94; neuere Untersuchungen sprechen diesbezüglich heute eher von einem Medien-Display-Konsum, vgl. Haverkamp 2018, S. 484). Schirmer leitet daraus ab, dass ein langer Fernsehkonsum ein besonders hohes Entwicklungsrisiko darstellt, v. a., da die körperliche Entwicklung in einem engen Zusammenhang mit der seelisch-kognitiven Entwicklung steht. In einer Längsschnittuntersuchung mit mehr als 1000 Teilnehmenden fanden beispielsweise Hancox, Milne und Poulton heraus, dass sich ein erhöhter Fernsehkonsum in Kindheit und Jugend ungünstig auf den Erwerb von Bildungsabschlüssen auswirkt. Den Ergebnissen zufolge weisen die Teilnehmenden ohne Bildungsabschluss im Alter von 26 Jahren den längsten Fernsehkonsum in der Kindheit auf. Im Gegensatz dazu sei ein niedrigerer Fernsehkonsum, v. a. im Alter zwischen 5 und 11 Jahren, ein stärkerer Prädiktor dafür, einen Universitätsabschluss zu erlangen (vgl. Hancox et al. 2005, S. 616). Sie kommen zu dem Schluss, dass „excessive television viewing in childhood may have long-lasting adverse consequences for educational achievement and subsequent socioeconomic status and well-being" (ebd.). Außerdem führt altersunangemessener Fernsehkonsum ggf. zu Schlafmangel, der die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten erhöhe, vermutet Schirmer. Er verweist auf Untersuchungen, nach der lernbeeinträchtigte Schüler:innen signifikant öfter zusätzlich Probleme im Sozialverhalten hätten (vgl. Schirmer 2007, S. 98). Auch würde durch das Fernsehen die Gefahr von Übergewicht gesteigert, mutmaßt Schirmer, ohne jedoch belastbare Zahlen oder Quellenverweise zu dieser angenommenen Korrelation zwischen Lernbeeinträchtigung und Übergewicht zu liefern. Die von Klocke und Lampert in der Gesundheitsberichterstattung des Bundes herangezogenen Daten der Einschulungsuntersuchungen im Bundesland Brandenburg stützen aber die Annahme Schirmers. Danach sind knapp 7 % der Kinder mit niedrigem sozialen Status adipös, die Kinder, die dem mittleren Status zugerechnet werden, sind zu etwas weniger als 5 % fettleibig und bei den Kindern, die aus Familien mit hohem sozialen Status stammen, beträgt der Prozentsatz der Adipösen nur noch etwas mehr als 3 % (vgl. Klocke und Lampert 2005, S. 11; Lampert et al. 2019, S. 30 f.). Auch Neumann und Werner beschreiben mit Verweis auf die KiGGS-Studie, dass ein niedriger sozialer Status der Eltern Übergewicht und Fettleibigkeit bei Kindern begünstigt (vgl. Neumann und Werner 2012, S. 41).

Haverkamp fasst die genannten Aspekte unter dem Begriff „Sedentary Lifestyle" zusammen:

> Die Kombination aus inadäquater hochkalorischer Ernährung, Adipositas, einer Tendenz zur Passivität, Verdrängung und Verleugnung unangenehmer Realitäten, zu geringen körperlichen Alltagsaktivitäten, die kaum über dem metabolischen Ruhe-Grundumsatz liegen, und ein hoher Display-TV-Konsum (Fokus: Zerstreuung, Ablenkung) wird in der Literatur als „Sedentary Lifestyle" beschrieben. Dieser ist wiederum assoziiert mit Diabetes, Bluthochdruck oder dem metabolischen Syndrom (Teychenne et al. 2010). Den „Sedentary Lifestyle" findet man in allen Schichten, bevorzugt aber bei Frauen, die in Armut allein bzw. allein mit Kindern leben. Sehr wahrscheinlich gehen mit diesem Lebensstil auch häufiger psychische Erkrankungen bzw. dysfunktionale Familienstrukturen einher (Li et al. 2012). Bezüglich der gesundheitlichen Auswirkung des Internets gibt es in

> Abhängigkeit vom Bildungsniveau und je nach Nutzung unterschiedliche Befunde. Wird das Internet überwiegend zum Einkaufen oder für Display-Spiele verwendet, dann finden sich häufiger bei den Betroffenen eine depressive Symptomatik oder bei Kindern Lernschwächen und Verhaltensstörungen. (Haverkamp 2018, S. 285)

Interessant sind vor dem Hintergrund der beschriebenen Problemlagen, dass ein hoher Medienkonsum nicht zu hoher Medienkompetenz führt. Die international vergleichende Studie ICILS (International Computer and Information Literacy Study) hat eine signifikante Kopplung zwischen den computer- und informationstechnologischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aller Teilnehmerländer und ihrer sozialen Herkunft aufgezeigt. V. a. männliche Jugendliche aus Familien mit geringem kulturellen und ökonomischen Kapital gehören zu der Schülergruppe, die sehr niedrige computer- und informationsbezogene Kompetenzen aufweist. Kulturelle Ressourcen und die kulturelle Praxis in Familien, in denen die Eltern ein hohes Bildungsniveau haben, wirken sich offenbar positiv auf den Erwerb digitaler Kompetenzen aus (vgl. Drossel et al. 2019, S. 394).

Lampert und Kuntz (2019) haben in ihrer Arbeit die Auswirkungen von Armut auf den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen untersucht. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche aus Armutsrisikogruppen signifikant häufiger in ihrer Gesundheit beeinträchtigt sind als Gleichaltrige aus der mittleren und v. a. aus der hohen Einkommensgruppe (vgl. ebd., S. 1265). Sie beschreiben Mechanismen der sozialen Ausgrenzung, die sich unmittelbar auf den Gesundheitszustand und auf das Gesundheitsverhalten der Kinder auswirken.

Richter und Hurrelmann plädieren deshalb für eine Perspektive, die die gesellschaftlichen Einflüsse nicht ausblendet. Krankheit und Gesundheit dürfen demnach nicht individualisiert wahrgenommen werden, sondern nur unter Berücksichtigung der „politischen, wirtschaftlichen, finanziellen, kulturellen, technischen und ökologischen Determinanten, die teilweise direkt auf die körperliche und psychische Gesundheit wirken und die teilweise indirekt über die Beeinflussung des Gesundheitsverhaltens mitbestimmen“ (Richter und Hurrelmann 2016, S. 3 f.; vgl. dazu auch Rabe-Kleberg 2010, S. 51). Auch Neumann und Werner beschreiben Arbeitslosigkeit und Gesundheitszustand als „vielfältig miteinander verwoben“ (Neumann und Werner 2012, S. 42). Insofern verlangt der multifaktorielle Zusammenhang zwischen Status, Bildung und Gesundheit nach umfassenden Konzepten, die sowohl die soziale Ungleichheit als auch die gesundheitliche Ungleichheit integrieren (vgl. Haverkamp 2018, S. 496). Die Interventionen müssten sowohl die Ebene des individuellen Verhaltens adressieren als auch auf eine Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen abzielen.

Neben den vorgenannten sieben Faktoren ist in der einschlägigen Forschungsliteratur immer wieder der Hinweis auf die Erwerbslosigkeit der Eltern als Risiko für das Aufwachsen von Kindern zu finden. Dieser Umstand ist insbesondere aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht hochinteressant und relevant und für die Betrachtung der Berufsorientierungsprozesse lernbeeinträchtigter Jugendlicher zu berücksichtigen.

1.3.3.8 Risikofaktor Erwerbslosigkeit der Eltern +

Relativ gut beschrieben ist der Zusammenhang von Erwerbslosigkeit und Armutsgefährdung. Mehrere Autor:innen kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Berufstätigkeit oder Erwerbslosigkeit der Eltern in mehrfacher Hinsicht auf die Entwicklung von Kindern, ihre schulischen Erfolge oder Misserfolgserlebnisse auswirkt. Entsprechend gibt es eine enge Korrelation zwischen einer niedrigen formalen Bildung und dem Risiko, arbeitslos zu werden und langfristig zu bleiben (vgl. Röttger et al. 2020; Rabe-Kleberg 2010; Solga 2006; Zenke und Ludwig 1985).

Unter der Annahme, dass Kinder und Jugendliche Passungsprobleme und gesellschaftliche Exklusion nicht nur im schulischen Kontext erleben, gewinnt die Betrachtung außerschulischer Erlebnis- und Erfahrungsräume eine größere Bedeutung. Auch diese können von Segregation geprägt sein. V. a. für städtische Quartiere haben Studien aufzeigen können, dass manche Wohnformen und -gebiete benachteiligter und benachteiligender sind (vgl. Günther 2015, S. 194). Viertel mit enger Wohnbebauung, die aus sozialstruktureller Perspektive als *prekär* oder *Brennpunkt* gelten, sind zumeist durch weitere beeinträchtigende Merkmale wie infrastrukturelle und wirtschaftliche Defizite, verwahrloste öffentliche Räume und eine hohe Devianz- und Kriminalitätsrate gekennzeichnet. Gerade in einem solchen Wohnumfeld sei der Zugang zu supportiven Netzwerken oft erschwert, schreibt Günther (vgl. ebd.). Die persönlichen Netzwerke der Bewohner:innen seien oft klein und stark auf den wohnnahen Raum bezogen und da auch die Kontaktpersonen nur selten über nutzbare Beziehungen und Ressourcen verfügen, könne kein soziales Kapital aufgebaut werden, um die eigene Lebenslage verbessern zu können. Günther konstatiert:

> So wird bestimmten stigmatisierten und marginalisierten Lebensstil- und Bevölkerungsgruppen eine gleichberechtigte Teilhabe an informellen Netzwerken, aber auch die Nutzung öffentlicher Bereiche und Einrichtungen im Quartier erschwert. Die Folge sind sozialer Ausschluss, Isolation und mangelnde soziale Unterstützung. Nicht zuletzt gibt es Hinweise darauf, dass ein negatives Image, wie es bestimmte Wohngebiete haben, die Chancen der Bewohner bei der Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche beeinträchtigt (vgl. Häußermann und Siebel 2004). Die Nachbarschaft ist hier nicht nur nicht unterstützend, sondern eine zusätzliche Beeinträchtigung der Lebenschancen ihrer Bewohner. (Günter 2015, S. 195)

Geringwertige formale Bildungsabschlüsse der Eltern können zu einem erhöhten Risiko für Erwerbslosigkeit und Armut führen, was wiederum die Chancen für die betroffenen Familien auf dem Wohnungsmarkt erheblich einschränkt. Dadurch finden Familien bezahlbaren Wohnraum mitunter ausschließlich in strukturschwachen, benachteiligten Wohngebieten in einem wenig anregenden Umfeld. „Einkommensarmut mutiert so zu kultureller und Bildungsarmut“ (Rabe-Kleberg 2010, S. 51).

Mit der Arbeits- oder Erwerbslosenforschung hat sich eine eigene wissenschaftliche Unterdisziplin herausgebildet, die die Hintergründe und Auswirkungen von Erwerbslosigkeit aus einer meist berufspädagogischen oder wirtschaftspsychologischen Sicht oder als Bestandteil der Sozialen Arbeit heraus untersucht (vgl. exemplarisch Molle 2019; Dillmann und Schiffer-Nasserie 2018; Pelzmann 2010). Und auch die For-

schungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit, das Institut für Arbeits- und Berufsforschung, befasst sich seit vielen Jahren mit den Auswirkungen von Erwerbslosigkeit auch auf die mitbetroffenen Kinder. In einer Veröffentlichung des IAB zum Thema Kinder arbeitsloser Eltern aus dem Jahr 1985, die überwiegend auf qualitativen Interviews basiert, heißt es:

> Elterliche (Langzeit-)Arbeitslosigkeit betrifft die Kinder (im schulpflichtigen Alter) in ganz ähnlicher Weise wie die Erwachsenen. Alle besonders auffälligen Symptome der Auswirkungen von Arbeitslosigkeit im personalen und sozialen Bereich sind auch bei den mitbetroffenen Kindern beobachtet worden: Psychische Auffälligkeiten – Angstzustände, Schlafstörungen, motorische Unruhe, emotionale Labilität, Introversionen, Konzentrationsschwäche, Regressionen. Soziale Auffälligkeiten – Abbruch sozialer Kontakte, Angst vor Stigmatisierung, Verleugnung der Arbeitslosigkeit in der Familie, Distanzierung von den Eltern, Leistungsabfall, Delinquenz. (Zenke und Ludwig 1985, S. 271)

Zenke und Ludwig nehmen eine stark problem- und defizitorientierte Perspektive ein. Neuere Veröffentlichungen des Instituts für Arbeits- und Berufsforschung gehen die Thematik methodisch anders an und untersuchen die Lebensumstände von Kindern in der Grundsicherung (vgl. Tophoven et al. 2015) oder das Problem der intergenerationalen Weitergabe von Arbeitslosigkeitsrisiken sowie mögliche präventive Ansätze (vgl. Zabel 2018). Andere beleuchten eher auf Grundlage statistischer Daten eine mögliche materielle Unterversorgung von Kindern in der Grundsicherung (vgl. Lietzmann und Wenzig 2020) oder die Nutzung der Leistungskomponenten des Bildungs- und Teilhabepaketes (vgl. exemplarisch Aust et al. 2018).

Holtmann et al. untersuchten die Übergänge von Jugendlichen, die mit maximal einem Hauptschulabschluss das allgemeinbildende Schulsystem verlassen. Sie analysierten dafür die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Demnach können fast die Hälfte der Jugendlichen ohne Schulabschluss und fast zwei Drittel der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss beim Übergang in Ausbildung und Arbeit auf die Erfahrungen von zwei erwerbstätigen Eltern zurückgreifen (vgl. Holtmann et al. 2019, S. 377). Dieser Anteil sei allerdings deutlich geringer als bei Gleichaltrigen mit Mittlerem Schulabschluss (hier haben 75 % der Schüler:innen berufstätige Eltern). Die Autorinnen zeigen außerdem auf, dass die Eltern der Jugendlichen, die maximal einen Hauptschulabschluss erworben haben, eher im unteren Segment des Arbeitsmarktes arbeiten (vgl. ebd., S. 378).

Blickle stellt deshalb die These auf, dass „das Vorbild der Eltern, ihre sozialen Kontakte sowie die Informationen, über die sie verfügen, (…) den Kindern größere oder begrenztere Gelegenheiten [bieten], Schullaufbahnen mit eingeschränkten oder weiterreichenden beruflichen Möglichkeiten zu ergreifen und erfolgreich zu durchlaufen“ (Blickle 2007, S. 268). Unterstützt wird dies z. B. durch die Befunde von Dittmann und Meyer (2016). Lampert und Kuntz schreiben hierzu, dass sich ein Mangel an positiven Rollenvorbildern nachteilig auswirken könne, diese seien aber „z. B. für die Bewältigung von Herausforderungen und die Entwicklung von personalen Ressourcen und sozialen Kompetenzen wichtig“ (Lampert und Kuntz 2019, S. 1270). Nach Blickle ist der Beruf der Eltern „ein zentraler Indikator für die sozioökonomische Stellung

einer Familie. Sie kennzeichnet das Ausmaß an verfügbaren finanziellen Mitteln, an relativer sozialer Macht und an gesellschaftlichem Prestige des Herkunftselternhauses“ (Blickle 2007, S. 268).

Diese Annahme wird von Matthes (2019) gestützt. Sie schreibt, die Arbeits- und Berufserfahrung der Eltern ermöglicht Jugendlichen einen Zugang zu Informationen über die Arbeitswelt, die ansonsten nur schwer zugänglich seien. Elterliche Erwartungen, vermittelt durch direkte Informationsweitergabe oder eine Bewertung von Bildungsgängen, Abschlüssen und Berufsbildern können zudem dazu führen, dass Heranwachsende bestimmte Berufe eher, andere nicht als Option für sich in Betracht ziehen (vgl. ebd., S. 46 f.). Dass die Eltern den Berufsorientierungsprozess maßgeblich beeinflussen, belegt z. B. die Shell Jugendstudie (vgl. Albert et al. 2019). Ungleichheiten lassen sich somit nicht nur auf einzelne Bildungsinstitutionen und einzelne Faktoren beziehen, sondern sie schichten sich biografisch auf und werden dann „kumulativ weitervererbt“ (Krüger et al. 2010, S. 9).

Ähnlich argumentiert Pfeiffer, wenngleich aus einer eher ökonomischen Perspektive. Er widmet sich dem Output von Bildungsinvestitionen, betont ebenfalls die „Vorstellung einer kumulativen Natur der Entwicklung von Fähigkeiten eines aufeinander aufbauenden Entwicklungsprozesses“ (Pfeiffer 2010, S. 26) und identifiziert Risikofaktoren in der frühen Kindheit im (Vor-)Schulalter als eine der zentralen Ursachen von Ungleichheit. Die soziale Realität trage zu einer „messbaren Evolution der Ungleichheit von Fähigkeiten“ (ebd., S. 27) bei, sie wirke schicksalhaft auf die Kinder ein und präge die weitere Entwicklung als ein „empirischer Kindheitsmultiplikator“ (ebd.).

Deutliche Kritik üben Wiezorek und Pardo-Puhlmann an einem rein individualisierenden Blick auf die Erwerbslosigkeit der Eltern. Sie bemängeln ein Vorgehen, indem „Aspekte struktureller Benachteiligung individualisierend der Verantwortung der Eltern, ihrer Erwerbsarbeitsteilhabe und ihrer vermeintlich hierauf bezogenen Erziehung zugeschrieben werden, zugleich aber Aspekte lebensweltlicher Bildung gar nicht bzw. nicht systematisch in den Blick genommen werden“ (Wiezorek und Pardo-Puhlmann 2013, S. 202), worin sich eine perspektivische Engführung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung zeige. Diese trage weniger zur Aufklärung von Bildungsungleichheit als zur Verfestigung von Ungleichheitsstrukturen bei (vgl. ebd.). Auch Hoenig konstatiert in ihrer Betrachtung des Zusammenhangs zwischen sozialem Kapital und Bildungserfolg, dass die Befunde zu der Frage, welche unmittelbaren Auswirkungen die Erwerblosigkeit der Eltern auf ihre Kinder hat, nicht eindeutig seien (vgl. Hoenig 2019, S. 111). Der Abbau institutioneller Diskriminierungen könne darum nur mit einem Gesamtkonzept erreicht werden, das die Bedarfe benachteiligter sozialer Gruppen in den Blick nimmt (vgl. Chassé 2017, S. 493). Beim Übergang von der Schule und der Berufsvorbereitung in Ausbildung und Erwerbstätigkeit ergeben sich für die Kinder erwerbsloser Eltern jedoch manchmal spezifische Schwierigkeiten und ihre familiäre Benachteiligung legt ihnen für eine Erwerbstätigkeit „Hindernisse neuer Art in den Weg“, schreibt Solga (2006, S. 142). „Haben sie Eltern, die von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen sind, so ‚stören‘ sie *[gemeint sind Jugendliche in beruflicher Qualifizierung, Anm. d. V.]* mit der Strukturiertheit ihres Tages-

ablaufs aufgrund einer Erwerbstätigkeit den Tagesablauf der Familie, der schon lange nicht mehr derart geregelt ist, dass man sehr früh aufsteht und zur Arbeit geht" (ebd.).

Übertragen auf die Beschulungssituation von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen knüpft dies unmittelbar an die Frage an, ob die Zuweisung von sozialen Positionen und Zugängen sich allein meritokratisch aus individuellen Kompetenzen herleiten lassen kann und sollte[11]. Denn sie berücksichtigt nicht, dass manche Kinder bereits mit einem erheblichen Rückstand in ihre Schullaufbahn starten. Eine Leistungsmessung orientiert an der sozialen und nicht an der individuellen Bezugsnorm und eine damit einhergehende Aussonderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler werden diesen Kindern nicht gerecht. Dennoch ist für die Konstruktion des Förderschwerpunkts Lernen das Leistungsvermögen der Schüler:innen ausschlaggebend (vgl. de Terra 2018, S. 119). Lernbeeinträchtigung wird schulamtlich als Unterscheidungs- und Abweichungsmerkmal genutzt, mit teils gravierenden Auswirkungen für die betroffenen Schüler:innen, die bis in den Berufsorientierungsprozess hineinstrahlen. Das belegen die statistischen Daten. Überdurchschnittlich oft beziehen Jugendliche und junge Erwachsene, die sich aufgrund ihres Förderstatus in der Ersteingliederung der beruflichen Rehabilitation (vgl. Kap. 2) befinden, Arbeitslosengeld II (vgl. Reims et al. 2018, S. 17). Es sei deshalb anzunehmen, dass eine nicht zu vernachlässigende Zahl der sogenannten Rehabilitand:innen aus prekären Einkommensverhältnissen stamme, selbst Arbeitslosengeld II beziehe oder gemeinsam mit ihren Eltern im Arbeitslosengeld-II-Bezug stehe (vgl. ebd.).

Bei benachteiligten Jugendlichen greifen daher Benachteiligungsformen ineinander, schlussfolgert Wolf. Ökonomische, bildungsbezogene und soziale Einschränkungen würden sich bei bestimmten Heranwachsenden oft überlagern und träten in Form von Mehrfachbenachteiligungen auf (vgl. Wolf 2009, S. 69). Gestützt wird diese Einschätzung durch verschiedene Studien, die das kumulative Zusammenwirken unterschiedlichster Risikofaktoren und Bedingungen des Aufwachsens untersuchen, sowie durch einschlägige Publikationen (vgl. Schuchardt und Kuhn 2019; Benkmann und Gercke 2018; Schumann 2007; Wieland 2006; Solga 2005). Deshalb braucht es eine lebenslagensensible Pädagogik, die die Herkunftsmilieus von Kindern bei der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements berücksichtigt (vgl. Benkmann und Gercke 2018, S. 291; Zöller und Müller 2012, S. 281 f.).

Wieland argumentiert außerdem, dass Benachteiligung aus interaktionstheoretischer Perspektive thematisiert werden müsse. Benachteiligung müsse prozesshaft und unter Berücksichtigung von Interaktionsmustern analysiert werden, denn „Interaktionen lassen sich als Schnittstelle von Subjektivem und Sozialem auffassen" (Wieland 2006, S. 192). Benachteiligung sei demzufolge ein Merkmal prekärer Interaktionen, d. h. von Interaktionen mit unbalancierten Machtverhältnissen. Diese seien dadurch gekennzeichnet, dass die Interaktionsteilnehmenden über qualitativ und quantitativ deutlich unterschiedliche Ressourcen verfügten, wobei die „Ressourcenreichen" in der

11 Becker nennt in diesem Zusammenhang den Begriff des „Bildungsverlierers", der nicht nur sprachlich, sondern auch sachlich-inhaltlich einen Wettkampfgedanken ausdrücke. Begrifflich sei es kurios, dass gerade die „Haupt"-Schule als „Restschule der Verlierer" firmiere (vgl. Becker 2015, S. 126 f.).

Regel das Interaktionsziel bestimmten (vgl. ebd., S. 194). Um Interaktionen mit starkem Machtgefälle beurteilen zu können, müsse Interaktion perspektivgebunden betrachtet werden – z. B. könne das, „was unter der Perspektive der Mächtigen als Störung erscheint, unter der der Ressourcenarmen als Strategie […], sich den Benachteiligungen zu widersetzen", angesehen werden (ebd., S. 197). Benachteiligungen ergeben sich daraus, „dass die Mächtigen das Interaktionsziel bestimmen und die Ressourcenarmen es dulden" (ebd). Aus dieser Argumentation heraus ist auch die starke Kritik der betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern am separierenden Förderschulsystem zu verstehen. Denn dass es eigens für bestimmte Zielgruppen vorgehaltene und diesen exklusiv zur Verfügung stehende Bildungsangebote gibt, schafft und fördert ein Parallelsystem, das bestimmte Jugendliche ein- und andere von Fördermaßnahmen ausschließt, arbeitet auch Oehme mit Blick auf Arbeitsmarktmaßnahmen für sozial benachteiligte junge Menschen und solche mit Behinderungen heraus. Da bestimmten Jugendlichen der Einstieg in den Ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nicht gelingt, würden für diese Zielgruppe Förderangebote konzipiert, die kompensatorisch wirken sollen. Zugleich haben sie aber stigmatisierenden Charakter, weil sie den Zugang ausschließlich über die Feststellung einer an individuellen Defiziten orientierten Förderbedürftigkeit erhalten (vgl. Oehme 2016, S. 47, ähnlich auch bei de Terra 2018, S. 131 f. nachzulesen).

Mit Gasterstädt et al. (2020) lässt sich eine Vielzahl empirischer Hinweise darauf finden, dass die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und die separate Beschulung und Förderung eher Diskriminierung und Benachteiligung (re)produzieren, als ihr entgegenzuwirken (vgl. ebd., o. S.). Richtigerweise fragt Wocken darum unter Rückbezug auf diverse Veröffentlichungen zu den benachteiligenden Effekten des Förderschulbesuchs[12]:

> Wenn die Schule für Lernbehinderte weder vor dem Demokratiegebot der Chancengleichheit bestehen, noch durch beeindruckende pädagogische Erfolge imponieren, noch durch die reale Existenz eines besonderen Schülers gerechtfertigt werden kann, mit welchen guten Gründen kann dann überhaupt noch vom Nutzen und von der Notwendigkeit einer eigenständigen Schule für Lernbehinderte geredet werden? (Wocken 1982, S. 2 f.)

Denn Unterscheidungen reduzieren – als Hierarchisierungen – für bestimmte Personengruppen die Teilhabechancen. Man könnte – oder vielmehr müsste – gleichsam danach fragen, wie sich Beeinträchtigungen des Lernens vorbeugen ließe. Hierzu gibt es bereits verschiedene Ansätze, v. a. aus der Rehabilitationswissenschaft und aus medizinisch-psychologischer Richtung, aber auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (vgl. Lauth et al. 2014b und sehr ausführlich Hartke und Diehl 2013).

Hierzu passt die Forderung Wockens: „Lernbehinderte Schüler brauchen keine andere Schule, sondern dringend eine bessere" (Wocken 1982, S. 7). Und auch Pfahl bezeichnet die Auflösung der Sonderschulen für Lernbehinderte und die Integration

12 So legt z. B. Kniel in seiner Metaanalyse empirischer Untersuchungen dar: „Die Einrichtung von separaten Klassen oder Schulen für Lernbehinderte hat weder für die Leistungs- noch für die sozial-emotionale Entwicklung ihrer Schülerschaft den erhofften Erfolg gezeigt." (Kniel 1979, S. 294)

von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf in die Regelschule als die denkbar sinnvollste Alternative zur separaten Beschulung (vgl. Pfahl 2006, S. 154). Folgt man Klemm (2021) in seiner Analyse, dann gibt es keinen empirisch abgesicherten Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen in inkusiver Beschulung geringere Lernfortschritte machen würden als Gleichaltrige mit Förderbedarf in Förderschulen (vgl. ebd., S. 68 f.): „Davon, dass Inklusion in Deutschland gescheitert sei, kann vor dem Hintergrund dieser Befunde keine Rede sein" (ebd., S. 69).

1.3.4 Kurze Zwischenbilanz

Es konnte aufgezeigt werden, dass die „Lernbehinderung" eine lange Tradition hat und die Kategorisierung „lernbeeinträchtigt" oder „lernbehindert" unmittelbar mit schulorganisatorischen und institutionslogischen Überlegungen zusammenhängt. Die Notwendigkeit einer Kategorisierung wird in der Regel damit begründet, dass die Kinder und Jugendlichen in leitungshomogen zusammengesetzten Lerngruppen besser lernen und besser unterrichtet werden könnten.

Anders als andere Erscheinungsformen von Behinderung – wie etwa eine Sehbehinderung, eine Hörschädigung oder eine Gehbehinderung – ist eine Beeinträchtigung des Lernens jedoch nicht eindeutig diagnostizierbar. Vielmehr sind Lernbeeinträchtigungen oft auf eine benachteiligte und benachteiligende Lebenssituation zurückzuführen und hängen eng mit materieller Armut, Bildungsarmut im Elternhaus und einem wenig anregenden Umfeld in der frühen Kindheit zusammen. Deshalb ist der Diskurs um Inklusion und Lernbeeinträchtigung untrennbar mit der Frage nach Bildungs(un)gleichheit und Teilhabechancen verbunden. Seit den 1970er-Jahren bis heute engagieren sich Inklusionsbefürworter:innen aus Selbsthilfevereinigungen, Verbänden, aus Politik und den Sozialwissenschaften gegen Bevormundung und staatliche Fürsorge von Menschen mit Beeinträchtigungen und für den Abbau von Barrieren sowie den Aufbau inklusiver Strukturen. Der *Lernbehinderungsbegriff* geriet dabei zunehmend in die Kritik, auch die These von einer angeborenen Intelligenzminderung war nicht länger haltbar. Die Lernbeeinträchtigung kann als ein Ergebnis kumulativer Risikofaktoren des Aufwachsens und als Risiko für Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozesse bezeichnet werden.

Zusammenfassend beschreibt Schneider in ihrer biografischen Längsschnittstudie die Problematik wie folgt:

> Wenn Schüler, die unter belasteten familialen und sozialen Bedingungen aufwachsen und verstärkt Schulprobleme und schwierige Schulkarrieren aufweisen, in Klassen lernen, in denen die Jugendlichen vornehmlich aus sozioökonomisch benachteiligten, durch Arbeitslosigkeit gekennzeichneten, instabilen und psychisch problembelasteten Familien stammen, viele Kinder kognitive und sprachliche Probleme aufweisen und ein überproportional hoher Schüleranteil aus migrantischen Familien kommt, die durch kulturelle, weltanschauliche, religiöse und sprachliche Differenzen gekennzeichnet sind, sowie dass die Schüler eher eine schuldistanzierte Haltung zeigen und Versagenserfahrungen aufweisen, sind ihre Schul- und Lernleistungen schlechter als diejenigen vergleichbarer Schüler, die allerdings in gemischten und heterogenen Klassen mit geringer Problembelastung lernen. (Schneider 2018, S. 20)

Als Meilensteine im Umgang mit lernbeeinträchtigten Schüler:innen sind erstens die Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz KMK, in denen ab 1999 auf die Verwendung des Begriffs „Lernbehinderung" verzichtet wird, zu nennen, zweitens die Einführung der biopsychoszozialen Betrachtungsweise von Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation WHO in der ICF im Jahr 2001 und drittens die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009.

Zusammengefasst kann der Prozess rund um die Kategorie *Lernbeeinträchtigung* wie folgt dargestellt werden:

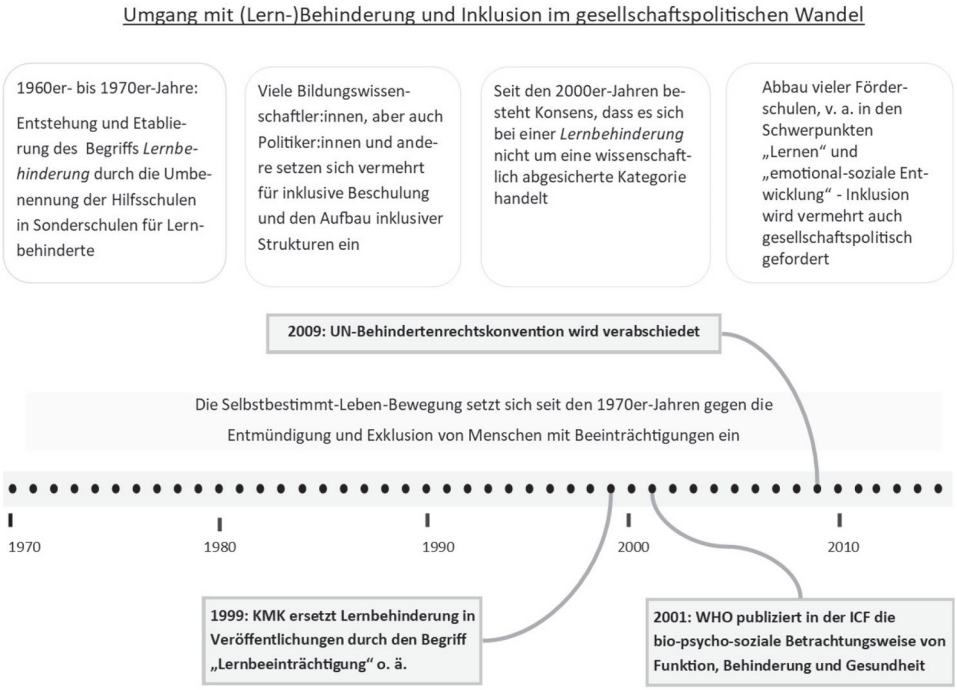


Abbildung 3: Genese und historische Entwicklung der schulamtlichen Kategorie „Lernbehinderung" (eigene Darstellung)

Es wurde herausgearbeitet, dass unterschiedliche Faktoren, die das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, zwar nicht monokausal zusammenhängen, so aber doch stark miteinander verwoben sind. Einhellinger kommt in ihren Ausführungen deshalb zu dem Schluss, es gebe „keinen genau gleichen Förderbedarf ein zweites Mal" (Einhellinger 2018, S. 122), vielmehr entstehe bei der Beschäftigung mit Lernbeeinträchtigungen „ein facetten- und perspektivenreiches Bild" (ebd.), was es notwendig macht, in pädagogischen Kontexten den Menschen offen und sensibel in ihrer Lebenswirklichkeit zu begegnen. Die fehlende Eindeutigkeit in der Definition der *Lernbeeinträchtigung* kann dementsprechend auf die Heterogenität der Zielgruppe zurückgeführt werden.

Es hat sich mittlerweile weitgehend ein Verständnis durchgesetzt, nach dem die Situation lernbeeinträchtigter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener als symptomatisch für die These von *Armut als Lebenslage* betrachtet werden kann, die auch aus Sicht der Diskriminierungsforschung näher beleuchtet werden muss.

Im Hinblick auf Berufswahlprozesse gewinnen die sozialen Einflussfaktoren an Bedeutung, sowohl durch die milieuspezifischen Verhaltensweisen der Jugendlichen als auch durch das Bildungsstreben sowie durch den Bildungs- und Berufsstatus der Eltern, der weitere Bildungsaspirationen beeinflusst (vgl. Schnitzler 2020a, S. 187). Das soziale Umfeld hat einen bedeutenden Einfluss auf die Bildungsentscheidungen von Jugendlichen, der Herkunftseffekt ist vielfach belegt (vgl. Schnitzler 2020a, S. 194; Benkmann und Gercke 2018, S. 286; Einhellinger 2018, S. 91; Maaz et al. 2010, S. 72; Schumann 2007).

Als Zwischenfazit dieses Kapitels kann festgehalten werden:

- Es gibt nach aktuellem Forschungsstand keine einheitliche Definition des Begriffs „Lernbehinderung“ oder Lernbeeinträchtigung, die Feststellung eines Förderbedarfs in puncto „Lernen“ erfolgt nach schulischen Kriterien und gemessen an einer sozialen Bezugsnorm.
- Es gibt sehr unterschiedliche Faktoren (biologisch-medizinische Aspekte, entwicklungs- und lernerschwerende Umwelteinflüsse, Faktoren innerhalb des schulischen Systems), die das Entstehen einer Lernbeeinträchtigung begünstigen können.

Daraus folgt, dass die Wahrnehmung von Unterschieden immer im Sinne einer Diskriminierungskritik beleuchtet und begriffen werden sollte – Heterogenität geht damit weit über den Behinderungsbegriff hinaus. Der Subjektstatus der Lernenden sollte darum zum Ausgangspunkt von kritischer Reflexion und Forschung gemacht werden (vgl. Hinz 2018; Holzkamp 1991). Mit Bleidick et al. besteht die eigentliche Trennungslinie nicht zwischen behinderten und nichtbehinderten Schüler:innen, sondern zwischen den Statusgruppen der bildungserfolgreichen Schüler:innen der weiterführenden Schulen und der Restgruppe der von den Chancen des qualifizierenden Schulabschlusses weitgehend abgeschnittenen Absolvent:innen der Förderschulen für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Einschränkungen oder Lernbeeinträchtigungen (vgl. Bleidick et al. 1995, S. 260).

Der Abbau der Förderschulen für sogenannte „lernbeeinträchtigte“ Kinder und Jugendliche ist deshalb ein erster Schritt hin zur Revision der bisherigen Exklusionspraktiken im Schulsystem und sollte in einem inklusiv ausgestalteten Berufsbildungssystem in der Sekundarstufe II seine Fortsetzung finden.

Im Hinblick auf den Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in die Sekundarstufe II, in Ausbildung und Beruf muss berücksichtigt werden, wie eine gute, d. h. an den Bedarfen, Interessen, Zielen und Wünschen lernbeeinträchtigter Jugendlicher ausgerichtete Berufsorientierung gelingen und wie der Übergang Schule-Ausbildung-Beruf professionell und individuell begleitet werden kann.

1.4 Der Übergang Jugendlicher mit Lernbeeinträchtigungen von der Schule in die berufliche Bildung

In Nordrhein-Westfalen[13] ist das Verfahren zur Zuerkennung eines Förderstatus in der „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF)" beschrieben. Hier wird der Förderschwerpunkt Lernen als Lern- und Entwicklungsstörung mit erheblicher Beeinträchtigung im Lernen definiert, der einen Förderbedarf evoziert, „wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langdauernder Art sind" (BASS 2016). Eine intensivpädagogische Förderung schließt die BASS für den Schwerpunkt Lernen im Gegensatz zu allen anderen Förderschwerpunkten zwar aus (vgl. ebd., § 15), zugleich aber ebenfalls den Erwerb eines anerkannten Schulabschlusses. In Nordrhein-Westfalen kann an Förderschulen für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen lediglich ein dem Hauptschulabschluss bzw. Ersten Schulabschluss gleichwertig geltender Abschluss erworben werden: „Der Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen führt zum Abschluss des Bildungsgangs Lernen. In diesem Förderschwerpunkt ist der Erwerb eines dem Ersten Schulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich" (BASS 13–41 Nr. 2.1 AO-SF 2022, § 29). Zugespitzt formuliert ist es ganz offensichtlich nicht das Bildungsziel der Förderschule Schwerpunkt Lernen bzw. des Unterrichts von Jugendlichen mit diesem festgestellten Förderschwerpunkt, die Defizite und Lernschwächen der Schülerinnen und Schüler tatsächlich in einem Maße zu kompensieren, dass den Heranwachsenden zum Ende der Schulzeit der Weg in eine qualifizierte und anerkannte Berufsausbildung gelingt (vgl. Hofmann-Lun 2011). Denn Schulleistungen und schulische Abschlüsse gelten als relevante Aspekte für einen gelingenden Übergang in eine berufliche Ausbildung. Verlässt ein Jugendlicher das allgemeinbildende Schulsystem mit einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss, vermag er sich im Wettbewerb um begehrte Ausbildungsplätze kaum im Auswahlverfahren des Betriebes durchzusetzen (vgl. ebd., S. 45). In Nordrhein-Westfalen werden in der Primarstufe und der Sekundarstufe I alle (!) Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Lernen zieldifferent unterrichtet (vgl. MSB NRW 2021, S. 206) und können somit keinen regulären Schulabschluss erwerben.

Was dies für den Übergang in Ausbildung und Arbeit bedeutet, wird in diesem Kapitel problematisiert und diskutiert. Denn der Zusammenhang zwischen niedriger formaler Bildung und Arbeitsmarktexklusion ist vielfach untersucht und beschrieben worden, er gilt als hinreichend belegt (vgl. Röttger et al. 2020; Ferger 2015, S. 16; Neumann und Werner 2012, S. 8 f.; Solga 2006). Die betriebliche Erstausbildung kann darum aufgrund ihrer integrierenden Wirkung an der zweiten Schwelle (vgl. Dummert

13 Falls in dieser Arbeit länderspezifisch Schwerpunkte gesetzt werden, ziehe ich – wie bereits eingangs erwähnt – aus Gründen der Komplexitätsreduktion und der Vergleichbarkeit die Verfahren und Rechtsvorschriften sowie Erlasse des Landes Nordrhein-Westfalen heran. Ich möchte an dieser Stelle aber mit de Terra darauf verweisen, dass die Zuerkennung eines Förderschwerpunktes stark von landesrechtlichen Spezifika bestimmt ist (vgl. de Terra 2018, S. 117). Die AO-SF-Verordnung des Landes Nordrhein-Westfalen kann damit nur exemplarisch herangezogen, aber nicht unbedingt als übertragbar auf die Regelungen in allen anderen Bundesländern betrachtet werden.

und Grunau 2021, S. 220) als „Tor in den qualifizierten Arbeitsmarkt" (Imdorf 2010, S. 260) gesehen werden, obwohl – oder gerade weil – die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und das Erwerbsleben in den letzten Jahren deutlich komplexer geworden sind. Der Erwerb eines Berufes und die Teilhabe am Arbeitsleben haben eine herausragende Bedeutung für die Sozialisation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. Schropp 2018, S. 7) und für weitere Lebensverläufe. Berufe und Anstellungsverhältnisse bzw. berufliche Tätigkeiten prägen das gesellschaftliche Ansehen, unterstützen die persönliche Entwicklung, wirken sinnstiftend, tagesstrukturierend und fördern soziale Kontakte (vgl. Blickle 2019, S. 212 f.; Schaper 2019, S. 574; Hofmann und Poltermann 2017, S. 22; Beinke 2006b, S. 13), außerdem wirken sie sich auf das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit aus (vgl. Eikötter 2017, S. 18; Stein 1997, S. 66 f.). Berufe besitzen deshalb neben ihrer direkten Bedeutung für die äußere Organisation der Arbeit eine „große Prägekraft für die innere Entwicklung der Persönlichkeit", stellt Steib (2017, S. 65) fest und Granato verweist ebenso wie Harney und Ebbert auf die enge Verbundenheit von Bildungs-, Berufs- und Lebensplanung (vgl. Granato 2020, S. 209; ähnlich bei Harney und Ebbert 2006, S. 426). Der Berufsabschluss ist zu einem „Sozialisationsereignis geworden, das zwischen Stigmatisierung oder gesellschaftlicher Teilhabe entscheidet" (Pütz 1992, zitiert nach Stein 1997, S. 67).

Steib (2017, S. 64) verweist in diesem Zusammenhang auf die beruflichen Kategorien der *Gelernten* und der *Ungelernten*. Mit erstgenannten sind Personen gemeint, die eine formale Berufsausbildung durchlaufen und diese mit einem anerkannten Abschluss beendet haben; die letztgenannten sind Personen ohne formale Berufsabschlüsse – unabhängig von ihren tatsächlichen Kompetenzen. Berufe haben damit eine gesellschaftliche Funktion im Hinblick auf Kategorisierung, Standardisierung, Transparenz und Vergleichbarkeit (vgl. ebd.). Auch Baethge zeigt auf, dass die Wirkung von Beruflichkeit als gesellschaftliches Integrationskonzept u. a. über eine betriebliche, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Deprivilegierung der Ungelernten erreicht wird (vgl. Baethge 2004, S. 339). Als markantes Trennungsindiz von Personen mit guten Arbeitsmarktchancen und denjenigen, die von Arbeitsmarktexklusion bedroht oder betroffen sind, könne, so schreiben Neumann und Werner (vgl. 2012, S. 9) das Vorliegen einer abgeschlossenen Berufsausbildung interpretiert werden.

Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung war auch deshalb bereits Gegenstand einer Vielzahl empirischer Untersuchungen in den letzten Jahren (vgl. exemplarisch Siegert 2021; Lange 2019; de Terra 2018; Berg 2017; Hofmann-Lun 2011; Gaupp und Geier 2011; Stauber et al. 2007; Rebmann und Tredop 2006). Für die mit dem Einmünden in eine berufliche Qualifizierungsmaßnahme verbundenen vielfältigen Berufsorientierungsprozesse und die individuell höchst bedeutsamen Entscheidungen für oder gegen bestimmte Bildungswege im Anschluss an die Vollzeitschulpflicht wird zusammenfassend oft der Terminus „Übergang Schule-Beruf" verwendet (so etwa bei Walther 2020b; Stein und Kranert 2020b). Dass die Übergangsforschung hochrelevant und aktuell ist, hängt mit verschiedenen Aspekten zusammen. In diesem Kontext sind die zunehmende Biografisierung des Lebenslaufs, die

Forderungen nach persönlich und gesellschaftlich verwertbarer *Employability* und der mit der Pluralisierung einhergehende Individualisierungsanspruch und -druck ebenso zu nennen wie der Wunsch nach gesellschaftlicher Teilhabe und die Gefahr von Exklusionsrisiken in der beruflichen Bildung. Da manchen Jugendlichen die erforderlichen Ressourcen fehlen bzw. diese sehr ungleich verteilt sind, kommt es an der Schnittstelle des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung und Erwerbsarbeit somit häufig zur Reproduktion und Verfestigung sozialer Ungleichheiten (vgl. Siegert 2019, S. 220). Dennoch wird auch an diese Jugendlichen oft der explizit formulierte oder implizit an sie herangetragene Anspruch einer *Normalerwerbsbiografie* gestellt. Es besteht jedoch weitgehend Einigkeit, dass Förderschülerinnen und -schüler größere Schwierigkeiten dabei haben, einen gelingenden Übergang in eine qualifizierte Berufsausbildung zu gestalten als andere Gleichaltrige ohne Förderbedarfe (vgl. Jochmaring 2019, S. 265; Fasching 2017; Kremsner 2017). Der Übergang in den Beruf hat sich parallel zur Herausbildung moderner Arbeitsmarktstrukturen als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter institutionalisiert, schreiben Brüggemann und Rahn (2020, S. 11) und Hurrelmann meint, die gesamte Jugendzeit sei in den heutigen westlichen Gesellschaften zur Ausbildungszeit geworden (vgl. Hurrelmann 2004, S. 93). Dabei geht Hurrelmann davon aus, dass die Jugendphase die Lebensspanne von ca. 12 Jahren bis ca. 27 Jahre umfassen kann (vgl. ebd., S. 41). Charakterisiert ist die Jugendphase durch das Spannungsfeld zwischen sozioökonomischer Unselbstständigkeit und soziokultureller Selbstständigkeit und sie ist nicht nur deshalb von *Statusinkonsistenz* geprägt. Wolf fasst dies wie folgt zusammen:

> Die Jugend kennzeichnet eine Entwicklungsphase, in der sich viele Entwicklungslinien verflüssigen, zusammenfließen bzw. konflikthaft verdichten und neue Lösungen gefunden werden müssen. Der biografische und gesellschaftliche Sinn der Jugendphase ist die Vorbereitung auf die Anforderungen der Erwachsenenrolle (Reflexion von Einstellungen und Einsichten, Urteilsfähigkeit, Selbstständigkeit sowie sozialem Verhalten) und somit der schnellstmögliche Übergang in diese. (Wolf 2009, S. 45)

Wolf zufolge ist der Sozialisationsprozess im Jugendalter dann erfolgreich, wenn die Jugendlichen in der Lage sind, die Handlungsanforderungen der unterschiedlichen Lebensbereiche aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden. Auf diese Weise werden sie den wechselseitigen Anforderungen der Individualentwicklung und der sozialen Integration gerecht (vgl. ebd., S. 62). Schöpf fordert in diesem Sinne, dass in allen berufspädagogischen Handlungsfeldern Angebote orientiert an der Lebenswelt und der Heterogenität der Heranwachsenden konzipiert werden müssten; jugendliche Lebenswelt, Bildung und Beruf seien mindestens in Verbindung mit dem Übergang Schule-Beruf untrennbar miteinander verbunden (vgl. Schöpf 2020, S. 2 f.). Mit Kreher und Lempp etwa können Übergänge als Bewältigungskonstellationen aufgefasst werden, die Selbstwert- und Anerkennungsprobleme freisetzen. Gerade an den Übergängen muss darum die Grundfrage des Zusammenspiels von biografischer Lebensbewältigung und lebenslauforientierter Sozialintegration in den Blick gerückt werden (vgl. Kreher und Lempp 2020, S. 601).

Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Berufstätigkeit kann als eine *kritische Schwelle* betrachtet werden, an der bestimmte Entwicklungsaufgaben und Anforderungen vom Individuum bewältigt werden müssen, zumal diese Phase der Adoleszenz zeitlich mit Herausforderungen in der eigenen Persönlichkeitsentwicklung, mit einer vermehrten Selbstständigkeit und Verantwortung zusammenfallen. Siegert benennt die Adoleszenz mit Verweis auf Stauber als „biographisches Projekt und hochsensible Lebensphase" (Siegert 2019, S. 222). Mit Kutscha kann der Anfang einer neuen Phase als Übergang bezeichnet werden (vgl. Kutscha 1991), die reine Aufnahme einer Berufsausbildung markiert damit nicht das Ende des Übergangs in die Berufsbildung. Diese Ansicht vertreten auch Besener et al. (2008), indem sie betonen, dass der Übergang als Statuspassage beide Phasen umfasse – die Phase vor und die nach dem Eintritt in die Berufsausbildung. Ebenfalls für diese Annahme spricht die zunehmende Anzahl von Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüchen – diese deuten darauf hin, dass die Entscheidung, einen Vertrag zu unterzeichnen und ein Ausbildungsverhältnis zu beginnen, nach einer gewissen Probezeit bzw. im weiteren Verlauf der Ausbildung revidiert werden kann. Der Entscheidungs-, Orientierungs- und Reflexionsprozess an der ersten Schwelle reicht demnach relativ weit in die Anfangsphase der Berufsausbildung hinein (vgl. hierzu auch Lange 2019, S. 82 ff. und Diettrich und Peinemann 2018, S. 156).

Dass das Übergangsgeschehen von unterschiedlichen Phasen geprägt ist, ist ein wesentlicher Ansatz aus der Übergangsforschung, in der Übergänge v. a. als Statuspassagen betrachtet werden (vgl. im Überblick z. B. Sackmann 2007). Die Jugend- und zugleich Berufsorientierungs- bzw. Berufsfindungsphase ist wesentlich geprägt von Statuswechseln auf verschiedenen Ebenen der Entwicklung, sodass Walther und Stauber von einer „Übergangshaftigkeit" sprechen, von der die Lebenslage der jungen Erwachsenen geprägt ist (vgl. Walther und Stauber 2007, S. 20). In dieser Phase sind die Akteure besonders anfällig für Risiken, da liminale Phasen v. a. von Unsicherheit und Verletzbarkeit geprägt seien (vgl. ebd., S. 22 f.). Mit Konietzka (2016, S. 322) kommt dem Übergang an der ersten Schwelle eine strategische Schlüsselrolle für die Zuweisung von Lebenschancen zu. Für junge Menschen mit Beeinträchtigungen ist diese Statuspassage schwieriger zu bewältigen als für andere – Pfahl spricht von einem „krisenhaften Übergang" (vgl. Pfahl 2006, S. 142). Eine gute berufliche Orientierung wird deshalb als Voraussetzung für einen erfolgreichen Anschluss und Übergang angesehen. Berufsorientierung wird etwa von Jochmaring et al. verstanden als eine „grundlegende, subjektive positive Einstellung zum Erwerbsleben sowie als individuelle Orientierung einer ‚Standortbestimmung'" (Jochmaring et al. 2019, S. 116). Es bestehe Einigkeit über die Notwendigkeit der umfassenden Vorbereitung und Begleitung des Übergangs, so die Autor:innen (vgl. ebd., S. 116 f.).

V. a. für Jugendliche mit Beeinträchtigungen stellt jedoch ein nahtloser Wechsel in die betriebliche Ausbildung und auf den ersten Arbeitsmarkt eher die Ausnahme dar und sie tragen ein hohes Risiko, beruflich benachteiligt oder mittel- wie langfristig von sozialer wie beruflicher Exklusion betroffen zu sein (vgl. Niehaus et al. 2012b, S. 7). Die von der Bildungsexpansion und den Individualisierungsprozessen der Spätmo-

derne Benachteiligten sind diejenigen, die in den unteren Bildungsgängen unterrichtet werden und nach Beendigung ihrer Schulzeit kaum die Möglichkeit dazu haben, „die normative Vorstellung eines gelingenden Lebenslaufs nach dem Muster Schule-Ausbildung-Beruf-Rente zu realisieren. Abgängerinnen und Abgänger der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind von diesen Entwicklungen in besonderem Maße betroffen", konstatiert van Essen (2013, S. 126). In der operativen Anwendung des erweiterten Inklusionsverständnisses auf die Berufsbildung stellt sich die Herausforderung, sowohl die bestehenden Konzepte der inklusiven Berufsbildung grundsätzlich weiterzuentwickeln als auch den Blick auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen und Bedarfe jedes Einzelnen nicht zu verlieren. Und es geht darum, Teilhabechancen für alle Menschen zu sichern, zugleich aber dennoch nicht die Anforderungen und Ziele bestimmter beruflicher Bildungsgänge aufzuweichen oder die Teilhabe am Arbeitsmarkt als Pflicht zur Normalisierung und Anpassung zu erklären (vgl. dazu v. a. Becker 2015). Insofern bildet „trotz einer Entstandardisierung, -traditionalisierung und Prekarisierung von Erwerbsverläufen und beruflichen Trajekten [...] die Erwerbsarbeit nach wie vor das soziale, politische und ökonomische Rückgrat spätmoderner Gesellschaften und – mangels Alternativen – der Identitätsentwürfe der darin lebenden Individuen" (Koenig 2014, S. 327).

Damit von Bildungsarmut bedrohte oder betroffene Jugendliche dennoch die notwendigen Kompetenzen und formalen Abschlüsse erwerben können, die ihnen die Chance auf Teilhabe am Arbeitsmarkt ermöglichen, gibt es eine Vielzahl von berufsorientierenden und berufsvorbereitenden sowie ausbildungsbegleitendenden Fördermaßnahmen, mit denen sichergestellt werden soll, dass benachteiligte, lernbeeinträchtigte oder von Benachteiligungen bedrohte junge Menschen den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Beschäftigungssystem möglichst ohne biografische Brüche bewältigen. Neumann und Werner konstatieren hierzu: „Staatliche Hilfen bei der Integration von Jugendlichen, die Probleme bei der Integration in eine Beschäftigung haben, gelten unter Experten wie auch in der breiten Öffentlichkeit als gerechtfertigt" (Neumann und Werner 2012, S. 5). Dies liegt zum einen daran, dass die Unterstützung benachteiligter Heranwachsender moralisch geboten ist, zum anderen erweist es sich „für die Gesellschaft als rentabel, Jugendliche zu einer Berufsausbildung zu führen, statt sie ohne eine Berufsausbildung in ein von häufiger Arbeitslosigkeit gekennzeichnetes Erwerbsleben zu entlassen" (ebd.).

Im Kapitel 2 befasse ich mich deshalb eingehend mit den berufs- und ausbildungsvorbereitenden sowie ausbildungsbegleitenden Förderinstrumenten der beruflichen Rehabilitation. Zunächst aber werden klassische berufswahltheoretische Ansätze berücksichtigt, um das Feld der Berufsorientierung theoretisch zu erschließen. Der Fokus liegt auf dem Übergangsgeschehen an der ersten Schwelle, d. h. auf dem Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsbildungssystem.

1.4.1 Berufswahlprozesse und -theorien

Da der Eintritt in das Arbeits- und Erwerbssystem und die damit verbundene Entwicklung den bedeutsamsten Einfluss auf den individuellen Lebenslauf darstellen, machen

diese zu einem bedeutenden Teil den Identitätsfindungs-, Sozialisations- und gesellschaftlichen Integrationsprozess junger Menschen aus (vgl. Driesel-Lange et al. 2010, S. 157). Diese transformativen Prozesse stärken die Handlungsfähigkeit (vgl. Düggeli und Kinder 2020, S. 303), insbesondere, wenn Jugendliche durch ihr Handeln Respekt und Akzeptanz erfahren und als Teil der Arbeitsgesellschaft anerkannt werden.

Zum Verlauf von Berufswahlprozessen hat die Übergangsforschung unterschiedliche berufswahltheoretische Ansätze hervorgebracht. Mithilfe dieser Berufswahltheorien wird das Übergangsgeschehen beschrieben, wobei sich verschiedene Erklärungsansätze herausgebildet haben. Ausgewählte Ansätze werden im Folgenden kurz vorgestellt, weil sie selbstverständlich auch für die Berufswahlprozesse lernbeeinträchtigter Menschen von Bedeutung sind. Probleme an den Übergängen hätten viele Jugendliche aus unterschiedlichen Gründen, schreiben Bertram und Schröpfer (1997, S. 182), „aber bei den Sozial- und Lernbenachteiligten bündeln sie sich".

Da in der vorliegenden Arbeit v. a. der Übergang an der ersten Schwelle betrachtet wird, beziehen sich die berufswahltheoretischen Ansätze der hier getroffenen Auswahl auf Menschen in der Adoleszenz und auf den Übergang Schule-Berufsbildung. Auch wird angenommen, dass der Berufswahlentscheidung zu Beginn des Berufslebens eine Schlüsselfunktion zukommt und dass die an der ersten Schwelle gemachten Erfahrungen in der beruflichen Bildung, beim Erwerb formaler beruflicher Qualifikationen und in der Teilhabe künftige berufliche Bildungsaspirationen erheblich beeinflussen. Diese Annahme basiert auf Erkenntnissen der Berufs- und Arbeitsmarktforschung, nach denen sich Teilhabe an Bildung im Lebenslauf kumulativ entwickelt – d. h., dass Menschen mit niedrigen formalen Qualifikationen auch in ihrem weiteren Erwerbsleben weniger oft an beruflichen Qualifizierungs- und Aufstiegsfortbildungen teilnehmen als Menschen mit höheren formalen Bildungsabschlüssen (vgl. exemplarisch Bellmann und Leber 2021, S. 246; Brüggemann und Rahn 2020, S. 14; Dietrich et al. 2019; Konietzka 2016, S. 322; Jacob 2004; Geulen 1987). Brüggemann und Rahn betonen jedoch, dass der Begriff der Berufsorientierung nicht nur für den Übergang von der Sekundarstufe I in das Berufsbildungssystem benutzt, sondern auf den gesamten Lebenslauf bezogen werden müsste. Berufsorientierung sei ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen den Interessen, den Wünschen, dem Wissen und dem Können des Individuums und den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt (vgl. Brüggemann und Rahn 2020, S. 13 f.). Berufsorientierung kann in diesem Sinne auch als eine „Vermittlung zwischen Individuum, Bildungs- und Erwerbssystem" (Niemeyer 2020, S. 120) betrachtet werden.

Berufsorientierung kann mit Driesel-Lange et al. (vgl. 2010, S. 167) somit als eine Förderung der Kompetenz zum Entwurf, zur Vorbereitung und zur Gestaltung von Berufsbiografien verstanden werden. Die Darstellung der Einbettung des individuellen Berufsorientierungsprozesses in institutionalisierte Abläufe und Strukturen ist notwendig, um das Feld der inklusiven Berufsbildung theoretisch erschliessen und aufzeigen zu können, wie Übergänge mit Förderinstrumenten und der Hinzuziehung von Gatekeepern begleitet und gelenkt werden.

Klassische berufswahltheoretische Ansätze beschreiben den Prozess der Berufsauswahl als Zuordnungs- bzw. Matching-Prozess, als eine Entwicklungsaufgabe, die es ein Leben lang zu bewältigen gilt, als Entscheidungsprozess oder als Zuweisungs- bzw. Allokationsprozess (vgl. Oechsle 2009, S. 24).

Matthes nimmt in ihrer Dissertation eine Systematisierung der theoretischen Erklärungsansätze zur Berufsfindung vor (vgl. Matthes 2019, S. 37):

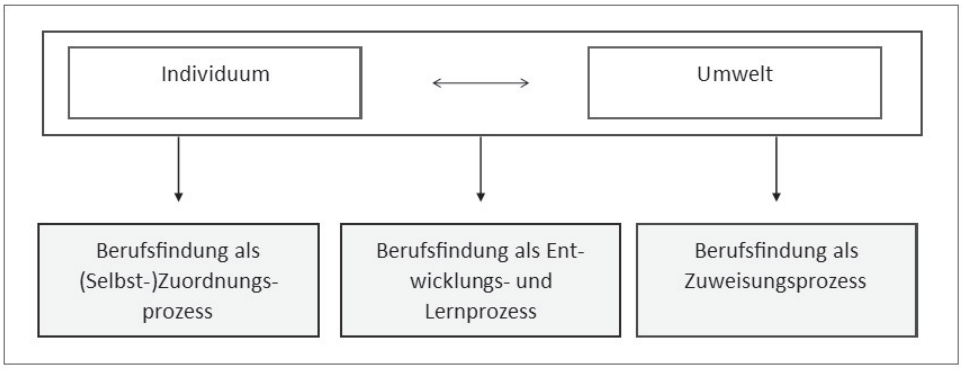


Abbildung 4: Systematisierung der theoretischen Erklärungsansätze zur Berufsfindung (eigene Darstellung nach Matthes 2019, S. 37)

Die Berufswahltheorien gehen einerseits vom Individuum aus, das vor der Berufswahl steht, andererseits von den Gegebenheiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts sowie den gesellschaftlichen Institutionen – hier zusammengefasst unter dem Begriff Umwelt (vgl. dazu auch Beinke 2006a, S. 30).

Die unterschiedlichen berufswahltheoretischen Konzepte verbindet die oft nur implizit vorausgesetzte Annahme, dass der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt *normalbiografisches Ziel* aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist. Dies basiert auf der Annahme, dass Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit wesentlich für gesellschaftliche Teilhabe und für ein selbstbestimmtes und abgesichertes Leben sind (vgl. Fasching und Fülöp 2017, S. 79). Der Übergang in berufliche Ausbildung stellt hierbei eine kritische Schwelle dar. Er ist in Deutschland wie in den meisten anderen deutschsprachigen oder westeuropäischen Ländern stark strukturiert und zählt zu den „zentralen gesellschaftlichen Anforderungen, mit denen Jugendliche nach der Schule konfrontiert werden" (Lange 2019, S. 71).

Allen neueren Konzepten ist gemeinsam, dass sie *Beruflichkeit* verstärkt als einen individuellen Anpassungsprozess an die arbeitsplatz- bzw. arbeitsmarktbezogenen Erfordernisse betrachten und dass Individualität und Kompetenzorientierung sowie lebenslanges Lernen im Vordergrund stehen.

Gleich ist bei ihnen allen die Ausgangsüberlegung, dass der Übergang in die Berufsbildung eine Ablösung vom bisherigen Status und eine Auseinandersetzung mit Zukunftsperspektiven und Wunschvorstellungen erfordert, die mit den eigenen Kompetenzen, (Lern-)Voraussetzungen und ggf. meritokratischen Auswahlprinzipien ab-

geglichen und in Einklang gebracht werden müssen. Nach Stein und Kranert ist der Übergang aber nicht als rein individuell zu verantwortender und zu realisierender Akt der Jugendlichen zu interpretieren. Vielmehr müsse er als ko-konstruktiver Prozess gesehen werden, denn an den Übergängen im Lebenslauf wirke sich die Frage erheblich aus, welche Personen nach welchen Kriterien Unterstützung erhalten (vgl. Stein und Kranert 2020b, S. 140 und dazu auch Pohl 2015, S. 30). Insofern ist die Annahme begründet, dass v. a. an den Übergängen bislang verdeckte Prozesse der Vergesellschaftung, der Inklusion und der Exklusion in den Blick genommen und sichtbar gemacht werden können. Bildungs(weg)entscheidungen können vor diesem Hintergrund einerseits als eine individuelle und rationale Abschätzung von Ressourcen, Risiken und Chancen verstanden werden, andererseits werden sie auf Basis familialer und milieuspezifischer Erfahrungen getroffen (vgl. Koliander und Pichler 2022, S. 250). Zugleich haben Berufspläne immer auch etwas mit Lebensplanung zu tun (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 57). Die regionalen Längsschnittuntersuchungen des Deutschen Jugendinstituts DJI in Leipzig und Stuttgart ergaben z. B., dass sich die tatsächlichen Anschlüsse der Jugendlichen deutlich von ihren ursprünglichen Bildungs- und Ausbildungsplänen und -wünschen unterschieden (vgl. Gaupp und Mahl 2013, S. 32). Dies deutet auf konfliktbehaftete oder krisenreiche Übergänge, auf Anpassungsprozesse oder Zuweisungspraktiken oder auf Entwicklungsprozesse der Individuen hin bzw. auf die Bewältigung des Widerspruchs zwischen der Notwendigkeit, sich an ein begrenzt zugängliches Spektrum an Ausbildungsberufen anpassen zu müssen, und dem Wunsch, in einer sinnvollen Lebensplanung und -führung eine persönliche, berufsbiografische Perspektive zu haben (vgl. Walther et al. 2007, S. 97).

In dieser Arbeit soll ausdrücklich keine Entscheidung für eine bestimmte Theorie und damit eine Entscheidung gegen alle anderen Ansätze getroffen werden. Vielmehr halte ich es für sinnvoll, die verschiedenen berufswahltheoretischen Ansätze zu berücksichtigen. Insofern schließe ich mich Kohli an, der auf das Zusammenwirken der verschiedenen entscheidungs-, allokations- und entwicklungstheoretischen Aspekte im Berufswahlprozess verweist (vgl. Kohli 1975), möchte aber auch hervorheben, dass Berufswahl und Laufbahnentwicklung als ein komplexer und dynamischer Prozess verstanden werden müssen, der sich nicht auf eine festgelegte Phase der Adoleszenz beziehen lässt.

1.4.1.1 Berufswahl als (Selbst-)Zuordnungsprozess (Matching-Theorie nach Holland)

Holland ist als wichtigster Vertreter der *Matching-Theorie* (auch Zuordnungstheorie) zu nennen, seine Ansätze haben sich als „richtungsweisend für die aktuelle Forschung und Berufsberatungspraxis erwiesen" (Dreisiebner 2019, S. 77). Die Berufswahl wird von Holland als eine Suche nach Übereinstimmung persönlicher Präferenzen und den möglichen beruflichen Umwelten aufgefasst. Nach Holland habe jeder Mensch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen und Interessen. Diese entstehen im Zuge von Sozialisations- und Lernprozessen. Im Zuge des Matching-Prozesses gilt es, den Beruf zu finden, der am besten zu den individuellen Persönlichkeitsmerkma-

len passt. Holland geht von einer Vielfalt an Persönlichkeitsmerkmalen aus, unterscheidet in seinem Modell aber sechs Idealtypen: den konventionellen, den unternehmerischen, den realistischen, den intellektuellen, den künstlerischen und den sozialen Persönlichkeitstyp. Er nimmt an, dass es keine Person gibt, die einem dieser Persönlichkeitstypen vollkommen entspricht, dass in jedem Individuum aber bestimmte Merkmale und Interessen überwiegen (vgl. Bußhoff 1984, S. 37 ff.). Entsprechend hat Holland sein Modell hexagonal angelegt, um die Nähe bestimmter Persönlichkeitsmerkmale eines Typs mit denen eines anderen Typs ausdrücken zu können (z. B. hat der realistische Typ in diesem Modell den konventionellen und den intellektuellen Typen als Nachbarn, während der soziale Typ den unternehmerischen und den künstlerischen Typen an seinen beiden Seiten hat). Holland nimmt an, dass Personen insbesondere bei der beruflichen Orientierung nach Um- und Arbeitswelten suchen, die es ihnen erlauben, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen, in Übereinstimmung mit den inneren Einstellungen zu handeln und persönlichkeitsspezifische Aufgaben und Rollen zu übernehmen. Eine Berufswahl ist als kongruent zu bewerten, wenn das Subjekt sich für einen Beruf entscheidet, der seinem Persönlichkeitsmuster in weiten Teilen entspricht. „Im Begriff der Kongruenz ist also der grundlegende Gedanke des Matching-Modells ausgedrückt" (ebd., S. 38). Dass Kongruenz ein nützliches Konstrukt ist, um Berufswahlentscheidungen zu erklären, wird durch verschiedene Forschungsarbeiten bestätigt (vgl. Hirschi und Baumeler 2020, S. 31; Matthes 2019, S. 40; Rübner und Höft 2019, S. 45).

1.4.1.2 Berufswahl als Eingrenzungs- und Kompromissprozess (nach Gottfredson)

Die Berufswahltheorie Gottfredsons ist als *entwicklungstheoretischer Ansatz* anzusehen, mit dem einerseits die Typologie von Holland aufgegriffen wird, dem andererseits aber die Annahme zugrunde liegt, dass die Berufswahl ein lebenslanger Entwicklungs- und Passungsprozess sei. Wesentlich in der Berufswahltheorie nach Gottfredson ist das Verständnis vom Selbstkonzept, zu dem Begabungen, Interessen, Vorlieben, das Verhältnis des Selbst zum eigenen Körper, aber auch die eigenen Wünsche, Erwartungen und Ideale gehören (vgl. Ratschinski 2009, S. 53). Im Laufe ihrer Entwicklung bilden Heranwachsende die Zone akzeptabler Berufsalternativen heraus; Berufe, die nicht zum Selbstkonzept passen, werden als nicht erstrebenswert aussortiert. Gottfredson erweitert die Theorie Hollands somit um soziale Aspekte des Selbstkonzepts, zu dem sie maßgeblich die Geschlechterrolle und das Prestigeniveau (bzw. die soziale Rolle) rechnet. Hierdurch gelingt es aufzuzeigen, „welche strukturellen Wirkmechanismen in modernen Gesellschaften die ‚freie' Berufswahl eingrenzen und Individuen damit in ihrem Handeln beschränken" (Gottfredson 2002, zitiert nach Mischler 2017, S. 45 f.). Nach Gottfredson ist aber weniger das gesamtgesellschaftliche Prestige von Berufen entscheidend, sondern eher die individuelle Vermutung, wie das eigene soziale Umfeld diese Berufe bewerten wird (vgl. Matthes 2019, S. 65). Neuere Untersuchungen bestätigen und erweitern den Ansatz Gottfredsons. Das Image von Berufen wird demnach zunehmend zu einem relevanten Berufswahlkriterium (vgl. exemplarisch Brändle und Grundmann 2020, S. 93; Ebner und Rohrbach-Schmidt 2019; Matthes

2019, S. 163; Eberhard et al. 2009). Sie gehen von einer Berufswahl auf der Grundlage von Selbstwirksamkeitserwartungen aus. Matthes betont mit Verweis auf Gottfredson die hohe Bedeutung von Kompromissen, die das Individuum eingehen muss, während es die Zone der akzeptablen Alternativen schrittweise austariert – denn „infolge eines eingeschränkten Angebots und institutioneller Zugangsbeschränkungen begreifen Jugendliche, dass es Grenzen des Machbaren gibt, die nicht oder nur unter großem Aufwand überwunden werden können" (Matthes 2019, S. 67). Mangelnde Geschlechts- und Prestigeadäquanz sowie belastende Rahmenbedingungen wie eine anstrengende Arbeit oder mangelnde Realisierbarkeitserwartungen hinsichtlich eines Berufes führen am ehesten dazu, dass Berufe als akzeptabel ausgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 70 f.). Ähnlich beschreiben Heinz et al. (1987, S. 249) die „Milieukonformität der Berufswahl". Die Entscheidung für eine bestimmte Berufsausbildung wird demnach auch unter Berücksichtigung von Rentabilitätskriterien getroffen. Ökonomisch rational begründet sei eine Ausbildung immer dann, „wenn die kürzeste Distanz zwischen Milieu und Beruf überbrückt wird" (ebd., S. 250). Eine solche Perspektive berücksichtigt den Einfluss schichtspezifischer Sozialisationsmilieus auf die Berufswahl, dies konnte durch die Autorengruppe in der durchgeführten Längsschnittuntersuchung jedoch nicht vollends bestätigt werden. Vielmehr zeigte sich, dass die angestrebten Berufe von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 7 über den aktuellen Berufspositionen der Eltern angesiedelt sind (vgl. ebd., S. 252 f.). Und dennoch beschreiben die Autor:innen die Berufswahl insbesondere von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit niedriger formaler Bildung als einen oft von pragmatischen Überlegungen geprägten Kompromissprozess nach dem Leitziel „Hauptsache eine Lehrstelle" als titelgebendes Motto der Studie (ebd.).

1.4.1.3 Berufswahl auf Grundlage von Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. sozial-kognitive Laufbahntheorie nach Lent, Brown und Hackett)

Die *sozial-kognitive Laufbahntheorie* nach Lent, Brown und Hackett kann mit Hirschi und Baumeler sowie Rübner und Höft als eine der aktuell einflussreichsten Theorien der Berufswahl- und Laufbahnforschung genannt werden (vgl. Hirschi und Baumeler 2020, S. 33; Rübner und Höft 2019, S. 54). Die Theorie integriert verschiedene Modelle der Berufswahl und basiert auf der Annahme, dass persönliche Faktoren (z. B. Geschlecht, Nationalität, Persönlichkeit), Umweltfaktoren (z. B. sozioökonomischer Status, Situation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) und Lernerfahrungen den Ausgangspunkt für die Herausbildung eines zentralen Konzepts von Selbstwirksamkeitserwartungen bilden (vgl. ebd., S. 55).

Die Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen des Individuums beeinflussen dieser Theorie nach die berufliche Interessensentwicklung. Die so ausgebildeten Interessen beeinflussen die beruflichen Ziele und die Berufswahl, wobei Studien belegen konnten, dass auch Selbstwirksamkeitserwartungen ihrerseits durch Interessen bestimmt werden (vgl. Hirschi und Baumeler 2020, S. 33). Die sozial-kognitive Laufbahntheorie begreift die Berufswahl als einen dynamischen Prozess, in dem das Individuum eine aktive, lernende und interagierende Rolle einnimmt. Die berufliche

Entscheidung wird durch die Selbstwirksamkeitserwartung, die Ergebniserwartung und durch die persönlichen Ziele des Individuums beeinflusst. Die grundlegenden theoretischen Annahmen dieses Modells sind empirisch weitgehend bestätigt, schreiben Steinmann und Maier (2018, S. 231) mit Verweis auf verschiedene Studien und Publikationen. In diesem Sinne haben auch Nebenjobs bzw. berufliche Erfahrungen, die im non-formellen Setting gewonnen werden, eine hohe Bedeutung für Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse. Diese Arbeitsgelegenheiten beeinflussen das Selbstbewusstsein sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen und lassen sich „als unterstützende Prozesse für die Entwicklung von biografischen Handlungsschemata rekonstruieren" (Erdmann 2016, S. 16). Insbesondere für die von Erdmann in den Blick genommenen jungen Erwachsenen aus sozial benachteiligten Lebenslagen konnte sie die Erfahrung von Anerkennung sowie Bestätigung und das Erleben der eigenen Kompetenz in Nebenjobs identifizieren, die wiederum Einfluss auf die Berufswahl hatten.

Verschiedene Autor:innen gehen in diesem Sinne auch von einem Einfluss der Selbstdarstellungsbedürfnisse junger Menschen auf die Berufswahl aus (*Self-to-Prototype-Matching-Theorie*, vgl. Oeynhausen und Ulrich 2020, S. 99; der Ansatz ist in ähnlicher Weise auch in der *Impression-Management-Theorie* zu finden, vgl. Matthes 2019, S. 72 f.). Danach wählen Jugendliche einen Beruf bzw. Bildungsgang, indem sie sich an der Vorstellung vom Prototypen eines Menschen, der in diesem Beruf arbeitet, orientieren bzw. dadurch, dass Menschen die Reaktionen ihres sozialen Umfeldes auf ihre Berufswahl antizipieren und ihr Verhalten so ausrichten, dass die Reaktionen möglichst positiv sind. Anerkennungsbedürfnisse beeinflussen demnach den Berufsfindungsprozess erheblich (vgl. Matthes 2019, S. 75; Oeynhausen und Mutlu 2022). Der Beruf wird (nicht nur, aber auch) von Jugendlichen als „ein Indikator dafür gesehen, wer die Person ist" (Oeynhausen und Ulrich 2020, S. 98). Dass das Image von Berufen mittlerweile zu einem relevanten Berufswahlkriterium geworden ist, belegen Forschungsergebnisse (vgl. exemplarisch Brändle und Grundmann 2020, S. 93; Gehrau 2020; Ebner und Rohrbach-Schmidt 2019; Eberhard et al. 2009). Eberhard et al. (2009, S. 10) schreiben: „Die Ausbildungsberufe und ihre Bezeichnungen sind somit wichtige Signalträger für das soziale Umfeld. Mit diesen ‚Visitenkarten' müssen die Berufswähler/innen versuchen, soziale Anerkennung und ihren Platz zu finden." Unabhängig davon, ob bestimmte berufliche Inhalte zu den Interessen und Talenten der Jugendlichen passen, würden sie prestigeinadäquate Berufe mit negativem Image und vermuteter mangelnder sozialer Anerkennung aus der Gruppe akzeptabler Berufswahlalternativen ausschließen, v. a., wenn diese Berufe mit einem sozialen Abstieg assoziiert werden (vgl. Oeynhausen und Ulrich 2020, S. 98 f.; Granato und Ulrich 2020, S. 174; Matthes 2019, S. 72 f.; Eberhard et al. 2009, S. 10; Beinke 2006a, S. 13; Ulrich et al. 2006). Bohlinger und Müller stellen fest: „Die Ansprüche Jugendlicher an berufliche Tätigkeiten sind [...] hoch: Berufe sollen Entwicklungsmöglichkeiten und Persönlichkeitsentfaltung bieten, mit Familienleben und Freizeitinteressen vereinbar sein, Sicherheit und Mitbestimmung bieten und nicht zuletzt sinnstiftend sein" (Bohlinger und Müller 2019, S. 97). Dies deutet darauf hin, dass sich nicht nur der Arbeits- und Ausbildungsmarkt stetig verändert, sondern dass auch die Jugendlichen sich verändern und Heran-

wachsende heutzutage andere Ansprüche an Erwerbsarbeit stellen als Gleichaltrige vor zwanzig oder vierzig Jahren (vgl. Diettrich und Peinemann 2018, S. 166). Befunde etwa aus der Shell Jugendstudie untermauern diese Annahme (vgl. Albert et al. 2019).

1.4.1.4 Berufswahl als Entscheidungsprozess (nach Lange und Hellberg)

Der *entscheidungstheoretische Ansatz* wiederum betont die Individualität im Entscheidungsprozess der Berufswahl, in Abhängigkeit von Entscheidungsstilen und bestimmten Entscheidungsregeln, die wiederum durch die zur Verfügung stehenden Alternativen beeinflusst sind (vgl. Schreiber 2005). Die Entscheidungssituation wird als Problemsituation begriffen, in der das Entscheidungssubjekt nur unzureichend über sämtliche zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen und die aus diesen resultierenden Folgen informiert ist und es Entscheidungsregeln nicht systematisch, sondern subjektiv geprägt anwendet.

Beinke verweist darauf, dass die Menge an Information in keinem Zusammenhang mit dem erzielten Nutzen stehe – „ein Mehr an Informationen führt nicht notwendigerweise dazu, dass auch bessere Entscheidungen getroffenen werden" (Beinke 2006a, S. 45) –, vielmehr sei die Fähigkeit de Berufswählenden entscheidend, die vorhandenen Informationen verarbeiten zu können. Dies geschehe oft in der Interaktion mit anderen.

Lange zählt als Mitbegründer des interaktionstheoretischen Modells des Berufsentscheidungsprozesses. Die Berufsentscheidung entsteht demnach aus wechselseitiger Einflussnahme personaler und sozialer Einflüsse resp. wird durch die subjektive und durch die sozioökonomische Berufswahlsituation bestimmt (vgl. Bußhoff 1984, S. 45). Dabei entwirft Lange drei typische Entscheidungssituationen, die unterschiedliche Ausprägungsgrade der Rationalität bei der Berufswahl widerspiegeln:

- Die rationale Entscheidungssituation: Sie ist geprägt von der Kenntnis einer größeren Anzahl von beruflichen Optionen, von differenzierten Entscheidungskriterien, einem ausreichenden Wissen um Handlungsalternativen und von der Kompetenz, Alternativen nach differenzierten Entscheidungsregeln ausschließen zu können.
- Die Situation des Durchwurschtelns (muddling through): Sie ist gekennzeichnet durch eine Indifferenz der Entscheidungskriterien, der Kenntnis nur weniger Berufe, aufgrund dessen nur wenige Berufe (aus)sortiert werden, eine geringe Informiertheit über Alternativen, die angewendeten Entscheidungsregeln sind eher allgemein. Die Berufswahl ergibt sich relativ ungesteuert infolge eines subjektiven Aushandlungs- und Abstimmungsprozesses; das Erreichen kurzfristiger Ziele (z. B. versorgt sein mit wenigstens irgendeiner Ausbildungsstelle) steht im Vordergrund.
- Die Situation der Zufallswahl: In dieser Situation sind die Entscheidungskriterien nicht ausgebildet, die Kenntnis über den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist unzureichend, Alternativen sind nicht bekannt, es gibt kein strategisch-planvolles Vorgehen bei der Berufswahl und die Entscheidung richtet sich nach dem äußeren Kriterium des Angebots (vgl. Bußhoff 1984, S. 46 f.).

V. a. im Hinblick auf die letztgenannte Entscheidungssituation der Zufallswahl ist der Ansatz von Dimbath zur Rolle der Intuition in der Berufswahl interessant.

Dimbath entwickelt unter Rückgriff auf Schütz, Luhmann, Bohnsack und Mannheim die These, dass Intuition an Einfluss gewinnt, wenn der Entscheidungsdruck wächst:

> Wenn das Individuum in Zeitnot gerät und seiner Pflicht zu rationalem, empathischem oder analytischem Kalkül nicht mehr nachkommen kann, mag es sich veranlasst sehen, die Kontrollroutinen abzuschalten und der Eingebung des Moments zu vertrauen. (...) Das Handeln erfolgt also entweder entlang eingeübter Routinen oder man macht sich vor, auf eine innere Stimme zu hören, die nichts anderes tut, als einen bereits vorliegenden Entwurf ins Bewusstsein zu rücken. Intuition entproblematisiert den Entschluss, indem sie die Wahl zwischen Handlungsentwürfen und diese selbst sublimiert. Nicht die Ratio entscheidet, sondern die eigene Natur. (Dimbath 2008, S. 4989)

Auch Neuenschwader et al. (2012, S. 331) konstatieren – ohne expliziten Verweis auf Berufswahltheorien: „Die Ausbildungs- und Berufswahl stellt für Jugendliche einen wichtigen Entscheidungsprozess dar." Und sie betonen in diesem Zusammenhang den Stellenwert der intuitiven Entscheidung, welche auf einer Kombination von Informationen und Überlegungen, berufspraktischen Erfahrungen und Empfehlungen von Bezugspersonen beruhe (vgl. ebd.).

1.4.1.5 Berufswahl als Problemlösung eines Entscheidungskonfliktes (nach Hellberg)

Auch Hellberg charakterisiert die Entscheidungsfindung in der Berufswahl als Problemlösung eines Entscheidungskonfliktes, berücksichtigt bei seinem Zugang zum Thema aber auch Erkenntnisse aus der Emotionsforschung. Er geht „bei der Übertragung des Problemlöseansatzes auf Entscheidungsprobleme [...] von einer prinzipiellen Strukturgleichheit von zu lösenden Denkaufgaben und einem zu lösenden Entscheidungsproblem wie dem der Berufswahl im Sinne der drei Grundelemente Ausgangszustand, Zielzustand und Transformationsoperatoren" (Hellberg 2009, S. 33) aus und weist damit eine große Nähe zu van Gennep auf. Dass die Berufswahl ein komplexes Entscheidungsproblem darstellt, begründet Hellberg mit der Vielzahl an möglichen Optionen, von denen jede zu einer Vielzahl an Konsequenzen führt, wodurch eine komplexe Entscheidungssituation gegeben ist, in der nicht sicher ist, ob die vermuteten Konsequenzen aus einer Entscheidung tatsächlich eintreten. Dies macht deutlich, dass Entscheidungsprozessen Lernprozesse vorausgehen müssen und dass Entscheidungsprozesse von Lernprozessen durchsetzt sind. Die Entscheidungssituation sei für das Individuum von Unsicherheit gekennzeichnet, zumal sie einer zeitlichen Dynamik unterliege und sich die Folgen aus bestimmten Entscheidungen im Zeitverlauf ändern könnten (vgl. ebd., S. 42 f.). Hellberg kommt zu dem Ergebnis, dass es Entscheidungshilfeverfahren benötige; ähnlich wie Bußhoff, der in seiner zusammenfassenden Darstellung der Berufswahltheorien eine Vielzahl an Beratungsansätzen für die professionelle Berufsberatung vorschlägt, die im Wesentlichen auf der Annahme beruhen, dass Ratsuchende und Beratende interagieren. In der Komplexität werde oft

der Hauptgrund für das Berufsentscheidungsproblem gesehen, daneben müsse aber auch dem Umgang des Individuums mit den zur Verfügung stehenden Informationen Aufmerksamkeit gewidmet werden (vgl. ebd., S. 249). Unklar ist nach Hellberg aber, ob diese sich in erster Linie an den „Merkmalen des Problems oder an den Merkmalen der Rat suchenden Person als einem individuellen Entscheider" (ebd., S. 250) orientieren sollten. Berücksichtigt werden muss hierbei auch, worauf Beinke hinweist: Die Berufswählenden stehen nicht vor einer freiwillig gewählten Entscheidung, vielmehr werden sie „in die Situation des Berufswählers hineingezwängt" (Beinke 2006a, S. 45), sie sind als solche der Situation unterworfen und unterliegen „Pressionen" (vgl. ebd., S. 46). Und auch Eckert meint, die Berufswahlsituation könne „für manche junge Schüler/-innen eine echte existenzielle Herausforderung sein, deren Schärfe mit dem Begriff der Entwicklungsaufgabe kaum zureichend ausgedrückt wird" (Eckert 2021, S. 32). Kranert und Stein sprechen deshalb von nicht unerheblichen Belastungsmomenten, die sich gerade am Übergang Schule-Beruf aus dem Systemwechsel heraus ergeben und auf das Individuum einwirken (vgl. Kranert und Stein 2023).

Vertreter:innen *des interaktionstheoretischen Ansatzes* rücken darum individuelle Entscheidungen in wechselseitiger Abhängigkeit zu längerfristigen Interaktionsprozessen „mit relevanten Akteuren und Institutionen im Bereich der Berufsorientierung" (Oechsle 2009, S. 24) in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Als solche sind Eltern und Geschwister, Partner:innen und Peers, Lehrkräfte, Berufsberater:innen und andere Akteure, die den Berufsorientierungsprozess beeinflussen, zu nennen. So betont auch Matthes, es sei über alle Forschungsarbeiten zu Berufsfindungstheorien hinweg unstrittig, dass das soziale Umfeld die berufliche Entwicklung Jugendlicher zentral beeinflusse (vgl. Matthes 2019, S. 45), und auch Hellberg betont die wichtige Rolle der Gatekeeper beim Entscheidungsprozess rund um die Berufswahl (vgl. Hellberg 2009, S. 151).

1.4.1.6 Berufswahl als Entwicklungsprozess (nach Ginzberg und Super)

Aus *entwicklungstheoretischer Perspektive* betrachtet gestaltet sich der Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess nicht als eine einmalige Entscheidung, sondern als lebenslanger psychosozialer Anpassungs- und Veränderungsprozess, der bereits in der Kindheit beginnt. Der Prozess endet mit einem Kompromiss zwischen den Interessen, Fähigkeiten und inneren Überzeugungen einerseits und den beruflichen Möglichkeiten andererseits. Als Vordenker und bedeutendster Vertreter dieses Stufen-und-Phasen-Ansatzes ist Ginzberg zu nennen. Er unterscheidet drei Entwicklungsperioden: die Periode der Fantasiewahl im Alter von sieben bis elf Jahren, die Periode der Probewahl (im Alter von elf bis ca. 17 Jahren) und die Periode der realistischen Wahl (ab dem 17. Lebensjahr), in dem das Individuum eine definitive Berufsentscheidung trifft (vgl. Bußhoff 1984, S. 15 f.). Der gewählte Beruf ist demnach das Ergebnis eines kumulativen Prozesses, der in einem Kompromiss zwischen äußeren und inneren Einflussfaktoren endet (vgl. Matthes 2019, S. 49).

Ginzbergs Annahmen sind mehrfach diskutiert und widerlegt worden, sodass sein Modell heute nur noch wenig Relevanz für die Theorie und Praxis der Berufs-

orientierung hat (vgl. Ratschinski 2009, S. 43). Super aber hat das Modell aufgegriffen, ergänzt und zu dem Konstrukt der Berufslaufbahnreife weiterentwickelt (*Life-Span-Life-Space*-Theorie). Bei der beruflichen Entwicklung nach Super handelt es sich um einen lebenslangen Prozess, in dem sich einzelne Rollen regelmäßig überlagern (vgl. Dreisiebner 2019, S. 76) und in dem Personen in der Laufbahnentwicklung ihr Selbstkonzept entwickeln und etablieren (vgl. Ziegler 2023, S. 16; Hirschi und Baumeler 2020, S. 32). Im Prozess der Berufsfindung wird das berufliche Selbstkonzept ausgebildet. Super entwirft ein Fünf-Stadien-Modell, das die Phasen Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Abbau bzw. Rückzug umfasst (vgl. Hirschi und Baumeler 2020, S. 32; Rübner und Höft 2019, S. 47). Damit beschränkt sich Super bei seiner Betrachtung nicht auf das Jugendalter, sondern geht ebenso von einer Person-Umwelt-Interaktion (Lebenszeit, Lebensraum, Lebensrolle) und damit von einer relativ hohen Dynamik in der Laufbahnentwicklung aus (vgl. Rübner und Höft 2019, S. 47 f.). Super nimmt an, dass Personen auch in der Berufswahl versuchen, ihr Selbstkonzept auszudrücken (vgl. Hirschi und Baumeler 2020, S. 38). Arbeit wird so zu einer „Manifestierung des Selbst" (ebd.). Ziegler bezeichnet die Theorie Supers als hochkomplex und nur in Teilen empirisch überprüfbar (vgl. Ziegler 2023).

Wenn Berufe als zentrale Definitionsräume sozialer Identität gelten (vgl. Oeynhausen und Ulrich 2020, S. 98), müssen bei der Begleitung von Berufswahlprozessen zwingend das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und die damit verbundene Tendenz des Individuums, Berufe auszuschließen, die vermutlich oder vermeintlich zu negativen Reaktionen Dritter führen, berücksichtigt werden. Walther et al. (2007) kommen in ihrer Studie, in der sie 37 junge Frauen und Männer zu ihren beruflichen Zielen befragt haben, zu dem Ergebnis, dass diejenigen, die eine subjektiv tragfähige Entscheidung hinsichtlich ihrer Berufswahl getroffen haben – auch wenn es nicht ihre erste Wahl war und der Berufseinstieg nicht reibungslos geklappt hat –, sich sukzessive die Berufsrolle aneignen, diese in ihre biografische Identitätsarbeit integrieren und Ressourcen für ihre weitere Lebensplanung entwickeln (vgl. ebd., S. 107). Dies entspricht der Annahme Supers, nach der Berufswahl als ein lebenslanger Prozess anzusehen ist.

1.4.1.7 Berufswahl als Zuweisungsprozess (Allokationstheorie nach Daheim)

Vertreter:innen *der Allokationstheorie* betrachten gesellschaftliche Rahmenbedingungen als maßgebliche Einflussfaktoren für den Berufswahlprozess. Die Berufsfindung wird als ein gesellschaftlicher Zuweisungsprozess betrachtet, der von wirtschaftlichen, soziokulturellen und sozialpsychologischen Aspekten abhängt. Durch diese allgemeinen gesellschaftlichen Gegebenheiten werde der individuelle Berufswahlprozess deutlich eingeschränkt (vgl. Bußhoff 1984, S. 13 ff.). Ausgehend von dem Gedanken, dass der Zugang zu Berufen vielen Beschränkungen unterliegt, die vielfach vom Individuum nicht aktiv beeinflusst werden können, erscheint die Berufswahl als gesellschaftlich gesteuerter Prozess der Allokation (Zuweisung). Dieser Ansatz geht wesentlich auf Daheim zurück. Dieser geht davon aus, dass die Berufswahl als Zuweisung ein Prozess fortschreitender Verengung beruflicher Optionen darstellt, der wesentlich von

Schullaufbahnentscheidungen, formalen Abschlüssen, Zugangsregelungen und Rollenerwartungen sowie dem einmal eingeschlagenen Weg abhängt (Pfadabhängigkeit). Bußhoff kritisiert, dass Daheims Berufswahlmodell wenig geeignet sei, den Berufswahlprozess detailliert zu erklären, dennoch sei festzuhalten,

> „dass das Daheimsche Berufswahlmodell und andere soziologische Ansätze einen wichtigen Aspekt der Berufswahl thematisieren. Die starke Abhängigkeit der Schul- und Berufslaufbahn von sozialen und ökonomischen Determinanten konnte in vielen Untersuchungen nachgewiesen werden und muss deshalb als wesentliches Element in einer Gesamttheorie der Berufswahl Berücksichtigung finden" (Bußhoff 1984, S. 14).

Vertreter:innen des Allokationsansatzes beziehen sich oft direkt oder indirekt auf die Theorien der Soziologen Boudon und Bourdieu und greifen deren Erklärungsansätze zum Einfluss der Schichtzugehörigkeit, zum Habitus und zur Verfügbarkeit über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital auf die Bildungs- und Lebenschancen und auf die Berufswahl auf (vgl. Matthes 2019, S. 43). Das soziale Umfeld determiniert das Individuum nicht zwangsläufig, „doch es bestimmt den Spielraum der als legitim erachteten Handlungsoptionen sowie die Wahrnehmung von Möglichkeiten" (ebd.). So schränkt z. B. Armut die Wahloptionen eines Individuums massiv ein, wie Müller nachzeichnet:

> Wer aus strukturellen Gründen keinen Zugang zu Bildung hat, kann schlicht nicht aus einem Bildungsangebot wählen. (...) Die mangelnde Entscheidungsfreiheit zeigt sich darin, dass keine tatsächliche Wahl mehr besteht, sondern (...) dass sich die armen Menschen nur noch zu den Gegebenheiten verhalten können, ohne sie maßgeblich beeinflussen zu können (Müller 2020, S. 176).

Eine freie Entscheidung ist insofern lediglich als eine Abwesenheit von Zwang zu verstehen (vgl. Müller 2020, S. 176; Matthes 2019, S. 42) und nicht als die Möglichkeit zu interpretieren, aus einer Vielzahl an guten Optionen wählen zu können.

Es kann vermutet werden, dass Zuweisungsprozesse innerhalb der Berufsorientierung lernbeeinträchtigter Menschen mit Förderbedarf eine erhebliche Rolle spielen; v. a. bei den Zugängen zu einer geförderten außerbetrieblichen Ausbildung innerhalb des beruflichen Reha-Verfahrens. Das betrifft sowohl den formalen Zugang als auch die Entscheidung, in welchem Beruf eine Ausbildung begonnen wird – auf diese Prozesse wirken Gatekeeper massiv ein, wie im empirischen Teil dieser Arbeit aufgezeigt werden wird.

Auch Brüggemann und Rahn verweisen darauf, dass „ein Teil der Jugendlichen empirisch betrachtet den Beruf nicht *wählt*, sondern *findet*" (Brüggemann und Rahn 2020, S. 13) – dennoch schlagen sie vor, weiterhin den Begriff der Berufswahl (und nicht den der Berufsfindung) zu nutzen, da dieser die eigenverantwortliche und aktive Auseinandersetzung des Individuums im Übergangsgeschehen betone. Denn auch wenn sie einen relativ geringen Spielraum zur Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn haben, so müssten junge Menschen die Wahl eines Berufs als eigenverantwortliche Aufgabe begreifen (vgl. ebd., S. 12). Zur Bewältigung der (teils auch diskontinuier-

lichen) Übergangsverläufe ist eine hohe Mitgestaltungsleistung der Heranwachsenden notwendig. Allerdings würden sie als Akteure häufig wenig ernst genommen und unterstützt, kritisieren Schaffner und Rein. Ihre aktive Mitgestaltung in Form von realen Teilhabechancen und Freiräumen stellt jedoch eine wichtige Gelingensbedingung für die Bewältigung schwieriger Übergänge dar (vgl. Schaffner und Rein 2012, S. 193 f.). Ungeachtet dieser Forderung kann Pfahl aufzeigen, dass ehemalige Förderschülerinnen und -schüler sich hinsichtlich ihrer Ausbildungsmarktintegration in hohem Maße passiv verhalten. Aufgrund der negativen Erfahrungen im allgemeinbildenden Schulsystem und aus dem Gefühl heraus, mit anderen Gleichaltrigen nicht konkurrieren zu können, bewerben sich (lern-)beeinträchtigte Jugendliche kaum eigeninitiativ um eine Ausbildung, stattdessen steuere die Mehrheit nach Beendigung der Schule auf eine Maßnahme des beruflichen Übergangssystems zu. Diese faktische Nicht-Aktivität komme einem Rückzug gleich und die Jugendlichen würden ihre beruflichen Erwartungen in der Reaktion auf ihre stark beschränkten Möglichkeiten reduzieren (vgl. Pfahl 2006). Den Gründen für dieses inaktive Verhalten mancher Jugendlicher kann sich auch über die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan genähert werden. Ihre Theorie geht davon aus, dass alle Menschen ein grundlegendes psychologisches Bedürfnis danach haben, Verbundenheit zu erfahren (vgl. Deci und Ryan 2014, S. 53). Sie nehmen ferner an, dass es Unterschiede in der Qualität und Orientierung motivierten Handelns gibt – abhängig vom Grad der Selbstbestimmtheit und der Kontrolle über eine Handlung. Motivation werde v. a. geprägt durch die drei menschlichen Grundbedürfnisse nach Kompetenz bzw. Wirksamkeit, nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung und nach sozialer Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit (vgl. Rohlfs 2011, hier v. a. Kapitel 6). Den psychologischen Grundbedürfnissen Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit können die Gegensätze Selbstunwirksamkeit/Inkompetenzerleben, Fremdbestimmung und Exklusion gegenübergestellt werden (vgl. ebd., S. 101 f.). Rohlfs beschreibt die Mechanismen im Bildungssystem aus Perspektive der Motivationstheorie nach Deci und Ryan wie folgt:

> In einem sozialen Milieu, in dem ein Individuum seine Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit befriedigen kann, wird die Entstehung intrinsischer und die Integration extrinsischer Motivation erleichtert, in einem für diese Befriedigung hinderlichen Milieu wird sie dagegen gehemmt. Kontrollierende Maßnahmen und Ereignisse wie Bestrafung, aber auch – mit den oben genannten Einschränkungen – Belohnung, besondere Auszeichnungen, Bewertung, aufgezwungene Ziele etc. werden eher als externer Druck und somit als kontrollierend empfunden. Sie vermögen es, die intrinsische Motivation zu zerstören. (ebd., S. 99)

Jugendliche können demnach Kompetenz und Selbstwirksamkeit nur in Verbindung mit dem Gefühl der Selbstbestimmtheit erleben (vgl. ebd., S. 100). Insbesondere für benachteiligte Jugendliche oder solche mit Lernbeeinträchtigungen und Behinderungen ist die Berufswahl aber starken Zuweisungsprozessen ausgesetzt, die nur selten ein Kompetenzerleben ermöglichen, Autonomie zulassen und fördern sowie Zugehörigkeit vermitteln.

1.4.1.8 Der Diskurs um Berufswahltheorien und die Happenstance Learning Theory

Seit Jahrzehnten wird die Frage diskutiert, ob alle vorgestellten Ansätze über eine gemeinsame theoretische Grundlage verfügen und ob sie sich zu einer „vereinheitlichten Generaltheorie der Berufswahl" (Rübner und Höft 2019, S. 57) weiterentwickeln lassen. Alle bedeutenden Berufswahltheorien stellen das aktiv handelnde Individuum in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung bzw. machen das Individuum zum Bezugspunkt der Theorien. Fast alle dieser Konstrukte gehen davon aus, dass die Berufswahl auch mit Unsicherheiten und Unwägbarkeiten verbunden ist, da die künftigen, aus dieser Entscheidung folgenden Prozesse in ihrer Komplexität für das Individuum nicht umfänglich vorhersehbar sind. Diese zufälligen Ereignisse haben oftmals einen großen Einfluss auf die Berufswahl und die Laufbahnentwicklung, dennoch sei diese Komponente in den meisten Berufswahltheorien kaum berücksichtigt worden, schreiben Hirschi und Baumeler (vgl. 2020, S. 35). Die gemeinsame Annahme der Berufswahltheorien ist, dass Jugendliche am Übergang nach dem (Ausbildungs-)Beruf suchen, der (vermeintlich) am besten zu ihnen und ihren Interessen, Kompetenzen und Charaktereigenschaften passt, der ihnen das größte Prestige verspricht oder der abhängig von ihrer bisherigen Schullaufbahn und weiteren sozialen und ökonomischen Determinanten erreichbar erscheint.

Eine derart planbare Berufsorientierung unterstellt jedoch einen weitgehend linearen Prozess und ist durch unterschiedliche Instrumente und Maßnahmen einer Rhythmisierung und Standardisierung unterzogen, so Dreer (vgl. 2020b, S. 23). Neue berufswahltheoretische Ansätze weisen jedoch darauf hin, dass berufliche Karrieren häufig von ungeplanten Ereignissen beeinflusst werden, weshalb der Trend zur planungsorientierten Berufsorientierung zu hinterfragen sei (vgl. ebd). Außerdem wird an den klassischen Berufswahltheorien oft kritisiert, dass sie – als Idealmodell der Berufswahl – von einer unabhängigen und eigenständigen Berufswahlentscheidung und von positiv-produktiven und proaktiven Berufswahlstrategien des Individuums ausgehen und nicht berücksichtigen, dass Personen nicht immer die Freiheiten haben, tatsächlich den Beruf zu wählen, der ihnen am besten entspricht. Nicht immer könne im Gesamtprozess deshalb dem Wortsinn nach von einer Wahl gesprochen werden (vgl. Matthes 2019, S. 23). Viele Menschen sind durch äußere Zwänge und Einschränkungen in ihrer Berufswahl bestimmt, v. a., da Berufswahl und Laufbahnentwicklung nie losgelöst vom soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergrund betrachtet werden können (vgl. Hirschi und Baumeler 2020, S. 38 f.). Durch die starke Konzentration auf das Individuum werden die sozialen Rahmenbedingungen, unter denen die Berufsentscheidung getroffen wird, oft ausgeblendet. Denn mitunter wird die Berufswahlentscheidung (vermeintlich) zufällig oder intuitiv getroffen, immer aber wird sie beeinflusst durch Umweltfaktoren, durch Bezugspersonen oder durch formale Zugänge oder Ausschlussgründe.

Die *Happenstance Learning Theory* ist der Versuch, geplantes und ungeplantes situatives Verhalten als Reaktion auf bestehende oder selbstinitiierte Situationen bei der Betrachtung von Berufswahlentscheidungen einzubeziehen und zu erklären. Hap-

penstance kann – als Neologismus der Wörter happen und circumstance – mit zufälliger Gelegenheit, Zufall oder glücklichem Umstand übersetzt werden (vgl. ebd., S. 36). Dieser Ansatz akzeptiert, dass ungeplante Ereignisse die berufliche Entwicklung mitbestimmen, und berücksichtigt, dass das Individuum von äußeren Determinanten beeinflusst wird. In Unterstützungsangeboten am Übergang von der Schule in die Berufsbildung bzw. in der Berufsorientierung solle sich deshalb nicht nur auf die planbaren Aspekte der Berufswahl fokussiert werden, fordert Dreer (vgl. 2020b, S. 23). Denn ein zentraler Grund, weshalb Jugendliche manche Berufe ergreifen, sei, so Matthes, v. a. in den sozialen und ökonomischen Steuerungsmechanismen der Gesellschaft zu suchen (vgl. Matthes 2019, S. 42).

Der Berufsbezug der Berufsorientierung solle darum abgelöst oder zumindest ergänzt werden durch einen umfassenden lebens- und arbeitsweltlichen Bezug, schlussfolgern Diettrich und Peinemann (2018). Maßnahmen zur Berufsorientierung sollten darum nicht funktional auf den Arbeitsmarkt bezogen sein, sondern müssten individualisiert und biografisch orientiert erfolgen, außerdem die Möglichkeit für Reflexionsprozesse und zur Korrektur getroffener Entscheidungen beinhalten. Ferner solle der Berufsorientierung ein prozesshaftes Verständnis zugrunde liegen, das eine berufsbiografische Gestaltungskompetenz fördere und nicht abrupt durch ein *Matching* beendet werde (vgl. Diettrich und Peinemann 2018, S. 166). Erfolgen Berufsberatung und -orientierung nur unter Berücksichtigung jener als beeinflussbar anzunehmender Faktoren, bleibt viel Lernpotenzial in diesem Prozess ungenutzt, meint auch Dreer mit Verweis auf Krumboltz (vgl. Dreer 2020b, S. 23 f.) und er äußert Bedenken gegenüber der verstärkten Fokussierung auf die Förderung der begründeten Berufswahlentscheidung und Berufswegeplanung durch institutionelle Angebote sowie in der Qualifizierung von Akteurinnen und Akteuren am Übergang Schule-Beruf. Es sei zu befürchten, schreibt er, dass auf diese Weise die Bedeutsamkeit von ungeplanten Ereignissen und persönlicher Begegnung und damit eine Realität in den Berufswahlen Jugendlicher weitgehend ignoriert werde und sich eine Berufsorientierungspraxis etabliere, die Planlosigkeit (nicht nur zum Ende der Schulzeit) abwertet. So würden möglicherweise wichtige und für die spätere berufliche Entwicklung bedeutsame Chancen, die aus zufälligen Ereignissen resultieren, außer Acht gelassen (vgl. ebd., S. 27). Berufsorientierungsmaßnahmen müssten deshalb „zufallssensibel" (ebd., S. 28) gestaltet werden, Offenheit als Chance verstehen und sollten die Menschen in der Berufsorientierung dabei unterstützen, Unsicherheit positiv betrachten und unerwartete Gelegenheiten erkennen und proaktiv nutzen zu können (vgl. ebd., S. 29). Den Akteurinnen und Akteuren in der Berufsberatung und -orientierung kommt dabei ein besonderer Stellenwert als Vorbildung und Identifikationsfigur zu. Über das Teilen der persönlichen Erfahrungen und Einsichten könnten Jugendliche ebenso hilfreiche Anregungen für den eigenen Berufswahlprozess erhalten wie durch Feedback, Impulse und Ermutigungen durch Lehrkräfte und andere Akteurinnen und Akteure am Übergang (vgl. ebd., S. 30). Dies wird bestätigt durch die Analysen von Schnitzler (2020b), die die Daten der Startkohorten 4 und 3 des Nationales Bildungspanels (NEPS) ausgewertet hat: Die Planung des Bildungsweges nach der Sekundarstufe I unterliegt ihr zufolge einem Zusammen-

spiel an persönlichen Voraussetzungen, Einflüssen der Bezugspersonen und einer berufswahlbezogenen Verarbeitung von Informationen und Hinweisen (vgl. Schnitzler 2020b, S. 45).

1.4.1.9 Die Bedeutung der ausgewählten Berufswahltheorien für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen und niedrigen formalen BIldungsabschlüssen

Brake spricht davon, dass „individuelle Bildungsbiographien in ihrer Komplexität nur zu verstehen sind, wenn sie eingebunden werden in die Dynamik der sich über die Generationen vollziehenden Habitusentwicklung der Herkunftsfamilie" (Brake 2006, S. 107). Häufig sind es gerade die vorreflexiven, nicht direkt abrufbaren Strategien des Habitus, die das Bildungsgeschehen viel nachhaltiger steuern als die bewusst formulierten Bildungsziele. So produzieren die Akteure über ihr bewusstes bildungsbezogenes Handeln unbewusst die Verhältnisse, von denen sie beherrscht werden (vgl. ebd., S. 108). Maaz et al. identifizieren diese Prozesse als *sekundäre Herkunftseffekte*: Bildungsentscheidungen seien im Kontext familiärer Bildungsvorstellungen und Lebensplanung zu verstehen und sind als solche „Ausdruck verinnerlichter Sozialschichtzugehörigkeit" (Maaz et al. 2010, S. 72). Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen benötigen eine besondere Unterstützung durch Angebote zur Berufsorientierung, zumal es „infolge des häufig bildungsfernen Milieus der Schülerschaft an beruflichen Rollenvorbildern mangelt" (Jochmaring et al. 2019, S. 116; ähnlich auch bei Ziegler 2023, S. 16; die Relevanz von Rollenmodellen in der Berufsorientierung kann zudem bei Junghof-Preis et al. (2020) nachgelesen werden). Daraus folgt: Je niedriger der Bildungsabschluss der Jugendlichen ist, desto höher ist die Bedeutung einer guten, grundlegenden Berufsorientierung in Schule und anderen Institutionen. Dieser Anspruch wird in der Praxis häufig nicht eingelöst. So kritisiert Nentwig, „dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) nicht ausreichend auf den Übergang in die nachschulische Lebenswelt vorbereitet wird" (Nentwig 2019, S. 284) und auch Jochmaring konstatiert mit Verweis auf Hofmann-Lun (2011), dass die Förderschule nur unzureichend auf die Herausforderungen des ersten Arbeitsmarktes vorbereite (vgl. Jochmaring 2019, S. 267). Aufgrund ihrer niedrigen Kapitalausstattung im Bereich der formalen und informellen Bildung, der ökonomische Ausstattung oder der berufsbezogen hilfreichen Sozialkontakte sind auch die beruflichen Optionen Jugendlicher mit Lernbeeinträchtigungen eingeschränkt (vgl. van Essen 2013).

Dass die Bedingungen des Aufwachsens die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in hohem Maße prägen und beeinflussen, wurde im Kapitel 1.3 dieser Arbeit detailliert aufgezeigt und begründet. Doch die meisten Berufswahltheorien berücksichtigen diese Zusammenhänge in der Regel nur implizit und beiläufig, indem von inneren Überzeugungen, Persönlichkeitsmerkmalen, sozialpsychologischen Aspekten, Begabungen, Interessen und Vorlieben die Rede ist, die den Berufsorientierungsprozess beeinflussen. In empirischen Arbeiten finden diese Zusammenhänge hingegen durchaus Beachtung, so etwa in der Längsschnittuntersuchung von Heinz et al. (1987). In dieser wurde mithilfe problemzentrierter Interviews dokumentiert und

analysiert, wie Jugendliche mit Hauptschulbildung in Bremen ihre eigenen Berufsvorstellungen mit den Realitäten des Ausbildungsmarktes abgleichen und ihren individuellen Berufsfindungsprozess durchlaufen. Die Forschergruppe fragte danach, wie die Heranwachsenden die eigenen Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt wahrnehmen und interpretieren, sie ihre Ausbildungsabsichten verändern bzw. reduzieren und welche Handlungsalternativen verfolgt werden. Sie konnten nachweisen, dass Jugendliche bemüht sind, die relativ eingeschränkt zur Verfügung stehenden Berufsmöglichkeiten bestmöglich zu nutzen. Dass es sich um eine Berufs„wahl" handele, sei dabei eher als ein biografisches Konstrukt zu interpretieren. Heinz et al. konstatieren:

> Das durch die Schulselektion festgelegte Berufsniveau verweist Hauptschüler auf das breite Feld handwerklich-technischer Berufe; in Antizipation der Realisierung einer Ausbildungsstelle in einem dieser Berufe entdecken sie bei sich Fähigkeiten, die den beruflichen Anforderungen entsprechen, versehen also im Wesentlichen die ihnen verbliebenen beruflichen Möglichkeiten insbesondere angesichts verengter Arbeitsmarktbedingungen mit subjektbezogenen Deutungen, die sie als Individuum handlungsfähig halten. (ebd., S. 248)

Die Vermutung liegt nahe, dass diese Mechanismen und Verhaltensweisen in besonderer Weise auch bei Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen und Förderschulabschluss zu finden sind, da diese in weit stärkerem Ausmaß von Benachteiligungen und (Bildungs-)Ausschlüssen betroffen sind als die Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Schulsystems. Auch Weißmann und Thomas kommen zu dem Ergebnis, dass insbesondere Jugendliche mit kognitiven Einschränkungen große Schwierigkeiten bei der Planung ihrer beruflichen Zukunft und bei der konkreten Berufswahlentscheidung haben (vgl. Weißmann und Thomas 2020). Diese Jugendlichen haben ein relativ hohes Defizitbewusstsein ihrer eigenen Kompetenzen und wissen zugleich wenig über die eigenen Stärken und Interessen. Auch Heinz et al. gehen in ihrem, auf Basis von problemzentrierten Interviews mit Hauptschülerinnen und -schülern entwickelten, Modell zur Optionslogik der Berufsfindung davon aus, dass die Berufsfindung wesentlich durch vom Arbeits- und Ausbildungsmarkt gesteuerte Zwänge beeinflusst und gelenkt wird (vgl. Heinz et al. 1987, S. 61 ff.).

Aufschlussreiche Ergebnisse zum Bewerbungsverhalten der Jugendlichen erzielten Rahn et al. (2020) in einer regionalen Panelstudie, an der knapp 3.700 Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen teilnahmen. Sie untersuchten dabei die beruflichen Orientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I und kommen zu dem Ergebnis, dass das *Berufswahlengagement* jugendlicher Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I sehr hoch ist und die Befragten auffällig hohe Bildungsziele formulieren. Dies lässt den Rückschluss zu, dass den Jugendlichen die Bedeutung von Schulabschlüssen für den Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bewusst ist (vgl. ebd., S. 145). Die Bewerbungsaktivitäten der Jugendlichen sind jedoch relativ gering, so hatten „rund acht Monate vor Schulentlassung (…) in der Untersuchungsregion 67 % aller Hauptschülerinnen und Hauptschüler, 70 % der Realschülerinnen und Realschüler sowie 54 % der Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler keine einzige schriftliche Bewerbung verschickt" (ebd., S. 148). Diese Inaktivität

bezüglich der Bewerbungen um eine Ausbildungsstelle wird von den Jugendlichen mit unklaren beruflichen Wünschen, der Unkenntnis über Bewerbungsverfahren, offene Stellen und für sie geeignete Arbeitgeber und mit dem Gefühl, dass ihnen eine Bewerbung als zu früh erscheint, begründet (vgl. ebd., S. 149). Ein hohes Autonomieerleben begünstigt Bewerbungsaktivitäten, während Jugendliche, die das Gefühl haben, am Übergang in das Erwerbsleben widrigen äußeren Umständen ausgeliefert zu sein, sich eher passiv verhalten (vgl. ebd., S. 152).

Die Ergebnisse von Rahn et al. sind deshalb anschlussfähig zum vorliegenden Forschungsvorhaben, weil auch die Übergänge in der beruflichen Rehabilitation (z. B. in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme und anschließend in eine geförderte Ausbildung) eng begleitet bzw. gesteuert und von begleitenden Akteuren mitbestimmt werden.

Rübner und Höft hingegen erklären berufliche Entscheidungsschwierigkeiten zum einen „aus einer grundlegenden Ängstlichkeit, fehlendem Selbstbewusstsein und Negativdenken […], zum anderen aus der Angst, sich auf eine Alternative festlegen zu müssen […] und dem Gefühl über unzureichende Informationen über sich und mögliche Alternativen zu verfügen“ (Rübner und Höft 2019, S. 53). Zu ähnlichen Befunden kommen Rahn et al. (2020): Sind Jugendliche davon überzeugt, dass sie ihren Übergang in die Berufswelt selbst gestalten können, wirkt sich das positiv auf das Berufswahlengagement und die Berufswahlsicherheit aus. Gerade bei limitierten Übergangschancen müssten im Rahmen der Berufsorientierung etwaige *negative Ergebnis-Folge-Erwartungen* aufgegriffen werden, damit es nicht zu einer „self-fulfilling prophecy des Übergangs(miss)erfolgs“ (ebd., S. 144) kommt. Möglicherweise antizipieren Jugendliche mit Behinderungen und Beeinträchtigungen aufgrund der bereits gemachten Erfahrungen des Scheiterns ihre Chancenlosigkeit auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Dies führe zu einer Einschränkung der eigenständigen beruflichen Exploration und einer erhöhten Fremdsteuerung (vgl. Weißmann und Thomas 2020, S. 313). Rahn et al. beschreiben in ihrer Panelstudie, dass die befragten Jugendlichen „auf erstaunlich niedrigem Niveau“ (Rahn et al. 2020, S. 148) marktaktiv handeln und sich um Ausbildungsstellen bemühen. Der Bewerbungsverzicht werde mit unklaren Berufszielen, Unkenntnis über die Bewerbungsprozesse und Unsicherheit bezüglich des Zeitraums der Bewerbung (zu früh) begründet (vgl. ebd., S. 149). Rahn et al. betonen die Relevanz einer positiven Ergebnis-Folge-Erwartung. Sind die Jugendlichen davon überzeugt, dass ihr aktives Engagement den Übergangserfolg im Wunschberuf positiv beeinflusst, verhalten sie sich aktiver. „Haben die Jugendlichen hingegen den Eindruck, beim Übergang in den Beruf widrigen äußeren Umständen ausgeliefert zu sein, birgt dies die Gefahr, dass die Jugendlichen selbst passiv bleiben, sodass der Übergang auch als Folge einer selbsterfüllenden Prophezeiung im Berufsorientierungsprozess misslingt“, so Rahn et al. (ebd., S. 152).

Pfahl beschreibt ebenso wie Rahn et al. (2020) eine generell hohe berufliche Orientierung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Diese starke berufliche Orientierung, so arbeitet auch sie heraus, stehe jedoch in einem Widerspruch zur beobachteten Passivität dieser Heranwachsenden bei der Ausbildungsplatz- und Jobsu-

che (vgl. Pfahl 2006, S. 145). Möglicherweise ist die Hauptursache für dieses Verhalten in den individuellen, schulischen Misserfolgserlebnissen der Heranwachsenden zu sehen – diese können zu Frustration und Demotivation führen und ggf. einen Bildungsausstieg induzieren (vgl. Weißmann und Thomas 2020, S. 313). So führt etwa Jahn die relativ hohen Vertragslösungsquoten von Auszubildenden mit Hauptschulabschluss in Ausbildungsverhältnissen im Handwerk darauf zurück, dass diese Jugendlichen häufiger dazu gezwungen seien, andere Berufe als ihren eigentlichen Wunschberuf zu erlernen, was im Resultat zu einer prinzipiell höheren Lösungsbereitschaft des Ausbildungsvertrages führe (vgl. Jahn 2018a, S. 70; Jahn 2018b, S. 222). Walther et al. sprechen von einer „Ausbildung zweiter Wahl" (Walther et al. 2007, S. 107) und davon, dass Jugendliche in ihrer Peergroup unter Rechtfertigungsdruck geraten, wenn sie notgedrungen eine Ausbildungsstelle annehmen, mit der wenig Prestige verbunden ist resp. mit der kein (Bildungs-)Aufstieg assoziiert wird. Lehmkuhl et al. fragen darum sogar danach, wie man guten Gewissens behaupten könnte, Jugendliche von statusniedrigen Schulformen oder mit geringwertigen Schulabschlüssen hätten die freie (Berufs-)Wahl; für viele Jugendliche sei diese Annahme „blanker Hohn" (Lehmkuhl et al. 2013, S. 125).

Damit ist das Spannungsfeld der Berufswahlprozesse für die Personengruppe der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen kurz umrissen.

1.4.2 Die Bedeutung der dualen Ausbildung für berufliche Bildungsprozesse von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen

Unter beruflicher Bildung wird meistens ein geplantes, ziel- und abschlussorientiertes Lernen innerhalb eines institutionalisierten, formalen Bildungssystems wie z. B. an einem Berufs- oder Weiterbildungskolleg, bei einem Bildungsträger, an einer Hochschule oder innerhalb einer ähnlichen Weiterbildungseinrichtung verstanden. Dabei ist die Berufsausbildung auf der Grundlage des Berufsprinzips organisiert, d. h., die Inhalte der Ausbildungsberufe sind nicht an kurzfristigen und einzelbetrieblichen Qualifikationsbedarfen orientiert, sondern durch sie wird betriebsübergreifend ein breites Spektrum von typischen und aktuell wie künftig relevanten Handlungskompetenzen vermittelt (vgl. Euler und Frank 2021, S. 200).

Bildungsbiografisch betrachtet beginnt für den Einzelnen das berufliche Lernen in der Regel nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule in der Sekundarstufe I oder nach dem Erwerb der Hochschulreife, d. h. mit dem Eintritt in eine (duale oder schulische) Berufsausbildung, mit einer (berufsorientierenden) Bildungsmaßnahme in der Ausbildungsvorbereitung oder mit der Aufnahme eines (dualen) Studiums.

Inklusion in der Berufsbildung bedeutet, Menschen mit Beeinträchtigungen gleiche Teilhabechancen zu ermöglichen und Heterogenität in der beruflichen Bildung wertzuschätzen und zu fördern. Die durch Schulnoten, den spezifischen Schulformbesuch oder Abgangszeugnisse beschriebene „leistungsbezogene Statuszuweisung" (Prengel 2012, S. 22) wird prinzipiell als gerecht empfunden, das Problem aber ist: „[I]n ihrer meritokratischen Reinform erfüllt sie nicht die Kriterien der universellen Menschenrechte" (ebd.). Die Vorenthaltung aktiver Unterstützung könne nach der UN-Be-

hindertenrechtskonvention als eine Form der Diskriminierung betrachtet werden, so Bittlingmayer und Sahrai (vgl. 2017, S. 688), weshalb die Gesellschaft verpflichtet sei, aktiv geeignete Bedingungen für Teilhabe zu schaffen. Die Frage, an welchen Lernorten mit welchen Bildungszielen Menschen mit Förder- und Unterstützungsbedarfen auch beruflich gebildet und qualifiziert werden, reiht sich nahtlos in den großen Inklusionsdiskurs um Dichotomien wie enge oder weite Inklusionsverständnisse, Bildungs(un)gerechtigkeit, individuelle Förderung und gruppenbezogene Ausgrenzung ein und geht in diesem auf. Die Herausforderung besteht deshalb darin, an allen Lernorten Bildungsangebote und Unterstützungsstrukturen zu implementieren, die allen Menschen gleiche Bildungs- und Teilhabechancen ermöglichen und in denen Vielfalt als Ressource ebenjener Lernorte wertgeschätzt wird, ohne dass dabei jedoch die spezifischen Förder- und Unterstützungsbedarfe besonderer Zielgruppen aus dem Blick geraten. Eine enge Anbindung geförderter, außerbetrieblicher (verzahnter oder kooperativer) Ausbildungsmaßnahmen an das Regelsystem der Berufsbildung und an die ausbildungsberechtigten Betriebe ist darum unverzichtbar und expliziter Auftrag (vgl. Wittig 2018, S. 107), auch zur Verbesserung der Chancen auf Übernahme in rein betriebliche Ausbildung noch während der Berufsausbildung oder in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung im Anschluss an den Ausbildungsabschluss (vgl. Hünemeyer und Frese 2018, S. 125).

Dieser Gedanke folgt der Annahme, dass *Beruflichkeit* am besten im betrieblichen Kontext erlernt werden könne. Außerdem spielen Aspekte der gesellschaftlichen Integration durch berufliche Teilhabe auch sozioökonomisch eine Rolle. Eine möglichst arbeitsmarktnahe und qualifizierte bzw. anerkannte Berufsausbildung beeinträchtigter Menschen ist deshalb das Ziel der meisten öffentlich geförderten Ausbildungsmarktmaßnahmen. Dabei umfasst das Ziel beruflicher Bildung mehr als das Erlernen arbeitsmarktlich unmittelbar verwertbarer Handgriffe und Kenntnisse, sondern zudem die Fähigkeit und den Willen, aktiv an Gesellschaft und Erwerbsleben teilzuhaben und beides mitgestalten zu können (vgl. Minnameier 2019, S. 119). Zudem stellen Berufe und der Besitz eines Arbeitsplatzes unabhängig von der Lohnerwerbsfunktion „eine nicht zu venachlässigende Identitätsfolie für die Einzelnen“ (Kaiser 2023, S. 3) dar. Das Erlernen eines Berufs, der Besitz eines Arbeitsplatzes oder der Erwerb von Beruflichkeit sollte damit jedem Menschen ermöglicht werden. Das ist nicht nur eine moderne Idealvorstellung aus der aktuellen Inklusionspädagogik, sondern sie wurde bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948 ausformuliert: „Jeder hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf den Schutz vor Arbeitslosigkeit.“ (Vereinte Nationen 1948, S. 5) Dieses Recht auf Arbeit und soziale Sicherung wurde in einige Landesverfassungen übernommen, so z. B. in die Verfassung für das Land Nordrein-Westfalen. In Artikel 24 heißt es da: „Im Mittelpunkt des Wirtschaftslebens steht das Wohl des Menschen. Der Schutz seiner Arbeitskraft hat den Vorrang vor dem Schutz materiellen Besitzes. Jedermann hat ein Recht auf Arbeit“ (Recht NRW 2021). Dieses sei aber, so Hengsbach, nicht mit dem Recht auf einen Arbeitsplatz zu verwechseln. Die drei inhaltlichen Dimensionen dieses Rechts

auf Arbeit seien als das Recht auf Verschaffung einer Arbeitsgelegenheit, als das Recht auf menschenwürdige Arbeit und als Recht auf eine sichere, zukunftsorientierte Arbeit und Ausbildung zu verstehen (vgl. Hengsbach 1982, S. 73 ff.).

Das duale Ausbildungssystem als Kernbereich der beruflichen Bildung genießt national wie international ein hohes Ansehen (vgl. Thiele und Frommberger 2018, S. 191) und wird etwa von Schier als „Medium der gesellschaftlichen Integration" (Schier 2023, S. 9) betitelt.

Für viele lernbeeinträchtigte junge Menschen bietet die duale Berufsausbildung eine Einstiegsmöglichkeit in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs sei gerade deshalb der Fokus auf den Beitrag der beruflichen Bildung zur Kompensation nachteiliger Ausgangsbedingungen zu richten, so Frommberger (vgl. 2020, S. 5). Da in der dualen Ausbildung der Schulabschluss formal keine Voraussetzung ist, ist der Anteil der Ausbildungsbeginner:innen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss in der dualen Berufsausbildung höher als in schulischen Berufsbildungsgängen (vgl. ebd.). Richter und Baethge bezeichnen das Fehlen einer formalen Einstiegshürde als „rechtliche Barrierefreiheit" (Richter und Baethge 2017, S. 292). Trotzdem aber kann das duale Ausbildungssystem als hochselektiv ausgerichtet bezeichnet werden. Dies liegt zum einen daran, dass bereits der Einstieg in die duale Ausbildung von der individuellen Entscheidung einzelner Betriebe abhängt. Denn die Auszubildenden schließen zunächst einen Ausbildungsvertrag mit ihrem Ausbildungsbetrieb. Die Vorlage eines abgeschlossenen Ausbildungsvertrags bildet erst im zweiten Schritt die Zugangsvoraussetzung für die Anmeldung zur jeweiligen Berufsschule. Der Ausbildungsvertrag fungiert für die Berufsschüler:innen somit als „Eintrittskarte" zum zweiten Lernort berufsbildende Schule. Ohne abgeschlossenen Ausbildungsvertrag kann der Unterricht in der jeweiligen Fachklasse nicht besucht werden. Dabei entscheiden die Personalverantwortlichen in den Betrieben über den Zugang zur Ausbildung, konstatieren z. B. Eberhard und Schuß (2021, S. 15), Kohlrausch (2020, S. 513) und Konietzka (2016). Betriebe müssen deshalb auch als Gatekeeper am Übergangsgeschehen betrachtet werden, da ihnen eine Schlüsselfunktion beim Zugang in die duale Ausbildung zukommt (vgl. Granato und Ulrich 2020; Konietzka 2016, S. 320). Zum anderen unterstützt ein Ausbildungssystem, das allgemein anerkannte berufsspezifische Zertifikate verleiht, die „qualifikationsbasierte Monopolisierung von Erwerbschancen" (Konietzka 2016, S. 322). Das Berufsprinzip repräsentiert dadurch nicht nur ein Allokationsprinzip, sondern es etabliert und legitimiert einen Modus der Beschränkung des Zugangs zu bestimmten, vorrangig berufsspezifisch abgezirkelten, Segmenten des Arbeitsmarktes. In diesem Sinne sind beruflich untermauerte Mechanismen sozialer Schließung eine zentrale Grundlage der Etablierung dauerhaft ungleicher Handlungs- und Lebenschancen von Individuen (vgl. ebd.).

Stein (1997) bezeichnet dieses Ungleichverhältnis von Betrieb und Schule in der dualen Ausbildung als „Ausbildungsmonopol der Betriebe", bei dem die Berufsschule ein Anhängsel sei. Hierdurch entstehe eine „zusätzliche (doppelte) Benachteiligung Lernschwacher" (ebd., S. 64.). Denn geht man davon aus, dass die betriebliche Bereitschaft zur Ausbildung von Menschen mit Beeinträchtigungen ein zentraler Erfolgsfak-

tor für inklusive Berufsausbildung (vgl. Kohl und Pfeiffer 2018, S. 10) ist, dann betrifft die marktgesteuerte Vergabe von Ausbildungsplätzen junge Menschen mit Beeinträchtigungen in besonderem Maße, da sie aufgrund einer geringeren Anzahl an hilfreichen sozialen Kontakten und niedrigen formalen Bildungsstatūs nicht die gleichen Chancen wie Gleichaltrige mit höherem Bildungsabschluss und einem umfangreichen sozialen Netzwerk haben, in ein Regelausbildungsverhältnis zu gelangen. Andererseits haben die betrieblich zu erbringenden Leistungen innerhalb der dualen Berufsausbildung einen höheren Stellenwert. Insbesondere für schulleistungsschwächere Auszubildende liegen hierdurch die Hürden zur Bewältigung der Berufsausbildung etwas niedriger.

Jedoch werden bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen seitens der Betriebe oft hohe Erwartungen an die Jugendlichen im Hinblick auf Eigenschaften wie Zuverlässigkeit und Leistungsbereitschaft, auf die körperlichen und kognitiven Kompetenzen und an die intrinsische Motivation der Auszubildenden gestellt (vgl. Galiläer und Ufholz 2016, S. 100; Enggruber und Rützel 2014, S. 33 f.). Betriebsbefragungen zeigen, dass Unternehmen ihre Ausbildungsplätze eher unbesetzt lassen, als sie mit gering qualifizierten Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen zu besetzen (vgl. Richter und Baethge 2017, S. 294). Die Jugendlichen stehen dadurch in Leistungskonkurrenz zueinander. Dem (vorgelagerten) Schulwesen kommt dabei in erhöhtem Maße eine Qualifikations- und Selektionsfunktion zu. Der Zugang zu einer qualifizierten beruflichen Ausbildung oder einem Studium kann als „Wettstreit um die privilegierten Plätze" (Prengel 2012, S. 22) bezeichnet werden und stellt als solcher eine „Varianz der Meritokratie" (ebd.) dar. Damit ist dieser Übergang von der Schule oder der Ausbildungsvorbereitung in die duale Ausbildung besonders anfällig für (betrieblich produzierte) Diskriminierungen. In diesem Sinne warnt Prengel, dass „eine ausschließlich auf Leistungskonkurrenz beruhende, reine Meritokratie zu Verelendung, Diskriminierung und Ausgrenzung erheblicher Teile der Bevölkerung führen könne" (ebd., S. 23), weswegen es eine staatliche Aufgabe sei, „ein minimales Gerechtigkeitsniveau durch Systeme sozialer Sicherung und Minderheitenschutz" (ebd.) wie Sozialhilfe, Kombilöhne oder den Nachteilsausgleich für Behinderte einzuführen.

Nach Imdorf besteht zudem großer Forschungsbedarf zu etwaigen diskriminierenden betrieblichen Einstellungspraktiken (vgl. Imdorf 2017, S. 362), methodisch seien diese aber wohl kaum zu belegen (vgl. ebd., S. 354 f.).

Gleichwohl werden ein erfolgreicher Übergang in betriebliche Ausbildung und der Abschluss einer Berufsausbildung als entscheidend für spätere berufliche Chancen betrachtet (vgl. Weiß 2018, S. 37). Formal gering qualifizierte Menschen hingegen unterliegen einem hohen Risiko, arbeitslos zu sein, zu werden und zu bleiben (vgl. Röttger et al. 2020), es komme zu ungünstigen Statuszuweisungen, so Vonken et al. (vgl. 2021, S. 17). Zwar garantiert eine abgeschlossene Ausbildung keinen sicheren Arbeitsplatz, sie schafft aber die notwendigen Zugangsvoraussetzungen hierfür. Solga formuliert dies so: „Ohne Frage, eine Ausbildung wird heute gesellschaftlich erwartet und als obligatorischer Standard für den Arbeitsmarktzugang betrachtet" (Solga 2006, S. 123). Helfertätigkeiten durch ungelernte Arbeitskräfte werden von den Unterneh-

men zunehmend weniger nachgefragt, nur saisonal bedingt benötigt oder um Produktionsspitzen auszugleichen, und häufig von den Unternehmen direkt an Arbeitnehmerüberlassungen ausgelagert. Von allen Menschen im erwerbsfähigen Alter ohne Berufsabschluss waren darum im Jahr 2019 17 % arbeitslos (vgl. Röttger et al. 2020, S. 3). Im gleichen Zeitraum waren nur 2 % aller Menschen mit Hochschul- oder Fachhochschulabschluss erwerbslos und nur 3,3 % derjenigen, die über eine abgeschlossene Ausbildung oder Fachschule verfügen (vgl. ebd.). Formal nicht qualifizierte Menschen haben somit im Vergleich zu Facharbeiter:innen ein erheblich größeres Risiko, arbeitslos zu werden oder zu sein und sie haben größere Schwierigkeiten bei der Arbeitsplatzsuche. Deutlich öfter als formal qualifizierte Menschen mit anerkanntem Berufsabschluss beziehen sie deshalb Leistungen aus der Arbeitslosenversicherung (Arbeitslosengeld I) oder staatliche Transferleistungen (Arbeitslosengeld II). Adamy schreibt, dass 80 % der Arbeitslosen ohne Berufsabschluss Arbeitslosengeld II beziehen; von den Arbeitslosen mit Berufsabschluss seien es nur etwas mehr als die Hälfte. Fehlende berufliche Abschlüsse erhöhen damit das Armutsrisiko (vgl. Seils und Emmler 2022, S. 4; Adamy 2016, S. 344).

Wenn formal nicht qualifizierte Menschen in Beschäftigung sind, üben sie zudem oft Tätigkeiten aus, die analog zur geringen formalen Qualifikation über ein niedriges Anforderungsprofil verfügen und entsprechend niedrig entlohnt werden. Lebt jemand, der in einem solchen prekären Beschäftigungsverhältnis arbeitet, mit einem/einer nicht-berufstätigen Partner:in und Kindern zusammen, dann reicht das Einkommen des berufstätigen Familienmitglieds häufig nicht aus, um den Lebensunterhalt der gesamten Familie zu decken (vgl. auch Lehmkuhl et al. 2013, S. 125). Nach dem zweiten Sozialgesetzbuch (SGB II) gilt diese Familie dann weiterhin als sogenannte Bedarfsgemeinschaft, die aufstockend Anspruch auf Arbeitslosengeld-II-Leistungen hat. D. h., dass trotz einer Vollzeitbeschäftigung ergänzend Transferleistungen des Staates gezahlt werden, weil das Einkommen nicht ausreicht, um die Kosten der Unterkunft und der Lebenshaltung der gesamten Familie zu decken. Insofern garantiert der Besitz eines Arbeitsplatzes nicht in jedem Fall ein Leben unabhängig von Transferleistungen. Eine anerkannte berufliche Qualifikation aber erhöht die Wahrscheinlichkeit, eine auskömmlich finanzierte Arbeitsstelle zu erhalten und behalten zu können.

Auch die gesellschaftliche Relevanz, die der Erwerbsarbeit beigemessen wird, beeinflusst den individuellen Stellenwert von Arbeit. „Um Anerkennung in Form von sozialer Wertschätzung zu erhalten, ist man auf die erfolgreiche Erwerbsarbeitspartizipation angewiesen“, schreibt Hardering (2020, S. 9). In der Literatur sind verschiedene finanzielle und latente Funktionen von Erwerbsarbeit beschrieben und in repräsentativen Stichproben überprüft worden, sie gelten als hinreichend belegt. Im Einzelnen sind dies die Zeitstrukturierung durch die Erwerbsarbeit, die Möglichkeit zu sozialen Kontakten außerhalb der Familie, persönliche Sinnstiftung, Identitäts- und Statusprägung sowie Aktivierung (vgl. Blickle 2019, S. 211 f.). Nach Harney und Ebbert verweist die Besonderheit berufsbezogener Anerkennungen und Zuschreibungen in den von ihnen gesichteten Studien und anderen Arbeiten zur Biografieforschung in der Berufspädagogik „auf den Charakter der Erwerbsarbeit im Sinne einer spezifischen

Arena für identitätswirksame soziale Spiegelungen, die in anderen Arenen des Alltags – vor allem der Familie – nicht bereitstehen" (Harney und Ebbert 2006, S. 425).

Es scheint weitgehend Konsens darüber zu bestehen, dass Erwerbsarbeit identitätsstiftend ist und zum Normalitätserwartungsprofil eines erwachsenen Menschen gehört – unabhängig von möglichen Beeinträchtigungen, was in der UN-BRK verdeutlicht wird. Denn auch durch die UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich ihre Unterzeichnenden, die Rechte von Menschen mit Behinderungen stärker zu berücksichtigen, u. a. indem die Vertragsstaaten „die Anerkennung der Fertigkeiten, Verdienste und Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen und ihres Beitrages zur Arbeitswelt und zum Arbeitsmarkt" (Vereinte Nationen 2017, S. 12) fördern und das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit anerkennen. Hierzu gehört, dass Diskriminierung aufgrund von Behinderung im Zusammenhang mit einer Beschäftigung verboten werden muss und dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt am Arbeitsleben teilnehmen können (z. B. gleiches Entgelt für gleichwertige Arbeit, Wahrnehmung von Arbeitnehmer- und Gewerkschaftsrechten, Zugang zu Beratungs- und Stellenvermittlungsangeboten, Beschäftigungs- und Aufstiegsmöglichkeiten am Arbeitsplatz, Unterstützung bei der Stellensuche, beim Erwerb und beim Erhalt eines Arbeitsplatzes, Möglichkeit zur Selbstständigkeit etc.). Außerdem gehört die Förderung von Programmen „für die berufliche Rehabilitation, den Erhalt des Arbeitsplatzes und den beruflichen Wiedereinstieg von Menschen mit Behinderungen" (ebd., S. 25) ausdrücklich zum Pflichtenkatalog der Unterzeichnenden der UN-BRK.

Nach Hardering offenbart sich jedoch an der Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse, charakterisiert durch geringeren Lohn, schlechte Absicherung oder mangelnde Anerkennung, das Dilemma nachlassender Integrationskräfte von Erwerbsarbeit: „Das Versprechen der Arbeitswelt, sich durch Erwerbsarbeit einen Platz in der Gesellschaft zu sichern und ein gutes Leben aufbauen zu können, wird somit ausgehöhlt" (Hardering 2020, S. 8), dabei sei es elementar für das Erleben von Sinn im Arbeitskontext, sich als Teil einer Gemeinschaft zu verstehen und das Gefühl zu haben, gebraucht zu werden (vgl. ebd., S 18). Diese Annahme bestätigen Jung und Oesterle, wenn auch indirekt, indem sie die „mental-emotionalen Schäden, die den Fehlstart in die Berufs- und Ausbildungswelt mit dem Erleiden eines beruflichen Nicht-Gebraucht-Werdens" (Jung und Oesterle 2010, S. 193) markieren, herausarbeiten. Durch die Hürden im Zugang zu einem Beruf ist die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes stark beeinträchtigt.

In aktuellen Diskursen um die Einstellungschancen und die generelle *Arbeitsmarktfähigkeit* von Menschen wird dem Beruflichkeitsbegriff, wie er dem Gedanken der dualen Berufsausbildung zugrunde liegt, der Employability-Begriff an die Seite gestellt. Mit *Employability* ist ein vielschichtiges und vielseitiges Kompetenzportfolio umschrieben, über das ein Arbeitnehmer oder eine Arbeitnehmerin im Idealfall verfügt und das ihn oder sie befähigt, flexibel auf Änderungen am Arbeitsmarkt reagieren und unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen zu können sowie die eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu einer übergeordneten, grundsätzlichen Beschäftigungsfähigkeit zu vereinen. Die wesentliche Entwicklung, die das Employability-

Konzept von dem der Beruflichkeit unterscheidet, ist der zunehmende „Übergang von Verantwortung für die Beschäftigungssicherung von den Unternehmen zu den Beschäftigten“ (Kraus und Raeder 2008, S. 214). Employability wird deshalb nicht als ganzheitliches Erwerbsschema begriffen, sondern tendenziell auf die Dimension der Erwerbsorientierung eng geführt (vgl. ebd.). Der neue Wohlfahrtsstaat werde so zu einem „Generator von Individualisierungsprozessen“ (Bude und Willisch 2006, S. 13), in denen sogenanntes Ich-Unternehmertum nicht mehr nur in der beruflichen Selbstständigkeit, sondern auf dem Arbeitsmarkt insgesamt gefordert sei; der Einzelne werde dadurch anfälliger und verwundbarer durch die „Kontingenzen seines Lebenslaufs“ (ebd.).

Die folgende Tabelle stellt die Employability-Idee dem industriellen Berufskonzept gegenüber.

Tabelle 2: Zum Verhältnis vom Berufskonzept und dem Employability-Begriff (eigene Darstellung nach Kraus und Raeder 2008, S. 215)

Dimensionen des Erwerbsschemas	Das industrielle Berufskonzept im deutschen Kontext	Employability im angelsächsischen Kontext
Fachlichkeit	• In Berufsbildern curricularisiert • Festgelegtes Verfahren der Aktualisierung	• Tätigkeitsbezogene Bestimmung • Aufbau „on the Job“
Überfachliche Kompetenzen	Integration von Schlüsselqualifikationen (v. a. als soziale Kompetenz) in berufliche Handlungsfähigkeit	• Bedeutung akademischer Kompetenzen • Individuelles Fähigkeitsprofil
Erwerbsorientierung	• Berufliche Identität • Stabilität: Biografie und Beschäftigung • Loyalität	• Unternehmerisches Denken • Flexibilität und Dynamik

Die sich wandelnden Beschäftigungsbeziehungen beeinflussen nach Kraus und Raeder auch den *psychologischen Vertrag* des Beschäftigungsverhältnisses. Stehen im traditionellen Beschäftigungsverhältnis die Arbeitsplatzsicherheit, langfristige Beschäftigungen, interne Aufstiegsmöglichkeiten und unternehmensbezogene Spezialisierungen im Vordergrund, so biete der neu definierte psychologische Vertrag in der Idee der Employability eine hohe Eigenverantwortung für den Besitz und Erhalt eines Arbeitsplatzes sowie eine hohe Eigenverantwortung für die berufliche Entwicklung, die sich stark an den persönlichen Fähigkeiten und Zielen orientiere (und ggf. weniger ausgeprägt an den Zielen und Bedarfen des aktuellen Arbeitgebers bzw. Arbeitsplatzes). Mitarbeitende werden vom klassischen Arbeitnehmer zum „Arbeitskraftunternehmer“ (Salman 2009, S. 78) und die Bedeutung der sogenannten *individuellen Beruflichkeit* wächst (vgl. Büchter 2021, S. 193). Der traditionelle psychologische Vertrag bietet wenig Flexibilität im Hinblick auf die Arbeitszeiten, die Arbeitsorte und die zu erbringende Arbeitsleistung, wohingegen neue Beschäftigungsmodelle in diesen Bereichen die größere Flexibilität ermöglichen (vgl. Jedrzejczyk 2019; Kraus und Raeder 2008, S. 216). Ein Verlust an Beruflichkeit, wie sie durch die Aufweichung der sozialen Kategorie Beruf entstehen könne, verringere hingegen die Attraktivität der dualen Ausbildung, da damit auch berufliche Sicherheiten verloren gehen würden, so Baethge

(vgl. 2004, S. 346). Jedrzejczyk hebt hervor, dass die mit dem Ansatz der Employability zusammenhängenden Entwicklungen zu einer Erweiterung der individuellen Gestaltungsspielräume führen würden, andererseits würden sie einen „Verlust an entlastender Begrenzung von Verantwortlichkeiten" (Jedrzejczyk 2019, S. 192) bedeuten. Hierdurch wird das Thema *Work-Life-Balance* zu einem wesentlichen Element, da durch die flexibilisierten Arbeitsbedingungen und die erhöhten Ansprüche an die Eigenverantwortlichkeit von Beschäftigten auch deren Gesundheit und emotionale Stabilität weiterhin gewährleistet sein müssen. Jedrzejczyk sieht dabei die Unternehmen in der Verantwortung, etwa indem sie durch individualisierte Personalentwicklungskonzepte auf die sich verändernden Prozesse reagieren und Ressourcen sowie Informationen bereitstellen sollten (vgl. ebd., S. 193).

Es steht zu vermuten, dass durch veränderte Ansprüche an berufliche und überfachliche Kompetenzen im Sinne der Employability-Idee v. a. Menschen mit (Lern-)Beeinträchtigungen und Behinderungen vor größeren Herausforderungen stehen als andere Beschäftigte. So zeigt eine Analyse des Instituts der deutschen Wirtschaft aus dem Jahr 2021, dass Menschen mit Beeinträchtigungen häufiger als Menschen ohne Beeinträchtigungen oder Behinderungen nicht in ihrem erlernten Beruf arbeiten (vgl. Flüter-Hoffmann et al. 2021, S. 37). Der Autorengruppe zufolge deute dieser Befund darauf hin, dass Menschen mit Beeinträchtigungen sich beruflich häufiger neu orientieren, weil eventuell der erlernte Beruf aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr ausgeübt werden könne oder weil Menschen aufgrund geringer Entlohnung ihre Arbeitsstellen wechseln würden (vgl. ebd., S. 38). Mit Völker lassen sich Lebensläufe immer weniger in verlässliche Statūs unterteilen, die Regulierungsfunktion der Institutionen werde zunehmend uneindeutig und ambivalent und biete nur kurze Verschnaufpausen bei der individualisierten Suche nach einer sozial respektablen Zukunft (vgl. Völker 2013, S. 151). Stattdessen ist von einer Erosion von Normalitätsvorstellungen auszugehen – „auch Arbeitsplatzbesitzer_innen veranlasst die Erfahrung des temporären Erwerbsverlusts zu einer Strategie des Einkalkulierens von Instabilität und Verwerfungen", vermutet Völker (ebd., S. 155).

Noch ist aber aus berufspädagogischer Perspektive nicht geklärt, in welchem Ausmaß das prognostizierte Employability-Konzept die Arbeitswelt und die Beschäftigungsverhältnisse durchdringt bzw. künftig durchdringen wird. Möglicherweise kommt der von Kraus und Raeder (2008) sowie Jedrzejczyk (2019) beschriebene neue psychologische Vertrag über die eigene, flexible, selbstverantwortete Beschäftigungsfähigkeit eher in künstlerischen Berufen oder in solchen Tätigkeiten, die üblicherweise eine akademische Bildung voraussetzen, zum Tragen.

Vielleicht aber liegen die beiden Konzepte Beruflichkeit und Employability auch gar nicht so weit voneinander entfernt, wie es im Diskurs oft den Anschein hat. Denn trotz der Kritik an einer ökonomisch-berufspraktischen Ausrichtung der Berufsbildung besteht dahingehend Einigkeit, dass ein (beruflich) gebildetes Individuum in sich einen Mix aus Methodenkompetenz, Erfahrungswissen und beruflich relevanten Schlüsselqualifikationen vereint – erworben etwa durch eine formalisierte Berufsausbildung, durch Berufs- und Lebenserfahrungen, durch Fort- und Weiterbildungen und

durch informell erworbenes Können und Wissen. Dieses Portfolio, ergänzt durch weitere personelle oder körperliche Eigenschaften, wirkt im Sinne einer ganzheitlich gedachten Beruflichkeit und Beschäftigungsfähigkeit.

Für die Erweiterung der Zugänge zum Ausbildungs- und Arbeitsmarktes für Personen, die nach den tradierten Einstellungspraktiken der Betriebe nicht in die engere Auswahl eines Bewerbungsverfahrens gekommen wären, plädieren daher auch die Vertreter:innen eher sozioökonomischer und sozialpolitischer Perspektiven. Ihr Hauptargument ist nicht in erster Linie der menschenrechtliche Anspruch auf Anerkennung und Teilhabe, sondern eher die Entlastung der Sozialsysteme durch eine erhöhte Beschäftigungsfähigkeit benachteiligter[14] und beeinträchtigter Personen. Außerdem wird die Deckung des betrieblichen Fachkräftebedarfs als Argument für Anstrengungen zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit beeinträchtigter Menschen ins Feld geführt. Ein inklusiver Arbeitsmarkt wird deshalb auch aus sozialpolitischer und wirtschaftsorientierter Sicht befürwortet, so z. B. von Kettner (2012) in ihrer empirischen Analyse zum betrieblichen Fachkräftebedarf in Deutschland (ähnlich ist es auch nachzulesen bei Neumann und Werner 2012). Die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit teilhabebeinträchtiger Gruppen könnte die Sozialsysteme entlasten, lautet die Grundannahme Kettners. Als Schlussfolgerungen aus ihrer empirischen Analyse zu qualifikationsbedingten Schwierigkeiten bei Neueinstellungen sowie zur Fachkräftesituation in Deutschland leitet sie u. a. ab, dass kleinere Betriebe eine höhere Flexibilität bei der Auswahl von Bewerber:innen an den Tag legen (vgl. ebd., S. 110). Als Gründe hierfür nennt Kettner, dass in kleineren Teams möglicherweise die nichtformalen Qualifikationen und Soft Skills beim Stellenbesetzungsprozess eine größere Rolle spielen und dass das Bewerbungsverfahren in kleinen Betrieben nur teil- oder unstandardisiert abläuft und so mitunter auch Personen eingestellt werden, die die formalen Anforderungen entsprechend der Stellenausschreibung nicht oder nur teils erfüllen. Angesichts des steigenden Qualifikationsanforderungsniveaus am Arbeitsmarkt fordert Kettner, dass v. a. auch Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern vermehrt im Bildungswesen gefördert werden – dabei solle nicht nur auf formale Abschlüsse abgezielt werden, sondern es sollten „die persönlichen Eigenschaften und nichtformalen Qualifikationen, die die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft und damit eine langfristige Beschäftigungsfähigkeit sichern, (...) mindestens genauso gestärkt werden“ (ebd., S. 113). Außerdem fordert sie mehr Investitionen in die Weiterbildung und nimmt die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber bei der Personalrekrutierung in die Pflicht: Wenn Vorurteile gegenüber bestimmten Personengruppen in der Gesamtgruppe der Bewerber:innen bestehen, seien Rekrutierungsprobleme „hausgemacht“ (ebd., S. 115). Kettner geht nicht detailliert auf die Gruppe der (lern)beeinträchtigten und sozial benachteiligten Arbeitsuchenden sowie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ein; sie

14 Zum Benachteiligungsbegriff siehe Wolf (2009): „Benachteiligung“ stelle sich aus Sicht der Betroffenen als eine eingeschränkte Teilhabe am ökonomischen, kulturellen und politischen Gesellschaftsleben dar und sei sowohl als Momentaufnahme (gegenwärtiges Ausmaß der Benachteiligung) als auch im individuellen Kontext/Prozess des Lebenslaufes und stets im Zusammenhang mit der jeweils gegebenen gesellschaftlichen Situation und den damit einhergehenden individuellen Möglichkeiten zu sehen. Die Bezeichnung Benachteiligung sei darum eher als ein Sammelbegriff zu verstehen (vgl. ebd., S. 69).

betont jedoch, dass eine Offenheit der Unternehmen gegenüber den Kriterien Geschlecht, Alter, aktuelle Arbeitslosigkeit oder Migrationshintergrund hilfreich sein könnte, um offene Stellen zeitnah besetzen zu können.

Zu dem Ergebnis, dass qualifizierte Beschäftigung die größten Wachstumsraten zu verzeichnen hat, kommen auch Czepek et al. (2015) in ihrem Endbericht zur Analyse des aktuellen Arbeitskräftebedarfs in Deutschland „Betriebe im Wettbewerb um Arbeitskräfte. Bedarf, Engpässe und Rekrutierungsprozesse in Deutschland". Darin beleuchten die Autorinnen und Autoren die Arbeitsmarktsituation aus Sicht der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber. Zudem werden Schwerpunktthemen genauer in den Blick genommen. Als Datengrundlagen werden das IAB-Betriebspanel und die IAB-Stellenerhebung genutzt. Die Autorengruppe kommt zu dem Schluss, dass es keinen flächendeckenden Fachkräftemangel in Deutschland gebe (vgl. ebd., S. 15), sondern dass bei Engpassberufen nach Branchen, Berufen, Qualifikationsniveaus und Regionen unterschieden werden müsse. Insgesamt beleuchtet der Bericht die Thematik Fachkräftebedarf und Arbeitskräfteengpässe sowie passgenaue Besetzung von Arbeitsstellen aus einer sozialpolitischen und wirtschaftsorientierten Sichtweise. Die Autorengruppe macht die steigende Bedeutung von wissensbasierten Tätigkeiten als allgemeine Tendenz am Arbeitsmarkt aus; die Nachfrage nach Fachkräften beschränkt sich dabei keineswegs auf Akademikerinnen und Akademiker, sondern es sind v. a. Mitarbeitende mit einer beruflichen Ausbildung gefragt (vgl. ebd., S. 21), hingegen sind nur 20 % der offenen Stellen für ungelernte Arbeitskräfte geeignet. Das ist auch den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern bekannt: 2012 erwarten schon 64 % der Unternehmen Schwierigkeiten bei der Besetzung ihrer Stellen mit geeigneten Fachkräften (vgl. ebd., S. 45). Die betrieblichen Strategien zum Umgang mit einem aktuellen oder einem erwarteten Fachkräftebedarf können grob zusammengefasst in drei Bereiche unterschieden werden. An erster Stelle steht die Investition in Aus- und Weiterbildung, dem folgt die stärkere Nutzung der vorhandenen Arbeitskraftressourcen und an dritter Stelle sind verbesserte Rekrutierungsprozesse sowie die Bindung des vorhandenen Personals angeführt (vgl. ebd., S. 84 f.). Diese drei Bereiche überschneiden sich und stehen oft in engem Zusammenhang miteinander. Die Autorengruppe kann nachweisen, dass es einen erkennbaren Zusammenhang zwischen (tatsächlichen oder prognostizierten) Schwierigkeiten bei der Fachkräftegewinnung und dem Engagement des Betriebes bei der Aus- und Weiterbildung gibt: Betriebe weiten „ihre Bildungsanstrengungen bei einem drohenden Fachkräfteengpass signifikant häufiger" (ebd., S. 101) aus. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Blick auf die Bereitschaft der Betriebe, Kompromisse bei einer möglichen Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Stelle und dem Kompetenzprofil der sich auf diese Stelle bewerbenden Personen einzugehen: Während kleine und mittelgroße Betriebe bereits sind, für geeignete Bewerberinnen und Bewerber einen höheren Lohn als den vom Betrieb kalkulierten zu bezahlen oder Personen zu akzeptieren, die über wenig Berufserfahrung verfügen oder die geforderten Qualifikationen nicht vollständig erfüllen, fällt die Kompromissbereitschaft bei den großen Unternehmen deutlich geringer aus (vgl. ebd., S. 352). Zu ähnlichen Zahlen kommen auch Metzler und Seyda (2016). Großunterneh-

men lassen im Zweifelsfall eine ausgeschriebene Stelle eher unbesetzt oder gleichen die mit dieser Stelle verbundenen Tätigkeiten durch Ausschöpfung vorhandener Arbeitskraft aus, als Abstriche bei der Berufserfahrung und dem Qualifikationsprofil zu machen oder einer geeigneten Fachkraft ein höheres Gehalt als das angedachte zu bezahlen.

Solange die ausbildungsberechtigten Unternehmen im dualen Ausbildungssystem auf eine ausreichende Zahl geeigneter Bewerber:innen zurückgreifen konnten, spielte der nachträgliche Erwerb von Bildungs- und Berufsabschlüssen für formal gering qualifizierte Erwachsene bildungspolitisch allenfalls eine untergeordnete Rolle und reichte kaum über eine Betrachtung in Forschungs- und Modellprojekten hinaus (vgl. Bertelsmann Stiftung 2014, S. 24). Aufgrund der demografischen Entwicklung und steigender Quoten studienberechtigter und -williger Schulabsolvent:innen (vgl. Frommberger 2017) wird es für die Unternehmen am Arbeits- und Ausbildungsmarkt nun zunehmend schwieriger, ihre Fachkräftebedarfe zu decken. Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, weshalb das Thema Durchlässigkeit des Bildungssystems und insbesondere des beruflichen Bildungssystems in den vergangenen Jahren v. a. aus wirtschaftlicher Perspektive vermehrt an Bedeutung gewonnen hat. Viele der Überlegungen und Maßnahmen zur Erschließung von personellen Reserven rücken besondere Zielgruppen in den Fokus ihrer Betrachtungen: Neben der Diskussion um die Verringerung sogenannter *Warteschleifen* im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung oder Beruf, um die Gewinnung von Studienzweifler:innen und -abbrecher:innen für das duale Ausbildungssystem, um Qualifizierungs- und Beratungsangebote für Berufsrückkehrer:innen oder um verlängerte Lebensarbeitszeiten aller Berufstätigen rücken vermehrt auch diejenigen Erwachsenen in den Blick, die bislang formal nur gering oder gar nicht qualifiziert sind. Diese Definition trifft auf viele der nach Deutschland geflüchteten bzw. migrierten Menschen zu, aber auch auf junge Erwachsene mit Behinderungen und anderen Einschränkungen. Aus Sicht der Ausbildungsplatznachfrager:innen habe sich die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt verbessert, wenngleich – so Frommberger (vgl. ebd., S. 520 f.) – regionale Unterschiede zu beobachten sind und bei beliebten Ausbildungsrichtungen noch immer und weiterhin eine angespannte Situation zu verzeichnen ist. Außerdem ist noch immer zu beobachten, dass rein rechnerisch den unversorgten Ausbildungssuchenden eine Vielzahl unbesetzter Ausbildungsstellen gegenübersteht (vgl. Granato und Ulrich 2020, S. 157). Brüggemann und Rahn beschreiben diese Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt als eine aktuelle Problemstellung der beruflichen Orientierung, wobei die Gründe für die Zunahme der Passungsprobleme – ausbildungssuchende junge Menschen finden keinen Ausbildungsplatz, gleichzeitig bleiben auf dem regionalen Ausbildungsmarkt Ausbildungsstellen unbesetzt – noch nicht detailliert geklärt sind (vgl. Brüggemann und Rahn 2020, S. 18 f.). Matthes vermutet, dass die Tatsache, dass Angebot und Nachfrage immer weniger zueinander finden v. a. daran liegt, dass sich die Ansprüche und Wünsche der Jugendlichen immer weniger mit dem, was Betriebe an Ausbildungen anbieten, decken. Bestimmte Berufe seien dabei für ausbildungsinteressierte Jugendliche so unattraktiv, dass diese keine alternative Option dar-

stellen (vgl. Matthes 2019, S. 18 f.). Schier mahnt: „Der Weg der Jugend in eine Berufsausbildung scheint nicht mehr selbstverständlich; der viel gelobte deutsche Weg der beruflichen Nachwuchssicherung droht seine stabile Basis zu verlieren" (Schier 2023, S. 5).

Eine häufige Annahme lautet, dass die inklusive Berufsbildung unter aktiver Beteiligung der Betriebe Chancen für Wirtschaft und Gesellschaft eröffnet, auch von den Potenzialen von Menschen mit Beeinträchtigung profitieren zu können, bzw. es wird vermutet, dass durch den prognostizierten oder akuten Fachkräftemangel am Arbeitsmarkt die Chancen beeinträchtigter junger Menschen auf eine qualifizierte Ausbildung im Wunschberuf steigen (vgl. Breitsameter und Gawehns 2018; Heisler 2018; Kohl und Pfeiffer 2018; Lohe 2018; Heisler und Schaar 2012).

Ob die arbeitsplatznahe, berufliche Qualifizierung beeinträchtigter Menschen im Hinblick auf den Fachkräfteengpass aber tatsächlich eine interessante Option bieten kann, ist nicht eindeutig zu beantworten.

Im Diskurs sind diesbezüglich zwei Hauptargumentationslinien zu erkennen. Einige Fachwissenschaftler:innen sehen die Heranwachsenden in der Bringschuld bzw. richten den Blick auf die Defizite und somit auf eine möglicherweise nicht vorhandene oder noch nicht ausreichend entwickelte sogenannte Ausbildungsreife.

So benennt etwa Münk die Klientel der Berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergang von der Schule in eine berufliche Qualifizierung als

> sozusagen per definitionem nicht geeignet, diesen Fachkräftemangel abzufedern – denn hier handelt es sich aller [...] Expertise nach [...] gerade nicht um Fachkräfte, sondern um junge Menschen, deren „Kompetenzprofil" durch erhebliche Schwächen in der Allgemeinbildung sowie in den einfachsten Grundlagen, z. B. der Mathematik charakterisiert sind. (Münk 2008, S. 34)

Ähnlich argumentieren Hilger und Severing: Wenn die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben konjunkturbedingt schwanke und mehr Schülerinnen und Schüler in das Übergangssystem einmünden würden, dann träfe ein auf schwache wirtschaftliche Phasen folgender zunehmender Fachkräftebedarf auf Jugendliche, „die das Bildungssystem unqualifiziert und demotiviert zurückgelassen hat" (Hilger und Severing 2008, S. 95). Ob die Betriebe dann in diesen Jugendlichen geeignete Auszubildende finden, wird infrage gestellt. Weishaupt sieht das Versäumnis in der allgemeinbildenden Schule: Es gelingt dem Schulsystem nach Auffassung der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber nicht mehr, den Absolventinnen und Absolventen in ausreichendem Umfang die für eine Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration notwendigen Qualifikationen zu vermitteln (vgl. Weishaupt 2017, S. 354). In einem *Angebotsparadox* stehen so arbeitslose und prekär beschäftigte Menschen einem Mangel an qualifizierten Fachkräften gegenüber (vgl. Ixmeier 2023, S. 2).

Als zusammenfassendes Ergebnis ihrer Evaluation des Projekts TrialNet[15] stellen Galiläer und Ufholz dar, Schwierigkeiten im Betrieb und in der Berufsausbildung entstehen

> meist durch ein unangepasstes Sozialverhalten der Auszubildenden wie Unpünktlichkeit, Unzuverlässigkeit und hohe Fehlzeiten. (...) Behinderungsbedingte Schwierigkeiten sind u. a. geringe Merkfähigkeit und Auffassungsgabe, Verständigungsprobleme, geringe Belastbarkeit, niedriges Arbeitstempo sowie eine mangelnde Transferleistung zwischen Theorie und Praxis. Hinzu kommen nicht selten psychosoziale Probleme im häuslichen Bereich, bei Freundschaftskonstellationen und in Bezug auf das Elternhaus. Hohe Fehlzeiten treten relativ häufig auf – auch als Folge der genannten Schwierigkeiten – und machen am meisten Schwierigkeiten, weil etwa Ausbildungsinhalte nicht zeitgerecht vermittelt werden können, Prüfungstermine gefährdet sind und Betriebe dafür in der Regel wenig Verständnis haben. (Galiläer und Ufholz 2015, S. 141 f.)

Salman verweist ebenso wie Seyd darauf, dass Arbeitsprozesse in Unternehmen in erster Linie Wertschöpfungsprozesse und damit ökonomischen Interessen unterworfen seien (vgl. Salman 2009, S. 76; Seyd 2015, S. 101). Einem Betrieb gehe es damit nicht in erster Linie darum, gut auszubilden, sondern vielmehr um effizientes Wirtschaften. Teilhabeerfahrungen zu ermöglichen und persönliche Kompetenzen weiterentwickeln zu können, steht darum nur in den seltensten Fällen an der ersten Stelle einer unternehmerischen Zielhierarchie – auch wenn deren Bedeutung zunimmt. Als Stichworte sind Familienfreundlichkeit, flexible Arbeitszeitmodelle, genossenschaftlich organisierte Arbeitsstrukturen etc. zu nennen. Es bleibt deshalb abzuwarten, inwieweit sich die berufliche Bildung in Richtung Inklusion weiterentwickle, meint Thielen (2019, S. 166). Ähnlich bewerten Buchmann und Huisinga die Situation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt: Der Erwerbsarbeitsmarkt biete benachteiligten jungen Erwachsenen mit niedriger formaler Bildung kaum eine Möglichkeit, „weil eine Segmentation des Arbeitsmarktes mit einer hochverwissenschaftlichen industriellen Struktur und einer ebenfalls zu großen Teilen verwissenschaftlichen Handwerksstruktur Schließungen bedingen“ (Buchmann und Huisinga 2012, S. 145). Somit stelle der Arbeitsmarkt „eine limitierende Größe für die Inklusion dar“ (ebd., S. 146; vgl. hierzu auch Kohlrausch 2013). Zu diesen Befunden gelangt auch Heisler in seiner Untersuchung. Die von ihm befragten Expert:innen (Geschäftsführende von Bildungsträgern, Jugendberufshilfeeinrichtungen und einer bundesweiten Bundesarbeitsgemeinschaft) distanzierten sich eher von der These, dass sich durch den demografischen Wandel die Integrationschancen leistungsschwächerer Jugendlicher verbessern würden. „Es sei ein Trugschluss“, schreibt Heisler mit Bezug auf seine Interviews, „dass der Markt die Integrationsprobleme Jugendlicher lösen könne. (...) Es sei außerdem schwer vorstellbar, dass Betriebe ihre Ausbildungsplätze mit diesen Jugendlichen besetzen“ (Heisler 2018, S. 318; vgl. ähnlich auch bei Beinke 1992, S. 50).

15 Das Projekt adressiert Auszubildende mit Behinderung und Beeinträchtigung. Der Projekthomepage zufolge kooperieren im Projekt TrialNet Berufsbildungswerke und Bildungswerke der Wirtschaft dabei, die Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen in modularer Form umzusetzen. Stärkung des Lernorts Betrieb, individuelle Förderung, Durchlässigkeit zwischen Teilhabeleistungen und Verwertbarkeit von Ausbildungsteilleistungen sind die Stichworte, welche die Zielstellungen dieser Kooperation benennen (vgl. TrialNet, o. J.).

Der letztzitierte Satz Heislers führt zur zweiten Argumentationslinie im Diskurs um die (scheinbar) mangelnde Passfähigkeit von benachteiligten und formal gering qualifizierten Jugendlichen zu bestimmten Betrieben und Ausbildungsstellen. Aus dieser Perspektive rückt der Betrieb mit seinen Anforderungen stärker in den Mittelpunkt des Interesses.

So vermutet beispielsweise Frommberger, die Ausbildungsbetriebe seien auf die veränderten Lernbedingungen benachteiligter Schulabsolventinnen und -absolventen mit niedrigen Schulabschlüssen nicht mehr eingestellt (vgl. Frommberger 2017, S. 521), und plädiert damit dafür, bei der Frage nach den Ursachen von Passungsproblemen am Ausbildungsmarkt auch die betriebliche Seite in den Blick zu nehmen. Kohlrausch (vgl. 2013, S. 241) betont ebenso die Notwendigkeit, betriebliche Auswahlprozesse kritisch zu beleuchten, wenn Probleme im Übergangssystem thematisiert werden. Und Protsch spricht in dem Zusammenhang sogar von diskreditierenden Gatekeeping-Prozessen und bezweifelt, dass tatsächlich das Niveau der Ausbildungsinhalte gestiegen sei. Die Ausbildungsrahmenpläne ließen nicht immer den Rückschluss zu, dass höhere kognitive Kompetenzen benötigt würden; es sei vielmehr zu vermuten, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss von den Betrieben als nicht mehr in der Lage angesehen würden, eine entsprechende Ausbildung erfolgreich abschließen zu können (vgl. Protsch 2014, S. 3 f.). Interessant sind vor diesem Hintergrund die Ergebnisse der Studie von Metzler et al. (2015). Sie kommen zu dem Schluss, „dass die unternehmerische Entscheidung, Jugendliche mit einer Behinderung auszubildenden, nicht vorrangig durch vorhandene Engpässe auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt oder durch betriebswirtschaftliches Kalkül beeinflusst wird“ (ebd., S. 46). Einen größeren Stellenwert nähme demnach ein unternehmerisches Bekenntnis zu Tradition, Vielfalt und Offenheit ein (vgl. ebd.).

Die auf die UN-Behindertenrechtskonvention fußende Forderung nach einem weitgehenden Abbau von Sonderarbeitswelten aber benötigt nicht nur eine positive Einstellung von ausbildungsberechtigten Betrieben gegenüber beeinträchtigten und behinderten Bewerberinnen und Bewerbern, sondern sie fordert eine Umgestaltung des Arbeitsmarktes. Dadurch sind auch (sozial-)staatliche Eingriffe in die marktwirtschaftlich gesteuerte und formierte Arbeitswelt legitimiert (vgl. Köpcke-Duttler 2020, S. 62). Biermann spricht gar von einem „Inklusionsgebot in der Berufsbildung“ (Biermann 2017, S. 546) und Hubmayer et al. weisen darauf hin, dass institutionelle Rahmenbedingungen bestehender Strukturen und Systeme den Verlauf von Übergängen junger Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen beeinflussen, weshalb die Rahmenbedingungen inklusiver Berufsausbildung verstärkt in den Blick genommen werden müssten (vgl. Hubmayer et al. 2019, S. 174 f.). Burkard und Eckelt mahnen deshalb eher in Richtung der Wirtschaft: „Durch die niedrige und sogar rückläufige Ausbildungsbeteiligung heute schafft sich die Wirtschaft ihren Fachkräftemangel von morgen“ (Burkard und Eckelt 2020, S. 26).

Trotz allem können Menschen mit Beeinträchtigungen aus der UN-BRK kein individuelles Recht auf einen konkreten Arbeitsplatz ableiten, so Riecken et al. (2017, S. 9), insofern seien Unternehmen nicht verpflichtet, sich inklusiv umzuorganisieren.

Stattdessen erfolgt die Vergabe von Ausbildungsplätzen in der Regel weiterhin marktgesteuert (vgl. Granato und Ulrich 2020, S. 158), deshalb haben Menschen mit Beeinträchtigungen kaum die gleichen Chancen auf dem freien Ausbildungsmarkt. Auch ist nicht nur die Nachfrage von Ausbildungsinteressierten, sondern auch das Angebot an Ausbildungsstellen rückgängig (vgl. Heisler 2018, S. 314). Der Übergang in Ausbildung und Erwerbstätigkeit ist für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf deshalb besonders schwierig (vgl. Jochmaring et al. 2019, S. 112). Vor dem Hintergrund fordern auch Protsch und Solga ein Umdenken der Betriebe und ein Überdenken ihrer Auswahl- und Personalrekrutierungsstrategien einschließlich ihrer zugrunde liegenden entscheidungskritischen Merkmale im Auswahlprozess der Besetzung von Ausbildungsstellen (vgl. Protsch und Solga 2012).

Im Kontext dieses Diskurses um die Fachkräftebedarfe und die Akquisestrategien von Betrieben wird aus unterschiedlichen Richtungen auch Kritik an dieser *Logik der Verwertbarkeit* geäußert. Hengsbach etwa argumentiert, dass berufliche Bildung keine Ware sei und daher nicht mit einer marktwirtschaftlichen Ressource gleichgesetzt werden solle. Tue man dies, unterliege man der Gefahr, Kompetenzen ausschließlich nach ihrer kommerziellen Verwertbarkeit zu beurteilen (vgl. Hengsbach 1982). Das Verfassungsgebot einer Garantie der positiven Entwicklung und Entfaltung des einzelnen jungen Menschen bleibt so weiterhin im Widerspruch zur gesellschaftlichen Realität, die die Berufszugangschancen knapphält, kritisiert ebenso Erath (1987, S. 146). „Verzweckung und Nutzbarkeit als ökonomische Ressource kollidieren mit dem Ethos der Inklusion“, konstatiert auch Köpcke-Duttler (2020, S. 55) dreißig Jahre später und fordert ein „weiter reichendes Verständnis von Inklusion, das die Teilhabechancen von Menschen mit Behinderung erhöhen würde und zu grundsätzlichen strukturellen und institutionellen Veränderungen führen müsste“ (ebd., S. 60). Lehmkuhl et al. kritisieren, dass die Verbesserung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf von Jugendlichen mit geringer formaler Bildung noch immer nicht als gesellschaftspolitische Herausforderung und Bürgerrecht begriffen, sondern sie auf die Frage nach der Sicherung des Fachkräftebedarfs verkürzt wird; insofern handelt es sich um einen demografisch bedingten Stimmungsumschwung, der bei veränderter Nachfrage wahrscheinlich schnell wieder zuungunsten benachteiligter Jugendlicher ausfällt (vgl. Lehmkuhl et al. 2013, S. 119 f.).

Pfützner spricht sogar von einer „neoliberalen Signatur jugendlicher Lebenswelten“ (Pfützner 2020, S. 8) und auch Kaiser und Ketschau beklagen die kapitalistische Logik, die den Kategorien Effizienz und Nützlichkeit zugrunde liege. Dieser erleichterten Regierbarkeit hätten sich Pädagogik und kritische Berufsbildung entgegenzustellen, fordern sie (vgl. Kaiser und Ketschau 2019, S. 14). Auch nach Dederich und Schnell müsse die Anerkennung des anderen und des Andersseins voraussetzungslos sein und „auf herrschaftlichen Zugriff, auf Aneignung, Anpassungsdruck und Unterwerfung“ (Dederich und Schnell 2009, S. 79) verzichten. Pfützner fordert darum, die heutigen jugendlichen Lebenswelten v. a. im Hinblick auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt weiter zu erforschen, denn nur dann könnten Anknüpfungspunkte für eine Berufsbildungspraxis mit transformatorischem Gehalt identifiziert und aufgenom-

men werden. Nötig sei deshalb die Betrachtung des Forschungsgegenstandes mithilfe einer kritisch-solidarischen Berufsbildungstheorie (vgl. Pfützner 2020). Ähnlich fordert Schöpf, dass das Gelingen beruflicher Bildung nicht mehr „*nur* vom Ende her" (Schöpf 2020, S. 2, Hervorhebung im Original) gedacht und mit Blick auf die erreichten Abschlüsse betrachtet werden müsse, „sondern zu betonen wäre neben der Qualifikations- auch die Integrationsfunktion der Teilsysteme und die Adaptivität ihrer Strukturen, Verfahren und Institutionen an heterogene Ausgangsbedingungen" (ebd.). Auch wird die eher positiv konnotierte Selbstbestimmung des Individuums in der Behindertenpädagogik vor diesem Hintergrund kritisch als neoliberales Autonomieparadigma (vgl. Thimm 1997, S. 222) benannt, aus dem heraus das Individuum in die Pflicht genommen werde, mehr Verantwortung für sich selbst zu tragen. Selbstbestimmung bleibe für Menschen mit Behinderung deshalb nur dann eine Errungenschaft, schreibt Fornefeld (vgl. 2009, S. 187), wenn sie nicht den ökonomischen Interessen von Sozialpolitik geopfert werde.

Auch Becker fordert eine Diskussion über die Barrieren, die die ökonomische Logik aufbaue, „denn sie degradiert den Menschen zum Humankapital, transformiert Sozialstaatlichkeit in Investitionskalkulationen und bewertet den Einzelnen nach dem Maß seiner ökonomischen Zweckerfüllung, deren Zauberwort Erwerbsarbeit lautet" (Becker 2016, S. 171). Es sei erstaunlich, so Becker, wie schnell die Forderung nach einer Teilhabe am Erwerbsleben unkritisch gleichgesetzt werde mit wirtschaftlicher Autonomie, Selbstwirksamkeitserleben und Wertschätzung. Um soziale Teilhabe herzustellen und zu sichern, könnten bewusst alternative Teilhabeziele unabhängig von der Erwerbsarbeit, etwa in sekundären Leistungsrollen wie in ehrenamtlichen Tätigkeiten, entworfen und umgesetzt werden (vgl. Marquardsen 2015, S. 158 ff.; Puhr 2013, S. 173 f.). Hauptsächlich kritisiert Becker, dass die Teilhabe an einem ausgrenzenden Arbeitsmarkt zur moralischen Norm erhoben werde, ohne zu analysieren, welche Ausstattung es brauche, damit Ausgrenzung, Stigmatisierung und Produktion von Armut vorgebeugt werden kann (vgl. Becker 2015, S. 120 f.). Aus der Gewährung von Chancen zur Teilhabe dürfe keine Kultur der Pflicht entstehen und aus Normalisierungsbemühungen nicht der Zwang der Normativität (vgl. ebd., S. 121).

Eine Ausnahme zum beschriebenen meritokratischen Prinzip bei der Ausbildungsplatzvergabe bilden die geförderten, außerbetrieblichen Ausbildungen durch die Bundesagentur für Arbeit oder durch andere Träger der beruflichen Rehabilitation. Dennoch haben sie sozialpolitisch und vermutlich auch volkswirtschaftlich betrachtet dasselbe Ziel: jungen Menschen durch eine fundierte Berufsausbildung den Einstieg in den Arbeitsmarkt und in das Erwerbsleben zu ermöglichen und sie damit zu befähigen, ein eigenständiges Leben unabhängig von Transferleistungen zu führen. Ob mit ihnen auch die Gefahr einhergeht, dass Jugendliche im Sinne einer sozial- und arbeitsmarktpolitisch gesteuerten Aktivierungs- und Förderungsprogrammatik durch machtvolle Gatekeeper in Ausbildungsberufe gelenkt werden, die nicht ihrem Wunsch, sondern vielmehr den Erfordernissen der Wirtschaft entsprechen, ist nicht auszuschließen.

Kapitel 2 – Strukturelle Rahmenbedingungen des Übergangs: Die Förderangebote der Bundesagentur für Arbeit für benachteiligte und (lern-)beeinträchtigte Jugendliche

Kapitelübersicht

Die bisherigen Ausführungen zum Inklusionsdiskurs, zur Kategorie *Lernbeeinträchtigung* und zum dualen Ausbildungssystem beinhalten frühe und aktuelle, breit akzeptierte und stark diskutierte Erkenntnisse und Einschätzungen aus einschlägigen Publikationen der Erziehungswissenschaft und ihrer Subdisziplinen Sozial- und Sonder- sowie im Besonderen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ferner wurden Veröffentlichungen aus dem medizinisch-psychologischen Sektor sowie aus der Arbeitsmarktforschung hinzugezogen. Die besondere Problematik, der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen an der ersten Schwelle unterliegen, konnte so umfassend und unter der Berücksichtigung verschiedener Argumentationslinien und Thesen herausgearbeitet werden.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wird sich dem Verfahren und den Angeboten der beruflichen Rehabilitation in der Erstausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher zugewandt. Ziel ist es, die aktuellen Strukturen im Berufsbildungsbereich zu beschreiben und die Förderinstrumente und -strategien der Bundesagentur für Arbeit darzustellen. Kapitel 2 ist in zwei Unterkapitel gegliedert. Im Kapitel 2.1 wird der Eintritt in die Förderstrukturen der Bundesagentur für Arbeit und in die berufliche Rehabilitation beschrieben, denn der Übergang von der allgemeinbildenden oder der Förderschule in das System der beruflichen Rehabilitation kann für Jugendliche mit Förderbedarf als „stark institutionalisiert“ (Reims et al. 2016, S. 2) bezeichnet werden. Er wird meist eng durch die Reha-Beratungsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit begleitet und ist formal durch ein Verfahren zur Feststellung eines Reha-Status strukturiert. Ein Schwerpunkt im Kapitel 2.1 liegt daher auf der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB), einem Standardinstrument der Bundesagentur für Arbeit im Übergangssystem, und auf der Rolle der Bildungsträger als durchführende Anbieter der beruflichen Rehabilitationsmaßnahmen. Daran anschließend werden in Kapitel 2.2 in einer systematischen Übersicht die Angebote dargestellt, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit (Lern-)Beeinträchtigungen und Behinderungen im dualen Berufsbildungssystem offenstehen, um einen anerkannten, berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben. Sofern statistische Daten vorhanden sind und belastbare Aussagen dazu gemacht werden können, in welch quantitativem Umfang diese Angebote von jungen Menschen mit Reha-Status genutzt werden, stelle ich diese dar, um die zielgruppen-

spezifische Relevanz der unterschiedlichen Angebote sichtbar zu machen. Diese eher theoretische Rahmung der Prozesse der beruflichen Rehabilitation nach aktuellem Forschungsstand ist notwendig, um die anschließende empirisch-qualitative Erhebung in den Forschungskontext einbetten zu können.

Falls es von der bundesweiten Betrachtung der Abläufe rund um Inklusion und inklusive Berufsbildung abweichende Regelungen, Bestimmungen, Erlasse oder Besonderheiten in den einzelnen Bundesländern gibt, liegt der Schwerpunkt der Arbeit auf den Verfahren und Veröffentlichungen mit Bezug zum Land Nordrhein-Westfalen. Nordrhein-Westfalen ist das bevölkerungsreichste Bundesland Deutschlands mit einer leicht überdurchschnittlichen Arbeitslosenquote (vgl. statista 2021). Insofern kann angenommen werden, dass die geschilderten Problemlagen und Bedingungen in Nordrhein-Westfalen in ähnlicher Form auch in anderen Bundesländern anzutreffen sind. Die Interviewpartnerinnen und -partner aus dem empirischen Teil meiner Arbeit haben ebenfalls ihren Lebensmittelpunkt in Nordrhein-Westfalen und besuchten im Regelfall dort bereits das Schulsystem. Deshalb ist es sinnvoll, wenn dort, wo länderspezifische Unterscheidungen notwendig sind, der Fokus der Betrachtung auf das Land Nordrhein-Westfalen gerichtet wird.

2.1 Der Eintritt in die Förderstrukturen der Bundesagentur für Arbeit – ein Übergang ins Übergangssystem?!

Bei der Betrachtung der Lebensläufe von benachteiligten Jugendlichen und solchen mit Lernbeeinträchtigungen fällt auf, dass die berufsbiografische Laufbahn insbesondere nach dem Besuch einer Förderschule von Prozessen der Besonderung geprägt ist (vgl. Demmer 2017, S. 97). So beginnt nicht nur die Berufsorientierung, sondern auch der Eintritt in die berufliche Rehabilitation für viele Jugendliche und junge Erwachsene mit Beeinträchtigungen oft schon vor Abschluss der Schule, beschreibt Rauch das Verfahren (Rauch 2017, S. 184). Nur ein geringer Teil der jungen Menschen (6 %) komme direkt aus einer Beschäftigung in die berufliche Rehabilitation (vgl. Schattat et al. 2012, S. 69). Insbesondere bei Schüler:innen, die eine Förderschule besuchen, ist es üblich, dass die abgebende Schule bereits frühzeitig mit den Reha-Beraterinnen und -Beratern der Bundesagentur für Arbeit zusammenarbeitet (vgl. de Terra 2018, S. 133; Reims et al. 2018; Ziegler 2016). Diese Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen den Förderschulen und Berufsberaterinnen und -beratern der Bundesagentur für Arbeit ist durch einen Kooperationsvertrag festgelegt und beinhaltet verschiedene Leistungen und Angebote (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 67). Dabei sind die berufsberatenden Fachkräfte wesentlich an der Entwicklung von Anschlussoptionen für jede:n einzelne:n Jugendliche:n beteiligt, da es sich bei Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus potenziell um Rehabilitand:innen im Sinne der Bundesagentur für Arbeit handelt. Dies trifft in sehr ähnlicher Weise auf die Schüler:innen mit Förderbedarf zu, die inklusiv an Regelschulen unterrichtet werden.

Im Folgenden wird das standardisierte Verfahren der Berufsorientierung in der beruflichen Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit und der Einmündung in eine geförderte (außerbetriebliche) Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen beschrieben. Dabei werden auch zentrale Begriffe der Arbeitsförderung und der beruflichen Rehabilitation geklärt. Berücksichtigt werden muss dabei, dass Angebote für (lern-)beeinträchtigte Jugendliche mit Reha-Status mitunter auch von Jugendlichen in Anspruch genommen werden können, die Merkmale der sozialrechtlichen Kategorie „von Benachteiligung bedroht oder betroffen" aufweisen; ebenso besteht eine Durchlässigkeit in speziell für benachteiligte Jugendliche konzipierte Angebote – diese können auch von Rehabilitand:innen nach dem SGB III wahrgenommen werden. Sozialrechtlich handelt es sich – trotz der in der Praxis oftmals festzustellenden Überschneidungen der Zielgruppen bzw. ungenauer Abgrenzungen – bei der Benachteiligtenförderung auf der einen und der beruflichen Rehabilitation auf der anderen Seite um zwei unterschiedliche sozialrechliche Systeme mit jeweils eigenen Förderlogiken.

2.1.1 Die Förderangebote der Bundesagentur für Arbeit für beeinträchtigte junge Menschen

Mit der beruflichen Rehabilitation wird beabsichtigt, die Erwerbsfähigkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen zu verbessern (zur gesetzlichen Grundlage vgl. Neumann und Werner 2012, S. 11).

Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation zielen auf eine Erhöhung der Anpassungsfähigkeit des Individuums an die Bedingungen des allgemeinen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes und weniger auf die Flexibilisierung von Unternehmensstrukturen ab (vgl. Riecken et al. 2017, S. 9), d. h., die Erwerbstätigkeit und die (Herstellung von) Arbeitsmarktfähigkeit des Individuums stehen im Mittelpunkt der Betrachtung; erst in zweiter Linie ist das System der beruflichen Rehabilitation behindertenspezifisch orientiert und strukturiert (vgl. Biermann 2008, S. 7).

Die gesetzliche Grundlage bilden u. a. das SGB III und das SGB IX, daneben existieren weitere Regelungen, aus denen Ansprüche auf die sogenannten *Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA)* abgeleitet werden. Die berufliche Rehabilitation ist in einem vergleichsweise komplexen Feld der rechtlichen Rahmung angesiedelt, schreiben darum Dony et al. (2012, S. 55).

LTA umfassen sämtliche Maßnahmen, die die Berufstätigkeit von Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen oder Erkrankungen fördern, und werden häufig aus einer der fünf Sozialversicherungen heraus finanziert. Die jeweiligen Versicherungsträger als öffentlich-rechtliche Körperschaften sind für die Bewilligung von LTA zuständig. Neben dem Rentenversicherungs- oder Unfallversicherungsträger wie z. B. Berufsgenossenschaften kann ein Jugendamt als Träger der öffentlichen Jugendhilfe oder ein Träger der Kriegsopferversorgung für LTA zuständig sein[16].

Der Hauptkostenträger für die Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation aber ist die Bundesagentur für Arbeit (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018b; Rehadat 2018),

16 Folgende Rechtsvorschriften gelten im Hinblick auf LTA insbesondere: SGB I, SGB II, SGB III, SGB IX, SGB X, BBiG, HwO und das Bundesversorgungsgesetz.

weshalb sich in der vorliegenden Arbeit auf die Bildungsangebote in deren Zuständigkeitsbereich konzentriert wird.

Die Bundesagentur für Arbeit ist eine Körperschaft des öffentlichen Rechts und der zuständige Verwaltungsträger für die Durchführung der Arbeitsförderung nach dem Dritten Sozialgesetzbuch (SGB III). Sie unterliegt der Rechtsaufsicht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, ein wesentliches Element der Organisationsstruktur ist die Selbstverwaltung der Bundesagentur für Arbeit. Zu ihren Aufgaben gehören u. a. die Bereitstellung von Medienangeboten und Selbstinformationseinrichtungen (z. B. Jobbörse, Datenbank zur Berufsinformation BERUFENET, Videos auf BERUFE.TV, E-Learning-Angebote, Datenbank zur beruflichen Aus- und Weiterbildung KURSNET), die Durchführung von Berufsberatung, die Vermittlung in Ausbildungs- und Arbeitsstellen, Arbeitgeberberatung, Förderung der Berufsausbildung, Förderung der beruflichen Weiterbildung sowie die Gewährung von Leistungen zum Erhalt oder zur Schaffung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen. Außerdem betreibt die Bundesagentur für Arbeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung eine eigene Forschungseinrichtung. Auch die Förderung der beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderungen ist eine wesentliche und gesetzlich im SGB III verankerte Aufgabe der Bundesagentur für Arbeit.

Man unterscheidet bei der beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderungen zwischen beruflicher Erst- und Wiedereingliederung. Die berufliche Wiedereingliederung richtet sich an Personen mit abgeschlossener Erstausbildung oder mindestens dreijähriger Berufserfahrung (vgl. Reims et al. 2016, S. 1). Welcher Rehabilitationsträger für die Leistungen zuständig ist, richtet sich u. a. nach der Ursache der Behinderung oder Beeinträchtigung (z. B. Suchterkrankung, Arbeitsunfall, berufsbedingte Allergie etc.) und nach dem Umfang der bisherigen Versicherungszeiten in der gesetzlichen Rentenversicherung. Träger der beruflichen Wiedereingliederung sind deshalb neben der Bundesagentur für Arbeit u. a. auch die Berufsgenossenschaften (Unfallversicherung) oder die Rentenversicherungsträger. Die Ersteingliederung hingegen adressiert junge Menschen nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht und dient vornehmlich dazu, jungen Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen eine Berufsausbildung zu ermöglichen und den Einstieg in das Erwerbsleben zu begleiten. Das Ziel einer beruflichen Rehabilitation ist es, mithilfe von Sozialleistungen (LTA) die Arbeitsfähigkeit von Menschen zu erhalten oder (wieder) herzustellen. Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation sind demnach nicht zweckfrei, sondern sie „implizieren Annahmen darüber, was für den (…) pädagogisch Begleiteten, den Klienten usw. ‚gut', ‚richtig', ‚erstrebenswert', ‚zweckmäßig' oder ‚nützlich' ist bzw. dafür gehalten wird", so Dederich und Schnell (2009, S. 67, Hervorhebungen im Original). In der Ersteingliederung ist die Bundesagentur für Arbeit fast alleiniger Träger der beruflichen Rehabilitation (vgl. Rauch 2017, S. 183), wenngleich die Begrifflichkeit der Rehabilitation in Bezug auf Jugendliche in der Erstausbildung nicht ganz schlüssig erscheint, denn es geht bei der Zielgruppe keineswegs um die Wiederherstellung einer früheren Arbeitsfähigkeit, sondern um die Bereitstellung von Unterstützungsleistungen, damit der Einstieg in Ausbildung und Arbeit gelingt. Außerdem muss ausdrück-

lich darauf hingewiesen werden, dass der Behinderungsbegriff des BBiG, der HwO und der Bundesagentur für Arbeit nicht mit dem sozialrechtlichen Begriff von Schwerbehinderung übereinstimmt (vgl. Vollmer 2020, S. 37). Um als *behindert* und somit als anspruchsberechtigt für Leistungen der Teilhabe am Arbeitsleben und der beruflichen Rehabilitation zu gelten, kann ein anerkannter Behindertenstatus fortbestehen (vgl. de Terra 2018, S. 66), aber es ist formal nicht erforderlich, dass ein durch das zuständige Versorgungsamt anerkannter Grad der Behinderung (GdB) vorliegt. Im Merkblatt (Ausgabe Januar 2024) der Bundesagentur für Arbeit zur beruflichen Rehabilitation heißt es zu dieser Frage:

> Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben können Personen erhalten, deren Aussichten am Arbeitsleben (weiterhin) teilzuhaben bzw. wieder teilzuhaben wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und deshalb Hilfen zur beruflichen Eingliederung benötigen. Gleiches gilt, wenn eine Behinderung mit den genannten beruflichen Folgen droht, d. h. konkret absehbar ist. Ob […] diese Voraussetzungen vorliegen, entscheidet die Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit. (Bundesagentur für Arbeit 2018b, S. 12)

Die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben werden nach dem Grundsatz „so normal wie möglich, so speziell wie erforderlich" (ebd., S. 9) konzipiert und gewährt. Dabei sind folgende Fördergrundsätze der Bundesagentur für Arbeit maßgeblich (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020 f, S. 7 f.):

(1) Allgemeine Maßnahmen sind rehaspezifischen Leistungen vorrangig.
(2) Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sollen im Betrieb oder mit hohen betrieblichen Anteilen durchgeführt werden, da durch eine betriebsnahe Ausbildung und Qualifizierung die Chancen auf dauerhafte Beschäftigung höher sind.
(3) Nur wenn der individuelle Förderbedarf über die Angebote und Möglichkeiten einer ambulanten rehaspezifischen Maßnahme hinausgeht, wird eine Berufsbildungsmaßnahme in einer Rehabilitationseinrichtung im Sinne des § 51 SGB IX durchgeführt.

Bei der Feststellung dieses individuellen Förderbedarfs nach (3) unterscheidet die Bundesagentur für Arbeit drei Förderkategorien (vgl. Rauch 2017, S. 182; Galiläer und Ufholz 2015, S. 131; Nitschke 2015, S. 112):

Förderkategorie I	Die individuelle Bedarfssituation kann mit den allgemeinen (Regel-) Leistungen des SGB III abgedeckt werden.
Förderkategorie II	Die individuelle Bedarfssituation erfordert die Teilnahme an einer rehabilitationsspezifischen Maßnahme, die außerhalb einer Reha-Einrichtung wohnortnah erbracht wird.
Förderkategorie III	Wegen Art und Schwere der Behinderung oder zur Sicherung des Rehabilitationserfolges ist die Teilnahme in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation unerlässlich.

Die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA) der beruflichen Rehabilitation können als institutionelle Kompensationsangebote bezeichnet werden. Der Zugang zu diesen steht nicht allen Interessenten offen, sondern es gibt festgelegte Zugangsregeln für definierte Zielgruppen, meistens abhängig von einem attestierten Förderbedarf und den Befunden aus diagnostischen Verfahren.

Insgesamt ist die Zahl der Rehabilitand:innen in der Erstförderung seit Jahren rückläufig (vgl. Abbildung 5).

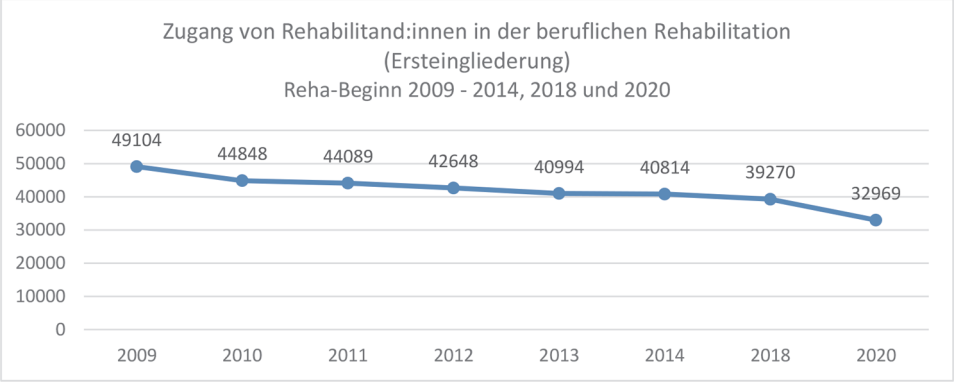


Abbildung 5: Rehabilitand:innen der beruflichen Rehabilitation (Ersteingliederung – Zugang, eigene Darstellung; Datenquellen: für 2009–2014: Reims et al. 2016, S. 4; für 2018: Bundesagentur für Arbeit 2019c; für 2020: Bundesagentur für Arbeit 2020b)

Waren 2010 noch knapp 45.000 Rehabilitand:innen in der Ersteingliederung erfasst, sank die Zahl innerhalb von zehn Jahren auf knapp 33.000.

Interessant ist auch die Veränderung in den *Kategorisierungen*. Die folgende Grafik (Abbildung 6) stellt die Art der *Hauptbehinderung* von Rehabilitand:innen in der Ersteingliederung dar. Mehrfachbehinderungen können nicht abgebildet werden, deshalb gilt als *Hauptbehinderung* diejenige, die die Erwerbstätigkeit am meisten einschränkt. Den größten Anteil machen dabei Jugendliche und junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigungen aus, wenngleich deren Zahl deutlich gesunken ist – von 56 % aller Rehabilitand:innen im Jahr 2010 auf 40,7 % im Jahr 2020.

Meistens vor Beginn des letzten Schulbesuchsjahres, d. h. ab Jahrgangsstufe 9, findet in den Schulen eine Berufsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit statt. In der Regel wird diese bereits durch die zuständige Fachkraft für die berufliche Rehabilitation (den/die sogenannte:n Reha-Berater:in) durchgeführt. Häufig nehmen auch die Erziehungsberechtigten der Jugendlichen an diesem Gespräch teil. Hierbei finden erste Anamnese- und berufsorientierende Gespräche statt. Bei Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen werden zur Feststellung des Reha-Status der Psychologische Dienst und/oder der Ärztliche Dienst der Bundesagentur für Arbeit hinzugezogen (vgl. Rauch 2017, S. 184; Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 28).

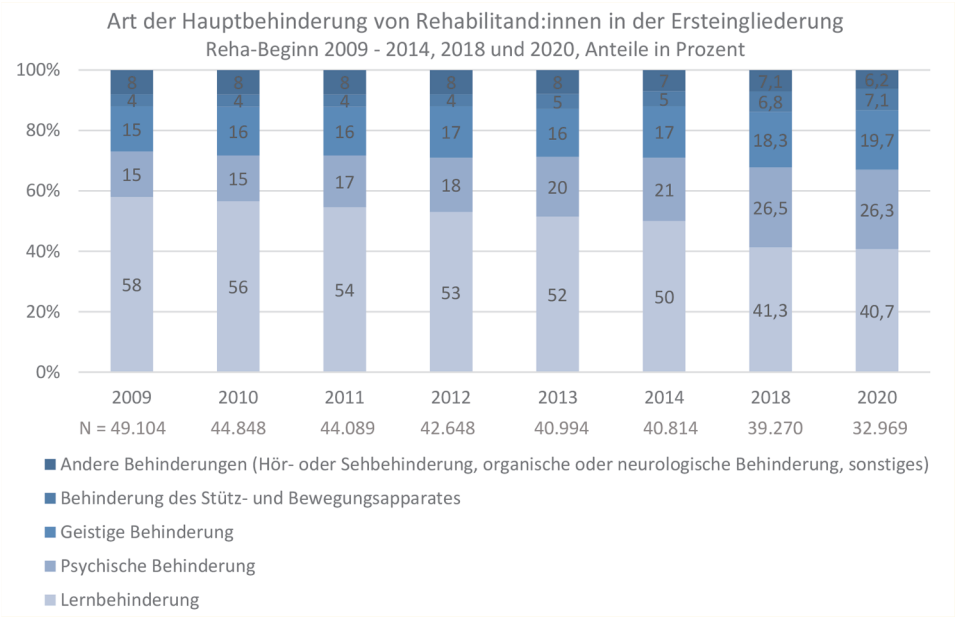


Abbildung 6: Art der Hauptbehinderung von Rehabilitand:innen in der Ersteingliederung 2009–2014, 2018 u. 2020 (eigene Darstellung; Datenquellen: für 2009–2014: Reims et al. 2016, S. 4; für 2018: Bundesagentur für Arbeit 2019d; für 2020: Bundesagentur für Arbeit 2021a)

Die Gespräche mit den Jugendlichen, ihren Erziehungsberechtigten sowie der abgebenden Schule und die vorgelegten Gutachten der Fachdienste der Bundesagentur für Arbeit werden zur Grundlage für die Entscheidungen der Reha-Beratungsfachkraft der Bundesagentur für Arbeit zum weiteren Förderverlauf. Somit findet vonseiten der Bundesagentur für Arbeit der „Klassifizierungsprozess von Lernbehinderung" (Blanck 2019, S. 163) schon während des regulären Schulbesuchs statt. Zur Einleitung des Rehabilitationsverfahrens gehöre ein offizieller Antrag auf Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA), über dessen Anerkennung in den Reha-Teams der örtlichen Bundesagentur für Arbeit entschieden werde. Zu Ablehnungen dieser Anträge kommt es dabei kaum. Reims et al. sprechen davon, dass jedes Jahr durchschnittlich nur zwei bis drei Prozent aller Anträge abgelehnt werden (vgl. Reims et al. 2016, S. 3). Häufig wird den Jugendlichen mit Förderbedarf vonseiten der Bundesagentur für Arbeit zunächst zu einer knapp einjährigen Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) geraten. Sehr oft münden diese Jugendlichen deshalb im unmittelbaren Anschluss an die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) bei einem nach AZAV anerkannten Bildungsträger ein (vgl. Kapitel 2.1.3).

Jochmaring et al. (2019) betonen die Relevanz einer frühen Berufsorientierung, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen. Sie benötigten umfassende Informations- und Orientierungsangebote und außerdem regelmäßig Neuorientierungen, die durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen erforderlich würden. Diese frühe Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen

soll eine *Bildung ohne Brüche* an den Übergängen sicherstellen, führt aber auch dazu, dass exkludierende Mechanismen, die im Schonraum- und Schutzdiskurs hinsichtlich des Förderschulbesuchs bereits angesprochen wurden, in die berufliche Bildung hineinwirken und sich ggf. sogar verstärken.

Dass der beruflichen Rehabilitation in der Regel diagnostische Verfahren vorgeschaltet sind, bezeichnet Bylinski als „Spezifikum" (Bylinski 2021, S. 100). An dieser Besonderheit zeigt sich das weiter oben bereits erläuterte *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* – erst die Etikettierung mit „sozialen Differenzmerkmalen" (Enggruber und Palleit 2019, S. 112) öffnet dem Individuum den Weg in individualisierte und bedarfsorientierte Fördermaßnahmen. Dieses Differenzmerkmal besteht in der beruflichen Rehabilitation häufig in einer angenommenen Einschränkung der kognitiven Leistungsfähigkeit. Denn das durchschnittliche Bildungsniveau der Personen in der beruflichen Ersteingliederung ist relativ niedrig: Fast die Hälfte der Menschen in beruflicher Ersteingliederung hat einen Förderschulabschluss oder keinen Schulabschluss (vgl. Reims et al. 2016, S. 2). Häufig bedarf es eines Gutachtens durch den Berufspsychologischen Service (früher: Psychologischer Dienst) oder einen anderen Fachdienst der Bundesagentur für Arbeit, um eine der spezifischen berufsbildenden Fördermaßnahmen beginnen zu können. Neben den bundesweit angebotenen Bildungsmaßnahmen gibt es regionale oder bundeslandspezifische Angebote mit festgelegten Zugangsregeln. Bei der Aushandlung von Bedarfen an Unterstützung sind Annahmen über soziale Ungleichheiten und die arbeitsmarkttaugliche Verwertbarkeit von Kompetenzen handlungsleitend. Hofmann-Lun bezeichnet die Feststellung des Reha-Status und die Einteilung von Rehabilitand:innen in die beschriebenen Förderkategorien als kritischen Punkt, da hierdurch die Bundesagentur für Arbeit selbst den Umfang und damit die Kosten von arbeitsmarktbezogenen Aktivitäten und Maßnahmen steuern kann (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 69). So haben etwa nur diejenigen Personen Zugang zu den relativ teuren Angeboten der Berufsbildungswerke (BBW) oder der Berufsförderungswerke (BFW), die von den Fachdiensten der Bundesagentur für Arbeit der Förderkategorie III zugeordnet wurden (vgl. hierzu insbesondere auch Kap. 2.2.9). Neumann und Werner betonen diesbezüglich die ökonomische Perspektive auf geförderte Berufsausbildungen: Eine Ausbildungs- und Berufsabschlusslosigkeit von jungen Erwachsenen impliziere ungenutzte Wertschöpfungspotenziale, außerdem führe sie wahrscheinlich zu einer Erhöhung der Ausgaben von Transferzahlungen an erwerbs- und ggf. langzeitarbeitslose Menschen (vgl. Neumann und Werner 2012, S. 5). Ob sich deshalb die relativ hohen Ausgaben der öffentlichen Hand für Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation rentieren, analysieren sie mit einem Blick auf die geförderten Ausbildungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in Berufsbildungswerken. Sie kommen zu dem Schluss, dass eine echte Erfolgsmessung v. a. aufgrund der fehlenden Vergleichskohorte nicht möglich sei und berücksichtigt werden müsse, dass nicht Kosten-Nutzen-Erwägungen, sondern die Teilhabe behinderter Menschen in Wirtschaft und Gesellschaft im Vordergrund stehen müsse (vgl. ebd., S. 56). Ihren Schätzungen zufolge aber sei die Förderung einer Erstausbil-

dung z. B. in Berufsbildungswerken (BBW) auch gesamtwirtschaftlich betrachtet eine lohnende Investition (vgl. ebd.).

Herauszuarbeiten, worin der biografische Nutzen von arbeitsmarktorientierten Fördermaßnahmen liegen kann und wie dieser von den betroffenen jungen Menschen selbst beurteilt wird, ist ein Ziel dieser Arbeit. Zweifellos aber wird in der beruflichen Rehabilitation das in Kapitel 1.2 beschriebene Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma in besonderer Weise sichtbar und wirksam – mit erheblichen Folgen für diejenigen, die von den spezifischen Bildungsangeboten adressiert werden, und ebenso für solche, die auf dem freien Ausbildungsmarkt keine Stelle finden und dennoch kein Anrecht auf eine geförderte Ausbildung haben, da sie formal nicht zur Zielgruppe der *Benachteiligten* gehören. Die Nicht-Etikettierung mit einem Behindertenstatus führt dadurch ebenfalls zu einem Problem sozialer Ungleichheit. Pohl definiert deshalb *Normalität und Abweichung* als einen zentralen Mechanismus, aus dem heraus sich Unterstützungsbedarfe rechtfertigen lassen und der stark von der Vorstellung einer Normalbiografie und der Institutionalisierung des Lebenslaufes abhänge (vgl. Pohl 2015, S. 57).

Gelöst werden könnte die Problematik der Etikettierung und Essenzialisierung von Förderschwerpunkten durch bundesweite, flächendeckend verfügbare und aus öffentlichen Geldern finanzierte Ersatzangebote an Ausbildungsplätzen im dualen System, wie es von einigen Expert:innen unter dem Stichwort *Ausbildungsgarantie* gefordert wird (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, S. 126; Granato 2016, S. 95). Da dieses Ersatzangebot bislang fehlt, steht der Zugang zu den geförderten Kompensationsangeboten bislang nur Personen offen, die bestimmte Merkmale erfüllen.

Zum sogenannten *förderungsfähigen Personenkreis* der LTA gehören laut Merkblatt der Bundesagentur für Arbeit Personen,

> deren Aussichten am Arbeitsleben (weiterhin) teilzuhaben bzw. wieder teilzuhaben wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und deshalb Hilfen zur beruflichen Eingliederung benötigen. Gleiches gilt, wenn eine Behinderung mit den genannten beruflichen Folgen droht, d. h. konkret absehbar ist. (Bundesagentur für Arbeit 2018a, S. 12)

Höchst interessant und für den Zugang zu beruflichen Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit hochrelevant ist der hierauf folgende Satz: „Ob bei Ihnen diese Voraussetzungen vorliegen, entscheidet die Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit." (ebd.) Es ist also unerheblich, ob bereits eine anerkannte Schwerbehinderung vorliegt oder ob während des Besuchs einer Schule im allgemeinbildenden Schulsystem ein Förderbedarf nach AO-SF festgestellt wurde (vgl. dazu auch Thielen 2019, S. 165). Die Beratungsfachkraft der Bundesagentur für Arbeit entscheidet exklusiv über Zugänge zu Leistungen der beruflichen Rehabilitation und muss daher als hochrelevanter „Gatekeeper" angesehen werden. Dieser Rolle und dem Entscheidungsfindungsprozess der Beratungsfachkraft wird sich in dieser Arbeit deshalb gesondert zugewandt (vgl. Kapitel 3).

Zunächst aber folgen einige Ausführungen zur Rolle und Funktion der Bildungsträger, die in den Verfahren der beruflichen Rehabilitation oftmals als (außerbetriebliche) Ausbildungsbetriebe fungieren und bei denen die von der Bundesagentur für Arbeit geförderte Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) durchgeführt wird.

2.1.2 Bildungsträger als (außerbetriebliche) Ausbildungsbetriebe

Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation und zur Eingliederung in Ausbildung und Arbeit werden z. B. aus Leistungen der Arbeitslosenversicherung (Träger: Bundesagentur für Arbeit), aus Steuergeldern (Träger: Jobcenter) oder mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds ESF finanziert. Der Schwerpunkt meiner Untersuchung liegt auf den Förderinstrumenten der Bundesagentur für Arbeit.

Die Bundesagentur für Arbeit beauftragt nur zugelassene Träger mit Maßnahmen der Arbeitsförderung. Diese Anbieter und Träger werden aus Sicht der Bundesagentur für Arbeit Auftragnehmer, aber auch Bildungsanbieter, Träger oder Arbeitsmarktdienstleister genannt. Im Folgenden werden diese Bezeichnungen unter dem Oberbegriff *Bildungsträger* zusammengefasst.

Mit der 2012 etablierten Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) ist die Grundlage für ein System der akkreditierten Zulassung von Trägern und Maßnahmen geschaffen worden, mit dem die Erbringung von Leistungen der Arbeitsförderung geregelt wird. Die Zulassung setzt ein Qualitätsmanagementsystem beim Bildungsträger voraus und wird von einer sogenannten *Fachkundigen Stelle (FKS)* vorgenommen. Eine Zulassung benötigen alle Bildungsträger, die Maßnahmen anbieten möchten, und ist unabhängig davon, ob die Maßnahmen per Vergabeverfahren ausgeschrieben werden, ob die Bildungsträger eigens konzipierte Maßnahmen anbieten oder ob sie Maßnahmen im Rahmen einer Projektförderung durchführen. Die Zulassung eines Trägers ist immer notwendig, wenn dieser etwa Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung, Maßnahmen der Berufswahl und Berufsausbildung oder Maßnahmen zur *Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben* anbieten bzw. durchführen möchte. Im Einzel- und Ausnahmefall ist es möglich, dass ein Träger direkt durch die Bundesagentur für Arbeit zugelassen wird; im Regelfall ist die Zulassung nach AZAV durch eine FKS verpflichtend.

Wenn im Folgenden von *Bildungsträgern* gesprochen wird, dann sind ausschließlich solche Träger gemeint, die nach der AZAV als Anbieter von Arbeitsmarktdienstleistungen zugelassen sind.

In manchen Ausbildungsmarktmaßnahmen fungiert der Bildungsträger formal als Ausbildungsbetrieb (z. B. in der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen BaE (vgl. Kap. 2.2.5)), in der behindertenspezifischen Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III (vgl. Kap. 2.2.6) oder der „Aktion 100“ in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kap. 2.2.7), auch wenn z. B. die fachpraktische Unterweisung überwiegend oder ausschließlich in einem ausbildungsberechtigten Betrieb der freien Wirtschaft stattfindet. Es ist zudem darauf hinzuweisen, dass die Arbeitsmarktmaßnahmen stets für einen festgelegten Zeitraum ausgeschrieben und an den Träger vergeben werden, der die Ausschreibungskriterien der Bundesagentur für Arbeit zu einem für die Bundesagentur für Arbeit wirtschaftlichen Angebot am besten erfüllt.

Das bedeutet für die ausbildungsberechtigten Betriebe der freien Wirtschaft, dass sie sich den Träger nicht aussuchen können, der sie bei der Begleitung der Auszubildenden unterstützt. Zudem führt die turnusgemäße Ausschreibung dazu, dass in bestimmten Maßnahmen, die bereits in einer Region etabliert sind, der verantwortliche Bildungsträger wechselt. Um häufige Wechsel in der Zusammenarbeit mit ausbildungsbereiten Betrieben zu vermeiden, nutzt die Bundesagentur für Arbeit die Möglichkeit, bei Arbeitsmarktdienstleistungen *die Option zu ziehen*, d. h. eine Arbeitsmarktmaßnahme für einen weiteren Zeitraum beim bisherigen Träger zu belassen. Dennoch kann es sein, dass ein Ausbildungsbetrieb je nach Förderbedarf seiner Auszubildenden und der Maßnahme, mit der sie unterstützt werden, mit zwei oder mehr Trägern in einer Region zusammenarbeitet. In eine solche geförderte Ausbildung münden sozial benachteiligte, beeinträchtigte, *„behinderte"* oder in einer anderen Form von Vermittlungshemmnissen betroffene Personen ein. Eck et al. (2016, S. 307) bezeichnen es angesichts der oft niedrigen Schulbildung und weiterer Spezifika der Klientel als große Integrationsleistung der mit den besonderen Fördermaßnahmen Beauftragten, dass es für gewöhnlich einen relativ hohen Anteil von Auszubildenden mit erfolgreichen Abschlüssen und eine niedrige Abbrecherquote gebe. Dieser Umstand wird im Abschnitt zur theoriereduzierten Ausbildung nach §66 BBiG/§42r HwO unter Punkt 2.2.9 dieser Arbeit nochmals aufgegriffen, mit Zahlen hinterlegt und differenziert betrachtet.

Die nach AZAV zugelassenen Bildungsträger sind hingegen nicht gleichzusetzen mit den Berufsbildungswerken (BBW) oder den Berufsförderungswerken (BFW), auch wenn es beim Angebot von bestimmten, v. a. rehaspezifischen Arbeits- und Ausbildungsmarktmaßnahmen Überschneidungen zwischen den Institutionen gibt.

An der Rolle der Bildungsträger wird im Hinblick auf Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen Kritik geübt. Dobischat et al. kritisieren etwa:

> Durch vielfältige Förderprogramme initiiert und stimuliert hat sich parallel zur Sortierlogik der betrieblichen Bestenauslese ein flankierender Prozess mit verstärkender Wirkung vollzogen, der die „Ausgrenzungsspirale" durch die Identifizierung weiterer kumulativ wirkender individueller Negativmerkmale unter aktiver Mitwirkung einer an der Benachteiligtenpolitik partizipierenden Träger- und Maßnahmenlandschaft und unter Zuhilfenahme von „evidenzbasierten Befunden" aus der empirischen Bildungs- und Arbeitsmarktforschung weitergedreht hat. (Dobischat et al. 2012, S. 19)

Auch Becker mahnt, es gebe Institutionen der vermeintlichen Inklusion, die Exklusion im eingeschränkten Sinne bewirken (Becker 2015, S. 76) und knüpft damit an die Schonraum-Stigmatisierungsdebatte und das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma an, die den gesamten Inklusionsdiskurs durchziehen.

Die von Bildungsträgern im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit oder der Jobcenter durchgeführten Maßnahmen seien „die ‚Arbeits'welt der Marginalisierten", schreibt so auch Schäfer (1997, S. 308; vgl. zu diesem Aspekt auch Heisler 2018, S. 317). Zudem hätten die Maßnahmen die ursprünglich angestrebten Ziele des Übergangs- und Fördersystems nur teilweise erreicht, weil die Zuweisung Jugendlicher zu Arbeitsmarktmaßnahmen oft nicht an den individuellen Bedarfen und Interessen orientiert

erfolge, sondern es werde arbeitsmarktpolitisch nach der Vermittlungsmaxime der „Unterbringung der Jugendlichen um jeden Preis“ (Schäfer 1997, S. 310) gehandelt. Dadurch, dass Jugendliche mit (Lern-)Beeinträchtigungen frühzeitig institutionell durch vorbereitende Aktivitäten der beruflichen Rehabilitation erfasst werden, wird ihr Weg in eine geförderte („Sonder“-)Ausbildung vorgeprägt. Dies kann entlastend für die Jugendlichen und ihre Erziehungsberechtigten wirken, zugleich wird hierdurch das Gefühl der Abweichung, der Besonderung und des individuellen Förderbedarfs verstärkt und vertieft.

Vollmer hingegen identifiziert Begrifflichkeiten wie Sonderwege, Sonderrolle oder separierende Einrichtung als Argumentationslinien für abwertende Deutungsmuster (vgl. Vollmer 2020, S. 34) und wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf:

> Was sind sogenannte Sondersysteme und was sind demgegenüber spezialisierte und differenzierte personenzentrierte Berufsbildungsangebote? (…) Sind diese spezialisierten Einrichtungen (…) im Blick auf Inklusion verzichtbar oder nicht im Gegenteil eine unabdingbare ergänzende Voraussetzung für gelingende Inklusion? (ebd., S. 35)

Eine eher untergeordnete Rolle in der beruflichen Rehabilitation lernbeeinträchtigter Menschen spielen die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM), obwohl diese hinsichtlich des Berufsbildungsbereichs (in Abgrenzung zum Arbeitsbereich der WfbM) auch zu den vergleichbaren beruflichen Reha-Einrichtungen gezählt werden können (vgl. Kalina 2019, S. 231 f.). Die Werkstätten für behinderte Menschen nehmen im Regelfall keine Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen unmittelbar nach der Erfüllung der Vollzeitschulpflicht auf, denn es handelt sich bei den „Ausbildungen“ im Berufsbildungsbereich der Werkstätten nicht um Bildungsgänge, die einen qualifizierenden beruflichen Abschluss ermöglichen, auch wenn sie auf einem strukturierten Lernkonzept beruhen. Die „Ausbildungen“ in WfbM haben berufliche Bezüge, erfolgen aber weder auf der Grundlage von Ausbildungsordnungen (nach BBiG/HwO) noch erfolgen sie nach den besonderen Ausbildungsregelungen für theoriegeminderte „Fachpraktiker- oder Werker“-Ausbildungen (nach § 66 BBiG/§ 42r HwO) (vgl. hierzu auch Kalina 2019, S. 232 f.). Ähnlich beschreiben das auch Reims et al. (2018): Personen mit geistiger Behinderung[17] würden überwiegend in das Eingangsverfahren oder den Bildungsbereich einer WfbM einmünden, Jugendliche mit einer Lernbeeinträchtigung hingegen häufiger in eine (rehaspezifische) Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) oder eine (rehabilitationsspezifische) duale Ausbildung (vgl. Reims et al. 2018, S. 18).

Umfassend haben sich u. a. Greving und Scheibner (2021) mit den Werkstätten für behinderte Menschen und der durch sie entstehenden und festigenden Besonderung von Menschen auseinandergesetzt. Auf das umfassende Werk der beiden Auto-

17 Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Begriff „geistige Behinderung“ umstritten ist und von vielen betroffenen Menschen abgelehnt wird. Sie sagen eher, dass sie Lernschwierigkeiten haben und nicht ihr Geist behindert ist. Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt, die Formulierung in „intellektuelle Beeinträchtigung“ zu ändern (vgl. Aktion Mensch unter https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion/was-ist-eine-geistige-behinderung (Zugriff: 27.08.2023)).

ren wird an dieser Stelle verwiesen, denn die WfbM stehen nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit.

Reims et al. geben an, dass 42 % der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen im Verfahren der beruflichen Rehabilitation eine Kombination aus BvB und außerbetrieblicher bzw. geförderter Ausbildung erhalten (vgl. Reims et al. 2016, S. 5). Der BvB kommt damit eine große Bedeutung bei der Berufsorientierung und beim Übergang in eine Ausbildung (lern-)beeinträchtigter junger Menschen zu. Deshalb wird dieses Standardinstrument der Bundesagentur für Arbeit für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf gesondert vorgestellt. Der Funktion der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme wird sich auch aus berufswahltheoretischer Perspektive genähert, da in dem Jahr der Ausbildungsvorbereitung die Berufsorientierung und die Entscheidung für mögliche Ausbildungsberufe zentral sind. Dem Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen zufolge sollen die Teilnehmenden der BvB die Möglichkeit haben, „sich im Spektrum geeigneter Berufe zu orientieren und eine Berufswahlentscheidung zu treffen" (Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 1).

2.1.3 Die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit

Die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (nach §§ 51 und 53 SGB III) der Bundesagentur für Arbeit hat eine große Bedeutung in der Ausbildungsvorbereitung (vgl. Beicht 2009, S. 2) und im Übergangssystem.

Nach der Definition des Nationalen Bildungsberichts 2006 zählen zum beruflichen Übergangssystem

> (Aus)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 Übergangssystem wird als drittes Teilsystem der Berufsbildung unterhalb der Hochschulebene (neben dem dualen System und dem Schulberufssystem) gesehen (vgl. ebd.). Dem Begriff „Übergangssystem" werden alle Bildungsangebote zugeordnet, die Jugendliche und junge Erwachsene adressieren und die zu keinem anerkannten beruflichen Bildungsabschluss des dualen oder des Schulberufssystems führen, sondern lediglich auf die Verbesserung individueller (beruflicher) Kompetenzen abzielen und ggf. das Nachholen des Hauptschulabschlusses ermöglichen (vgl. Baethge 2008, S. 53; Faßhauer 2008, S. 143).

Der Sektor *Übergangsbereich* der Integrierten Ausbildungsberichterstattung umfasst Bildungsgänge, in denen (ausbildungssuchende) Jugendliche ihrer (Teilzeit-) Schulpflicht nachkommen, allgemeinbildende Schulabschlüsse nachholen und sich beruflich orientieren. In diesen Bildungsgängen können keine anerkannten Berufsabschlüsse erworben werden. Im Jahr 2021 befanden sich der Integrierten Ausbildungsberichterstattung des Statistischen Bundesamtes zufolge 228.140 junge Menschen nach Abschluss der Sekundarstufe I und der Erfüllung ihrer Vollzeitschulpflicht als

sogenannte Anfängerinnen und Anfänger im Ausbildungsgeschehen im Übergangsbereich (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Als Datenquellen für die Ausweisung der Teilnehmendenzahlen für diesen Sektor dienen die Schulstatistik nach Schulstandort und die Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit nach Wohnort (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012, S. 10).

Eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit absolvieren mit etwas mehr als 32.000 Teilnehmenden 14,3 % aller jungen Menschen im Übergangsbereich (vgl. ebd.). Sie sieht eine Begleitung des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsbildungssystem oder in den Arbeitsmarkt vor. Dabei umfasst sie Berufsvorbereitung und Berufsorientierung, zielt auf die Herstellung von Ausbildungsreife und bietet den Teilnehmenden ferner die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen, sofern dieser während der Vollzeitschulpflicht nicht erworben wurde. Die BvB soll Möglichkeiten zur Berufsorientierung für die Teilnehmenden schaffen, die ihnen helfen, eine fundierte Berufswahl zu treffen. Außerdem sollen durch die BvB Arbeitslosigkeit verhindert und die beruflichen Handlungsfähigkeiten verbessert werden. Die BvB-Maßnahme wird im gesamten Bundesgebiet angeboten und durchgeführt.

Der Aufbau und Ablauf der BvB wird im aktualisierten Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022b) wie folgt skizziert:



Abbildung 7: Aufbau und Ablauf einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (eigene Darstellung nach Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 59)

Die Grundlage der individuellen Förderung innerhalb der BvB bildet die Kompetenzanalyse. Im alten und bis zum Sommer 2023 gültigen Fachkonzept von 2012 wird diese Einstiegsphase in die BvB noch als Eignungsanalyse bezeichnet. Mit dem neuen

Fachkonzept stehen die Kompetenzen im Vordergrund. Die Kompetenzfeststellung und der Ausbau von Grund- und Berufswahlkompetenzen soll, folgt man dem neuen Fachkonzept, als Querschnittsaufgabe ausgestaltet werden.

Die Kompetenzanalyse beginnt mit dem Eintritt der Teilnehmenden in die BvB und ist grundsätzlich in Präsenz durchzuführen. In der Kompetenzanalyse sollen eignungsdiagnostische Verfahren eingesetzt werden. Die Bildungsträger als Anbieter der BvB sind diesbezüglich relativ flexibel in ihren Entscheidungen, jedoch müssen zwingend simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren, handlungsorientierte berufsbezogene Verfahren (z. B. Arbeitsproben) und biografieorientierte Verfahren zum Einsatz kommen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022b, S. 18). Die Übungen und Aufgaben, die die Teilnehmenden im Rahmen der Kompetenzanalyse bearbeiten, sollen sowohl in Einzelarbeit als auch als Team- bzw. Gruppenaufgaben konzipiert sein.

Der Bildungsträger, der die BvB im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit durchführt, muss berufsbezogene Werkstätten, Übungsbüros und Räumlichkeiten für berufspraktische Arbeiten – sogenannte berufsfeldbezogene Praxisräume – vorhalten. Die Berufsfelder sind in der jeweiligen Leistungsbeschreibung zur BvB beschrieben, die von der Bundesagentur für Arbeit im Zuge des Ausschreibungsverfahrens gemeinsam mit einem sogenannten Losblatt veröffentlicht wird. Es kann vermutet werden, dass die Bundesagentur für Arbeit die vorhandenen Strukturen der Bildungsträger an den einzelnen Maßnahmeorten kennt und deshalb in der Regel die Praxisräume in das Losblatt aufgenommen werden, die bei den ansässigen Trägern ohnehin bereits vorhanden sind.

Die Bundesagentur für Arbeit orientiert sich bei ihrer Definition der Berufsfelder in der BvB und der entsprechenden Untergliederungen an der Systematik des hauseigenen Onlineangebots Berufenet.arbeitsagentur.de. Für die Durchführung von BvB-Maßnahmen sind seitens der BA berufsorientierende Angebote aus 13 Berufsfeldern (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2015a, S. 13) generell möglich, wobei die Träger mindestens drei verschiedene Berufsfelder mit eigenen Praxisräumen abdecken müssen. Eine Übersicht wird in der folgenden Tabelle gegeben:

Tabelle 3: Berufsfelder der BvB (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2015a, S. 13)

Berufsfeld	Spezifizierung laut Leistungsbeschreibung der BA
Berufe im Büro und Sekretariat sowie rund um Recht und Verwaltung (aus dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung)	alle Tätigkeiten und Berufe im Büro und Sekretariat (insbesondere Kaufmann/Kauffrau – Groß- und Außenhandel, Industriekaufmann/-kauffrau, und Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement) sowie rund um Recht und Verwaltung (insbesondere Verwaltungsfachangestellte:r und Rechtsanwaltsfachangestellte:r)
Berufe im Handel (aus dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung) und rund um Transport, Lager und Logistik (aus dem Berufsfeld Verkehr/Logistik)	insbesondere Fachkraft für Lagerlogistik und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel
Berufe mit Pflanzen (aus dem Berufsfeld Landwirtschaft, Natur, Umwelt)	insbesondere Gärtner:in – Garten- und Landschaftsbau sowie Florist:in

(Fortsetzung Tabelle 3)

Berufsfeld	Spezifizierung laut Leistungsbeschreibung der BA
Berufe im Hotel- und Gaststättengewerbe, rund um den Haushalt sowie rund um Sauberkeit und Hygiene (jeweils aus dem Berufsfeld Dienstleistungen)	Berufe im Hotel- und Gaststättengewerbe (insbesondere Hotelfachmann/-fachfrau und Koch/Köchin), Berufe rund um den Haushalt (insbesondere Hauswirtschafter:/in) und Berufe rund um Sauberkeit und Hygiene (insbesondere Gebäudereiniger:in)
Berufe rund um Kosmetik, Körperpflege und Wellness (aus dem Berufsfeld Dienstleistungen)	Berufe rund um Kosmetik, Körperpflege und Wellness (insbesondere Friseur:in)
Berufe in der Versorgung und Installation (aus dem Berufsfeld Metall, Maschinenbau)	Berufe in der Versorgung und Installation (insbesondere Anlagenmechaniker:in Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik)
Berufe mit Lebensmitteln (aus dem Berufsfeld Produktion, Fertigung)	Berufe mit Lebensmitteln (insbesondere Bäcker:in und Fleischer:in)
Gesundheit und Soziales, Pädagogik	Berufe in der Pflege (insbesondere Altenpfleger:in) sowie Berufe in der Medizin (insbesondere Medizinische:r Fachangestellte:r sowie Gesundheits- und Krankenpfleger:in)
Metall, Maschinenbau (ohne Berufe in der Versorgung und Installation)	alle Tätigkeiten und Berufe in Industrie und Handwerk, die sich mit der Bearbeitung und Verarbeitung von Metallen befassen (insbesondere Zerspanungsmechaniker:in und Metallbauer:in – Konstruktionstechnik.
Berufe mit Farben und Lacken (aus dem Berufsfeld Produktion, Fertigung)	insbesondere Maler:in und Lackierer:in
Berufe mit Holz (aus dem Berufsfeld Produktion, Fertigung)	insbesondere Tischler:in
Elektro	alle Tätigkeiten und Berufe in der elektrischen Energie- und Gerätetechnik, Elektroinstallation sowie Mechatronik und Automatisierungstechnik (insbesondere Elektroniker:in Automatisierungstechnik sowie Elektroniker:in – Energie- und Gebäudetechnik)
Bau, Architektur, Vermessung	Berufe im Hoch-, Tief- und Ausbau (insbesondere Maurer:in und Stuckateur:in)

Inwieweit die in der BvB von den Bildungsträgern angebotenen Berufsfelder die tatsächliche Berufswahl beeinflussen, ist bislang noch nicht untersucht worden. Bisherige Studien befassten sich eher mit den Übergängen von BvB-Teilnehmenden in Ausbildung und Arbeit (so bei Schuß et al. 2021; Benner und Galyschew 2013), dem Verbleib von ehemaligen BvB-Teilnehmenden im (Aus-)Bildungsgeschehen (z. B. bei Plicht 2016) oder der generellen Zufriedenheit von jungen Erwachsenen mit Bildungsgängen im Übergangssystem (vgl. Richter 2022).

Ob und inwieweit die angebotenen Berufsfelder einen Einfluss auf das Übergangsgeschehen und die Berufsentscheidung haben, ist deshalb als Forschungsdesiderat zu bezeichnen. Als problematisch ist zu benennen, dass die Teilnehmenden keine Möglichkeit haben, den BvB-Träger auf der Grundlage der angebotenen Berufsfelder

auszuwählen bzw. zu wechseln. Die Zuweisung erfolgt wohnortnah und gesteuert durch die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit. Die Einflussnahme durch das Individuum auf diesen Prozess ist dabei eher gering. Ausgeglichen wird das eingeschränkte Berufswahlspektrum durch die Möglichkeit der Teilnehmenden, sich im Rahmen von Betriebspraktika beruflich zu erproben. Diese ergänzen die praktische Erprobung in den Werkstätten der Träger. Der „Lernort Betrieb" erweitert damit das begrenzte Berufsfeldangebot der Bildungsträger. Den Teilnehmenden wird die Möglichkeit gegeben, sich im Rahmen von Orientierungs- und Qualifizierungspraktika in verschiedenen Berufen auszuprobieren und ihre Neigungen, Interessen und Kompetenzen in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen zu erkunden und auszubauen. Das Betriebspraktikum kann ferner einer arbeitsplatzbezogenen Einarbeitung dienen – in diesem Zusammenhang wird oft von einem Klebeeffekt gesprochen, den das Betriebspraktikum in der BvB erzielen soll. Betriebliche Praktika decken zudem drei der Förderzielbereiche der BvB nach dem neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit ab. Sie sollen als begleitete Bildungsanlässe Anhaltspunkte zur Berufsorientierung und Berufswahl geben, berufliche Grundfähigkeiten vermitteln und den Übergang in Ausbildung erleichtern (vgl. auch Kapitel 3).

Es erfolgt eine kontinuierliche Begleitung der Teilnehmenden durch das Personal des Bildungsträgers. Die berufsschulpflichtigen BvB-Teilnehmenden und diejenigen, die den Hauptschulabschluss nachholen wollen, besuchen an zwei Tagen in der Woche die berufsbildende Schule. An den Schulen sind eigene Klassen für die BvB-Teilnehmenden eingerichtet. An den anderen drei Tagen finden die berufspraktische Orientierung, sozialpädagogische Gespräche, Bewerbungstraining sowie Stütz- und Förderunterricht in den Werkstätten und anderen Räumen des Bildungsträgers sowie ferner die betrieblichen Praktika statt. Die Teilnahme soll in Vollzeit (39 Wochenstunden) bei 2,5 Urlaubstagen pro Monat stattfinden. Ein Austritt wegen Ausbildungs- oder Beschäftigungsaufnahme ist jederzeit möglich.

Sowohl die Bestands- als auch die Eintrittszahlen in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA) sind seit Jahren rückläufig, wie aus den Abbildungen 8 und 9 ersichtlich wird.

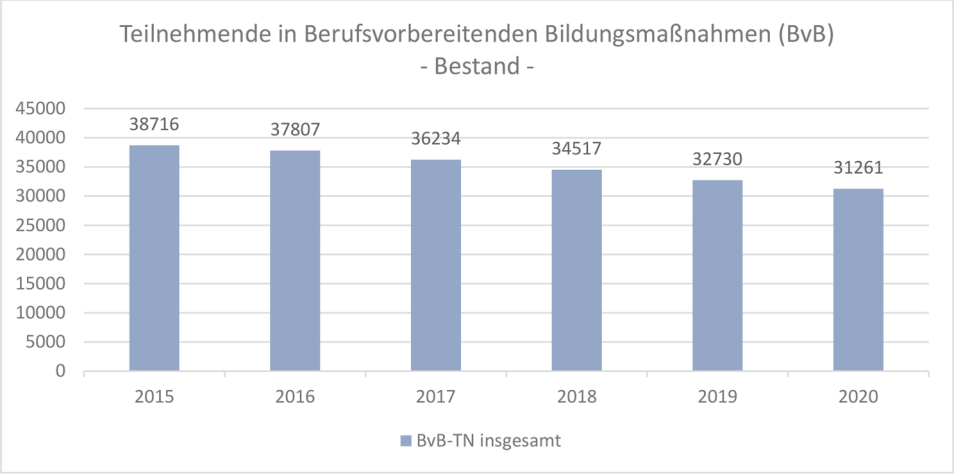


Abbildung 8: Bestand von Teilnehmenden in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (eigene Darstellung; Datenquelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit (o. J.): Arbeitsmarkt in Zahlen. Förderstatistik)

Haben 1992 noch 70.400 Jugendliche nach der Schule eine BvB begonnen (vgl. Beicht 2009, S. 3), stieg die Zahl der Eintritte in eine BvB im Berichtsjahr 2006 auf 119.995 (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006; die allgemeine und die rehaspezifische BvB wurden zusammengefasst betrachtet). Danach waren die Teilnehmerzahlen rückläufig, wie aus den Abbildungen oben und unten zu erkennen ist.

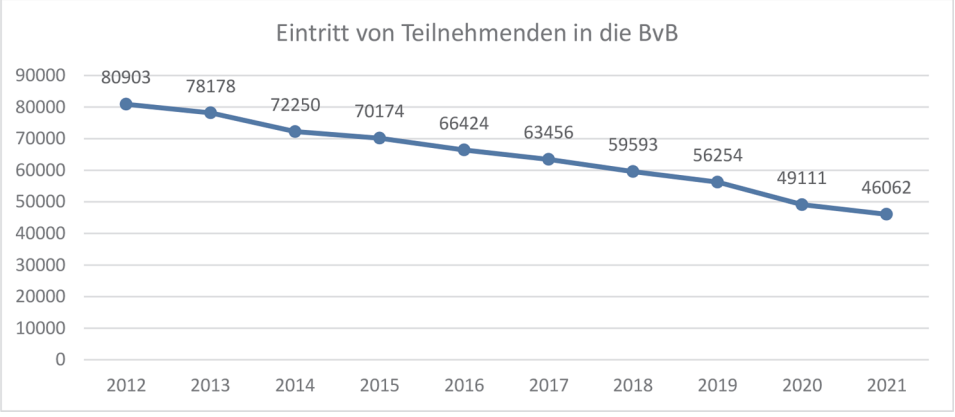


Abbildung 9: Eintritte von Teilnehmenden (Summe seit Jahresbeginn, Berichtsmonat Dezember) in die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB allgemein, rehaspezifisch und mit produktionsorientiertem Ansatz zusammengefasst) in den Jahren 2012 bis 2021 (Datenquelle: Statistische Veröffentlichungen der Bundesagentur für Arbeit: Berufswahl und Berufsbildung (Monatszahlen); ausgewählte Regionen – jeweils im Berichtsmonat Dezember der Jahre 2012 bis 2021)

Dennoch ist die BvB mit noch immer gut 46.000 Neueintritten von ausbildungssuchenden jungen Menschen im Jahr 2021 das Standardförderinstrument der Bundes-

agentur für Arbeit zur intensiven Begleitung der Berufsorientierung und des Übergangs in Ausbildung und Arbeit zu sehen. Sie steht jungen Menschen sowohl im Rechtskreis des SGB III als auch im Rechtskreis des SGB II offen und richtet sich damit – anders als einige andere Bildungsangebote der Bundesagentur für Arbeit – auch an Jugendliche, die Arbeitslosengeld II beziehen und von den Jobcentern begleitet werden. Um an einer BvB teilnehmen zu dürfen, muss die Vollzeitschulpflicht nach den landesspezifischen gesetzlichen Regelungen erfüllt sein. Ein weiteres Erfordernis für die Teilnahme ist die Ausbildungssuchend-Meldung bei der Bundesagentur für Arbeit – die Jugendlichen und jungen Erwachsenen müssen grundsätzlich die Aufnahme einer Berufsausbildung anstreben und dabei die Unterstützung durch die BvB benötigen, außerdem muss die Teilnahme individuell „erfolgversprechend sein" (Bundesagentur für Arbeit 2022b, S. 8). V. a. sollen solche Personen an der BvB teilnehmen, die als noch nicht ausbildungsreif gelten oder denen Merkmale der Berufseignung fehlen. Als ausbildungsreif im Sinne der Bundesagentur für Arbeit ist ein junger Mensch anzusehen, wenn er „die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt" (ebd.). Ausdrücklich ausgeschlossen von einer Förderung durch die BvB sind junge Menschen, „die vielfältige und schwerwiegende Hemmnisse, insbesondere im Bereich Motivation haben und bei denen unmittelbar vor Maßnahmebeginn keine aktive Mitwirkung zu erwarten ist" (ebd, S. 9).

Junge Menschen in Familienverantwortung können die BvB in Teilzeit absolvieren, wenngleich die wöchentliche Teilnahmezeit 20 Stunden nicht unterschreiten darf. Ebenfalls in Teilzeit können Personen teilnehmen, die aufgrund der Art oder Schwere ihrer Behinderungen eine Vollzeitteilnahme an der BvB nicht bewältigen können. Die BvB steht ausdrücklich Menschen mit Schwerbehinderung, ihnen gleichgestellten Menschen und Menschen mit Reha-Status im Sinne der Bundesagentur für Arbeit offen.

Plicht führt den Teilnehmerrückgang in der BvB auf die demografische Entwicklung und einen entspannten Ausbildungsstellenmarkt zurück (vgl. Plicht 2016, S. 143). Damit allein ist aber der deutliche Rückgang der BvB-Teilnehmendenzahlen nicht zu erklären. Die Gründe für die sinkenden Teilnahmen an einer BvB-Maßnahme sind vielmehr auch in den relativ neuen Förderangeboten innerhalb des Übergangssystems zu suchen. An erster Stelle ist das Einstiegsqualifizierungsjahr (EQJ bzw. EQ) zu nennen. Das EQJ-Programm wurde im Jahr 2004 im Rahmen des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland" aufgelegt und ist als betriebliches Langzeitpraktikum konzipiert, das durch die enge Kopplung an die Systematik des dualen Ausbildungssystems als Brücke zur Ausbildung gedacht ist (vgl. Kühnlein und Klein 2006, S. 7). Im Jahr 2011, in dem bereits ein deutlicher Teilnehmendenrückgang in der BvB zu erkennen ist, meldete die Bundesagentur für Arbeit einen Bestand von 14.585 Teilnehmenden in der Einstiegsqualifizierung (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2011). Es liegt deshalb nahe, dass neben einer guten Bewerbersituation für Ausbildungssuchende auf dem Arbeitsmarkt auch die Neukonzeption von arbeits- und ausbildungsmarktnahen Berufsorientierungs- und Übergangsmaßnahmen

zum Teilnehmendenrückgang in der BvB beigetragen hat und noch beiträgt. So haben 2019 fast 17.000 junge Menschen ein EQJ begonnen, außerdem sind 2019 7.750 Eintritte in die Assistierte Ausbildung (AsA) zu verzeichnen (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit Dezember 2019). Der ausbildungsbegleitenden Phase der AsA ist optional eine ausbildungsvorbereitende Phase vorgeschaltet, in der die Berufswahlentscheidung abgeklärt und gefestigt wird und während der die Ausbildungssuchenden bei ihren Bewerbungsaktivitäten unterstützt werden (vgl. zur AsA auch Kap. 2.2.3). Damit weist die AsA in Phase I deutliche Überschneidungen mit den Zielen einer BvB auf.

Betrachtet man die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, die Assistierte Ausbildung AsA und die Einstiegsqualifizierung zusammengefasst, kann darum keineswegs generell von einem Rückgang der Teilnehmenden in den berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems gesprochen werden. Für junge Menschen mit Reha-Status im Sinne des SGB III, auch Rehabilitandinnen und Rehabilitanden genannt, stellt die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme das meistgenutzte Förderinstrument der Bundesagentur für Arbeit in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung dar, an die sich eine geförderte Berufsausbildung anschließt. Denn obwohl die Eintritte in die BvB sowie der Teilnehmendenbestand insgesamt sinken, ist die Anzahl der jungen Menschen mit Reha-Status über die Jahre gesehen nahezu unverändert hoch (vgl. dunkelblaue Balken in Abbildung 10).

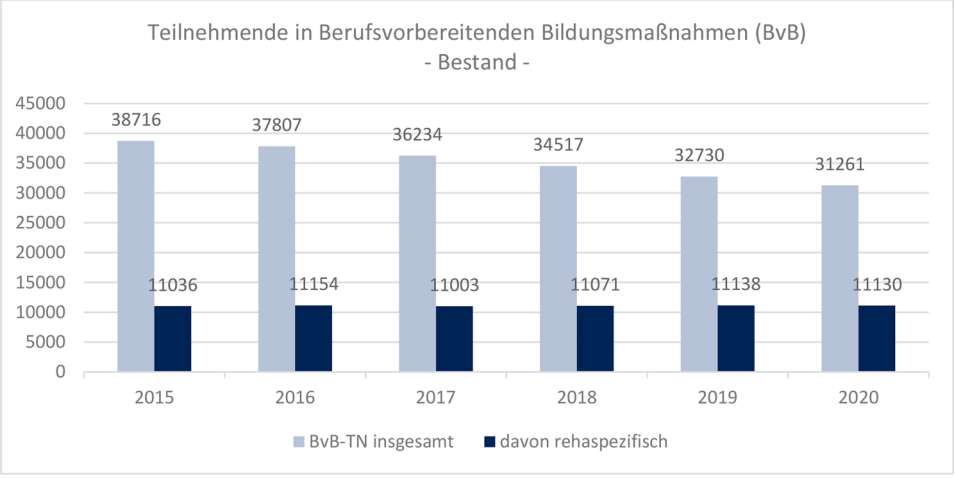


Abbildung 10: Bestand von Teilnehmenden in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (eigene Darstellung; Datenquelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit (o. J.): Arbeitsmarkt in Zahlen. Förderstatistik)

Das deutet darauf hin, dass Menschen mit Reha-Status kaum bis gar nicht durch die neuen Förderangebote des Übergangssystems erreicht werden. Für sie stellt die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme das Standardangebot in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung dar, an die sich eine geförderte Berufsausbildung anschließt. Im

Hinblick auf die Personengruppe der lernbeeinträchtigten jungen Menschen halten es Dony et al. deshalb für wahrscheinlich,

> dass die Kombination aus einer vorbereitenden Maßnahme, die grundlagenstärkend bzw. berufsfindend wirken soll, und einer qualifizierenden Maßnahme, die darauf ausgelegt ist, berufsspezifisches Wissen zu vermitteln, von Anfang an vom Rehabilitationsberater festgelegt wird und als Integrationsstrategie fungiert. Es erscheint logisch, dass zunächst Grundlagen und vor allem Ausbildungsreife vorhanden sein müssen, welche dann in einem zweiten Schritt dazu verwendet werden, eine berufliche Spezialisierung zu ermöglichen. Die deskriptiven Analysen deuten darauf hin, dass in dieser Maßnahmekombination eine bestimmte Gruppe an Rehabilitanden zu finden ist: Zwar entspricht die geschlechtsspezifische Verteilung bei diesem Sequenzmuster in etwa der Gesamtverteilung. Gleiches gilt für die Verteilung nach Bundesländern. Allerdings zeigt sich, dass sich hier überdurchschnittlich häufig Personen mit einer Lernbehinderung finden, Personen mit einer geistigen Behinderung finden sich hier nicht. (Schattat et al. 2012, S. 147)

Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangen Gaupp und Geier in der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. Demnach befanden sich 83 % aller Förderschulabsolventinnen und -absolventen im ersten Übergangsjahr (betrachteter Zeitraum: November 2017, nachdem im Sommer die Entlassung aus der Förderschule stattgefunden hatte) in der sogenannten Berufsvorbereitung (vgl. Gaupp und Geier 2011, S. 64). Im zweiten Übergangsjahr befanden sich hingegen 60 % der Kohorte in einer Berufsausbildung. Dieser Befund stärkt die oben zitierte Annahme von Schattat et al. (2012).

Während der Teilnahme an der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) treffen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre Berufswahl und werden bei dieser Berufswahlentscheidung mehr oder weniger eng von den sogenannten Gatekeepern begleitet. Es gibt nur wenige Erkenntnisse und – abgesehen von Arbeiten von Benner (2018; 2016) und einem Forschungsprojekt von Enggruber und Fehlau (2021) – kaum aktuelle Untersuchungen zu der Frage, wie die Jugendlichen ihre individuellen Übergänge und das Handeln der Gatekeeper erleben und rückwirkend beurteilen.

Denn was vonseiten der Gatekeeper positiv als Maßnahmenkette, Maßnahmenkombination und Integrationsstrategie konnotiert wird, wird aus Sicht der Betroffenen oft anders empfunden, arbeitet Koenig (vgl. 2014, S. 358) in seiner Untersuchung heraus. Er sagt, die Zuweisung in die Fördersysteme erfolge häufig, weil ihnen ein entwicklungsförderlicher Charakter zugeschrieben würde, was Forschungsteilnehmende aus eigener Perspektive hingegen verneinen. Reims et al. verwenden in diesem Zusammenhang ebenfalls den Begriff der Maßnahmenkette. Hierdurch dauert die Phase der Ersteingliederung in den Arbeitsmarkt im Durchschnitt knapp vier Jahre (vgl. Reims et al. 2016, S. 5). Im Falle von jungen Menschen mit Reha-Status dient die Zuweisung zu einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) oft der Überprüfung, ob die Teilnehmenden in der Lage sein werden, eine Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. Deshalb münden neben den unversorgten und ausbildungssuchenden Jugendlichen ohne Reha-Status auch die Rehabilitand:innen oft zunächst in eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme ein, obwohl sie aufgrund ihres festgestellten Förderbedarfs bereits Zugang zu den Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben haben und

von der Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit ggf. schon für eine geförderte außerbetriebliche Ausbildung vorgemerkt sind. Nur ein kleiner Anteil von etwa 10 % derjenigen, die eine Anerkennung als berufliche:r Rehabilitand:in haben, nimmt jedoch direkt eine betrieblich-duale Ausbildung auf (vgl. Reims et al. 2018, S. 72). Von den zuständigen Beratungsfachkräften werden die Jugendlichen in der Regel als nicht berufswahlreif betrachtet, da sie entweder keine oder aus Sicht der Beratenden unrealistische Berufswünsche hätten (vgl. Blanck 2019, S. 169) oder ihre schulische Vorbildung als zu gering erachtet wird. Außerdem dient die BvB der Überprüfung der Belastbarkeit und der Zuverlässigkeit. Denn anders als schulische Bildungsgänge findet die BvB in Vollzeit mit einer Wochenstundenzahl von 39 Zeitstunden (ohne Pausen) statt. Es wird ein Urlaubsanspruch von 2,5 Urlaubstagen für jeden vollen Monat der Teilnahme gewährt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 19). Damit werden die jungen Menschen in der BvB zeitlich in ähnlicher Weise beansprucht, wie es in einer dualen Ausbildung oder bei der Aufnahme einer Vollzeitbeschäftigung der Fall wäre. Dies stellt insbesondere für Menschen mit Beeinträchtigungen aber auch für Teilnehmende mit einer inneren Distanz zu formalen Bildungsangeboten eine Herausforderung dar (vgl. hierzu auch Plicht 2010, S. 62). Mithilfe der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme soll überprüft werden, ob die Teilnehmenden den Anforderungen einer Berufsausbildung und der Bewältigung eines Acht-Stunden-Arbeitstages über einen längeren Zeitraum hinweg physisch und psychisch gewachsen sind[18]. Damit verknüpft sind arbeitsmarktförderliche Erwartungen wie ein erwünschter Zuwachs an Reife und körperlicher sowie kognitiver und psychisch-seelischer Entwicklung (so benennt ein Interviewpartner Blancks „erwachsener werden" als Ziel der Berufsvorbereitung) (vgl. Blanck 2019, S. 178). Wenn dies während der Teilnahme an der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme BvB durch den Bildungsträger bejaht werden kann, entscheidet die Reha-Beratungsfachkraft positiv über eine weitere Förderung des beruflichen Werdeganges in Richtung einer außerbetrieblichen Berufsausbildung.

Der eng von spezialisierten Institutionen begleitete Übergang in die Berufsausbildungsvorbereitung ist daher der Beginn eines einzigen, mitunter bis zu zwölf Monate lang andauernden Übergangsprozesses; er ist ein Übergang in das Übergangssystem, der mit dem Ziel initiiert wird, den Weg in Ausbildung oder Arbeit zu bewältigen. Hierfür wird das Übergangssystem seit Jahren immer wieder und oft sehr deutlich kritisiert. Baethge et al. sprechen ihm die Funktion der Vorbereitung ab und konstatieren, es handele sich für die Betroffenen eher „um den Einstieg in eine Phase der Unsicherheit, die oft von Maßnahmekarrieren geprägt ist" (Baethge et al. 2007, S. 51). Häufig ist in diesem Zusammenhang von Warteschleifen die Rede, in denen die Jugendlichen (sinnlos) festgehalten würden; dies wird sowohl aus berufspädagogischer Sicht (vgl. Beicht 2009; Zimmer 2009, S. 26) als auch von den Gewerkschaften (vgl. GEW 2005, S. 20; DGB 2014, S. 2 u. 6) und populärwissenschaftlich in öffentlichen Medien unabhängig von der politischen Richtung (vgl. exemplarisch taz 22.08.2014;

18 Vgl. hierzu die Ausführungen zur Ausbildungsreife des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (herausgegeben von der Bundesagentur für Arbeit 2009) – auch hier wird u. a. auf „physische Merkmale" wie die Fähigkeit, einen vollen Arbeitstag durchstehen zu können, sowie auf psychologische Merkmale (wie Sorgfalt und Durchhaltevermögen) verwiesen (vgl. auch Eberhard 2020, S. 128).

WELT 19.09.2012; WAZ 08.04.2010) deutlich kritisiert. Jochmaring et al. bezeichnen das Übergangssystem, zu dem die BvB gehört, sowohl als Nahtstelle als auch als eine Regelungsinstanz, da Übergänge vorbereitet und begleitet werden, andererseits aber auch Aspirationen und Zukunftsvisionen abgebremst würden, Cooling-out-Effekte hergestellt werden und eine Sortierung gemäß der Selektionsfunktion des Bildungssystems stattfindet (vgl. Jochmaring et al. 2019, S. 115; Jochmaring 2019, S. 267).

Die Annahme, dass im Übergangssystem „Cooling-out"-Mechanismen zum Tragen kommen, geht auf Goffman zurück. Er beschrieb die soziale Praxis, nach der Menschen, die unfreiwillig einen bestimmten sozialen Status oder eine bestimmte Position verlieren, von anderen Personen „beschwichtigend so beeinflusst werden, dass die neue Rolle bzw. der neue Status akzeptiert wird" (Schmidt 2011, S. 62). V. a. die (gendersensible) Bildungs- und Karriereforschung beleuchtet Cooling-out-Prozesse, die auf Subjektebene eine schleichende Abnahme von Bildungs-, Aufstiegs- und Karriereaspirationen bewirken. Cooling-out-Prozesse sind häufig dann vorzufinden, wenn Selektionsmechanismen wirksam werden. Individuell führen solche Prozesse zu Frustrationserleben und zu einem langsamen Abklingen von Motivation und einem Herunterfahren der Karriereambitionen (vgl. Thielen und Handelmann 2021, S. 92; Steinhausen und Scharlau 2017, S. 319). Völker spricht von Prozessen der Prekarisierung (vgl. Völker 2013, S. 152). Mitunter werden die Individuen durch bestimmte, oft institutionelle Akteure davon überzeugt, ihre eigenen Ansprüche zu senken. Diese Akteure (wie etwa die abgebenden Schulen der Sekundarstufe I, Einrichtungen der Jugendsozialarbeit, die Bundesagentur für Arbeit, Jobcenter oder die beteiligten Bildungsträger am Übergangsgeschehen) leisten wichtige Unterstützung bei der Vorbereitung und der Bewältigung des Übergangs sowie dabei, dass Jugendliche realistische berufliche Perspektiven erarbeiten können. Andererseits besteht v. a. in der letztgenannten Aufgabe der Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven die Gefahr, die Jugendlichen zu demotivieren und sie *auszukühlen*, indem sie auf vermeintlich besser geeignete Angebote verwiesen werden und ihnen nur bestimmte Zugänge ermöglicht und andere verwehrt werden. Die institutionellen Wegbegleiter:innen werden so zu Cooling-out-Agents (vgl. Skrobanek und Kuhnke 2010, S. 110 f.), deren Arbeit dann als erfolgreich interpretiert werden kann, wenn die beratenen Menschen ihr Ziel, eine höhere gesellschaftliche Position zu erlangen, aufgeben und ihre Bildungsaspirationen anpassen (vgl. Schmidt 2011, S. 143). Diese Effekte werden v. a. für Maßnahmen im Übergangssystem angenommen (vgl. Schmidt 2011, S. 62; Blanck 2019, S. 172).

Heinz und Krüger (1990) kommen in ihrer Längsschnittuntersuchung jedoch zu dem Ergebnis, dass das Übergangssystem zwar eine Abkühlungsfunktion mit schleichender Desillusionierung enthalte, dadurch würden individuelle Anstrengungen aber nicht entwertet werden, sondern vielmehr stetig neu motiviert:

> Jede verpasste Chance bedeutet zwar einen Ausschluss von einem attraktiven Segment des Erwerbssystems, aber nicht eine Absage von Erwerbschancen überhaupt. Diese Realitätsanpassung geschieht undramatisch, solange sie Arbeitslosigkeit vermeidet; sie enthält närnlich für das nächst niedrigere Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsniveau wiederum Versprechungen. Darnit verbindet sich dieses individualisierende Strukturprinzip mit gesellschaftlichen Erklärungsmustem: Schicht- und geschlechtsspezifische Barrieren wer-

> den immer wieder emeut mit Eigenleistungen in Verbindung gebracht, wodurch die gesellschaftliche Anforderung, für den Übergang in die Arbeitswelt selbst verantwortlich zu sein, stets virulent gehalten wird. (ebd., S. 89)

Ähnlich betrachtet Bender den Wechsel von der Schule in ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge und deutet ihn als ein *Schritt-für-Schritt-Übergangshandeln* der Individuen. Dieses müsse nicht unbedingt negativ und als eine Verschwendung von Lebens-, Lern- und Ausbildungszeit bewertet werden; der Prozess der Berufsorientierung gewönne über die Dauer vielmehr zunehmend an Ausrichtung und beinhalte die Herausbildung eines Konzepts der beruflichen Selbstsozialisation (vgl. Bender 2008, S. 1 ff.). Dass nicht jede Umorientierung zugleich einen „Cooling-out"-Prozess darstellt, betont auch Schmidt (vgl. 2011, S. 149). Die Teilnahme an einer Maßnahme im Übergangssystem kann für die Jugendlichen also auch die Funktion einer Zwischenlösung haben. Sie müssen sich dadurch noch nicht auf einen bestimmten Beruf festlegen und können die Berufswahlentscheidung zu einem späteren Zeitpunkt treffen. Das Fehlen von Sicherheiten und Selbstverständlichkeiten im Übergang könne Freiheiten und Möglichkeiten eröffnen (vgl. Nohl 2012, S. 159). So verstanden, kann die Ausbildungsvorbereitung zum Sammeln von Erfahrungen und zur Horizonterweiterung dienen, aber auch dazu, dem eigenen beruflichen Ziel näher zu kommen, oder aber genutzt werden, um Stellensuch- und Berufsorientierungsschwierigkeiten zu überbrücken (vgl. Neuenschwander et al. 2012, S. 285). Zu Ergebnissen, die diese Annahme stützen, kommen Heinz und Krüger in ihrer zwischen 1978 und 1983 in Bremen durchgeführten Längsschnittstudie. Die Autor:innen stellen bei den interviewten Jugendlichen eine „überraschende ‚Enttäuschungs-Festigkeit'" (Heinz und Krüger 1990, S. 86) fest, „durch die selbst Umwege und Holzwege, die den Jugendlichen mehrere Jahre Lebenszeit bei der Suche nach einem Lehrverhältnis abverlangen, von ihnen immer wieder handlungsmotivierend verarbeitet wurden" (ebd.). Auch die Teilnahme an Berufsbildungsmaßnahmen ohne qualifizierenden Abschluss wird von den Jugendlichen subjektiv verarbeitet und meist positiv besetzt. So geben Jugendliche beiden Geschlechtes an, sie hätten in der Berufsvorbereitung „wenigstens etwas Nützliches für ihren Alltag gelernt" (ebd., S. 87). Dementsprechend bezeichnen Gaupp und Mahl Bildungsangebote im Übergangssystem als „Zwischenschritt" (Gaupp und Mahl 2013, S. 34).

Trotz dieser Ergebnisse bestehen in der sogenannten Warteschleifenproblematik und der geringen Berufsabschlussrelevanz der vermittelten Inhalte die Hauptkritikpunkte an ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen, wozu auch die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme gezählt wird. Hinsichtlich der Maßnahmen im Übergangssystem bestehe kaum Kompatibilität zur dualen Ausbildung, so Hilger und Severing (2008, S. 96). Es fehle der berufliche Ernstcharakter, außerdem sei die Wirksamkeit der Maßnahmen nicht valide ermittelbar (vgl. Steib 2017, S. 211 f.). Die Berufsvorbereitung im Übergangssystem sei ineffizient, denn es lasse sich ein hoher Zeitaufwand bei begrenzten Wirkungen beobachten, kritisiert Baethge (vgl. 2008, S. 64) und Münk nennt den Begriff irreführend, weil die enthaltene Metaphorik etwas verspräche, was die Bildungsmaßnahmen nicht einlösen würden (vgl. Münk 2008, S. 31). Treffender sei, von

einem Labyrinth im Sinne eines Irrgartens zu sprechen, in dem viele Wege in Sackgassen führten oder als Schleifen in sich zurückkehrten; es sei im Labyrinth des Übergangs möglich, „sich beliebig lange in dem System umher zu bewegen, ohne zum Ziel oder zum Ausgang zu kommen" (ebd., S. 33), für eine bestimmte Schülerschaft sei es gar ein „Instrument der Abgangsselektion" (ebd., S. 45). Neben der Option zum nachträglichen Erwerb des (Haupt-)Schulabschlusses bietet auch die BvB in der Regel kaum berufsabschlussrelevante Elemente, sondern lediglich eine berufliche Grundbildung (vgl. Beicht 2009, S. 1)[19]. Über eine nachträgliche Qualifizierung kann, so Solga und Wagner „angesichts der stigmatisierenden und ‚abschottenden' Momente von Sonderwegen nur in geringem Maße eine Normalisierung" (Solga und Wagner 2016, S. 218) der eigenen Ausbildungs- und Erwerbsbiografie bewerkstelligt werden, denn viele der Programme und Maßnahmen finden in einem Parallelsystem statt, in dem die Jugendlichen wieder unter sich sind. Außerdem kann abgeleitet werden, dass die soziale Entmischung durch frühe schulische Separation einen Teil zu der Problematik ungleicher Zugangschancen zu Bildungslaufbahnen beiträgt (vgl. ebd.).

Für Kierchhoff und Heinrich wirkt der Begriff Übergangssystem wie ein Euphemismus, da die unterschiedlichen und einzelnen Maßnahmen keineswegs systematisiert erscheinen, sondern für das Individuum desorientierend, verunsichernd und unübersichtlich seien (vgl. Kierchhoff und Heinrich 2013, S. 95). Euler und Nickolaus wiederum stellen diese Argumentation infrage und diskutieren, inwieweit überhaupt Anlass bestehe, das Übergangssystem als *dysfunktionales Dauerprovisorium* abzuqualifizieren, ohne die möglicherweise vorhandenen Optionen desselben zur Verbesserung von Bildungs- und Integrationschancen zu berücksichtigen (vgl. Euler und Nickolaus 2018, S. 528). Sie geben zu bedenken, dass im Übergangssystem Jugendliche mit Startnachteilen und Unterstützungsbedarfen wie schulleistungsschwache Heranwachsende oder Jugendliche mit Behinderungen zu finden seien (vgl. ebd., S. 529). Zwar sehen die Autoren Weiterentwicklungsbedarf im Übergangssystem, dennoch seien „pauschale negative Zuschreibungen für das Übergangssystem angesichts dessen durchaus beachtlichen Erträgen [ihres Erachtens] unangebracht" (ebd., S. 543). Ähnlich urteilt Bojanowski: Das Übergangssystem sei eine „intermediäre Schaltstelle zwischen Schule und Arbeitswelt" (Bojanowski 2012, S. 67) und man müsse sich von der Illusion verabschieden, dass irgendwann Bildungsangebote im Übergangssystem verzichtbar seien. Diese Meinung wird zudem von Heisler und Schaar geteilt. Sie be-

19 Speziell für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Personen in einer Berufsausbildungsvorbereitung wurden jedoch sogenannte Qualifizierungsbausteine entwickelt. Sie haben einen Umfang zwischen 140 und 420 Stunden und decken einen Teil der Ausbildung ab, denn es liegt ihnen immer ein bestimmter Ausbildungsberuf zugrunde. Die „Qualifizierungsbausteine" können auf die Ausbildung angerechnet werden (d. h., die Ausbildungszeit kann auf gemeinsamen Antrag des/der Auszubildenden und des/der Ausbildenden gekürzt werden). Im Berufsfeld Lager/Handel (Berufe: Fachlagerist:in oder Fachkraft für Lagerlogistik) gibt es laut Datenbank der Fachstelle ueberaus.de des Bundesinstituts für Berufsbildung beispielsweise den Baustein „Umgang und Führen eines Gabelstaplers", im Berufsfeld Kosmetik/Körperpflege (Berufe: Friseur:in, Kosmetiker:in) u. a. den Baustein „Kosmetik und Maniküre". Für Bildungsträger und zuständige Stellen gibt es keine Pflicht, die konzipierten Qualifizierungsbausteine an das Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB zu melden. Auch wird keine Statistik über die tatsächlich im Rahmen einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme erfolgreich durchgeführten Qualifizierungsbausteine geführt. Deshalb ist es nicht möglich, Aussagen über die Ausbildungsmarktrelevanz der Qualifizierungsbausteine zu treffen. Zu vermuten ist, dass den Qualifizierungsbausteinen sowohl vonseiten der BvB-Anbieter als auch den Betrieben wenig Bedeutung beigemessen wird und diese für eine etwaige Anrechnung von Leistungen auf die Dauer der anschließenden Berufsausbildung eine sehr untergeordnete Rolle spielen.

schreiben sinkende Zahlen in Maßnahmen zur Ausbildungsförderung, konstatieren aber gleichfalls, dass es auch künftig Heranwachsende geben wird, die eine intensiven Betreuung und Begleitung bei der Bewältigung des Übergangs in Ausbildung benötigen (vgl. Heisler und Schaar 2012, S. 108).

Die Zuweisung in die BvB erfolgt für diese Jugendlichen häufig auf Grundlage des entwicklungsförderlichen Charakters, der der Maßnahme von den jeweiligen Gatekeepern (zum Begriff des Gatekeepings vgl. Kap. 3) zugeschrieben wird. Die Betroffenen sehen dies – wie bereits erwähnt – durchaus anders, arbeitet Koenig in seiner Dissertation zu den Bewältigungsstrategien geistig beeinträchtigter Menschen heraus. Sie erleben durch die Zuweisung einen „Mangel an Kompetenz, Unabhängigkeit und Autonomie [...] in Form reduzierter Erwartungshaltungen, infantilisierender Umgangsformen und eingeschränkter Bildungsmöglichkeiten" (Koenig 2014, S. 358). Auch de Terra problematisiert mit Verweis auf Bleidick die „Doppelgesichtigkeit der sozialstaatlichen Ressourceneröffnung aufgrund von Behinderung" (de Terra 2018, S. 37) – diese wirke genau deshalb diskriminierend. Becker umschreibt das mit dem Begriff der ausgrenzenden Teilhabe (vgl. Becker 2015, S. 71).

Häufig versuchen die Jugendlichen mit Reha-Status auch gar nicht erst, sich um reguläre Ausbildungsplätze auf dem freien Ausbildungsmarkt zu bewerben. So schreibt etwa Beinke, dass sich nur ein Drittel derer, die die Schule mit einem Förderschulabschluss oder ohne Schulabschluss verlassen, um eine Ausbildung bewerbe (vgl. Beinke 1992, S. 50; Ähnliches beschreiben auch Gaupp et al. 2008, S. 54 in ihrer Untersuchung). Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass Bildungsaspirationen von der eigenen Leistungseinschätzung beeinflusst werden (vgl. Schnitzler 2020a, S. 187). Gering qualifizierte Jugendliche seien mit Misserfolgen und Demütigungen konfrontiert – ihre Träume seien mit den ökonomischen Ausschlusskriterien am Markt oft nicht vereinbar, sodass sich diese in Zukunftsängste und das Gefühl sozialer Stigmatisierung verwandeln, schreiben Lehmkuhl et al. (2013, S. 121). Solga vermutet darum, eine erhöhte Selbstselektion gering qualifizierter Menschen bei Bewerbungen könne als „Verarbeitungsmodus von Diskreditierungs- und Misserfolgserfahrungen" (Solga 2005, S. 123) gesehen werden. Auch Pfahl (2006) und van Essen (2013) beschreiben eindeutige Anzeichen für Selbstselektionsprozesse der Jugendlichen, indem sie sich selbst aus dem Ausbildungssystem ausschlössen. Der Verzicht auf die Ausbildungsplatzsuche könne als eine Antizipation ihrer Diskreditierbarkeit und der daraus folgenden Chancenlosigkeit auf dem Ausbildungsmarkt bewertet werden. Dass sich die Heranwachsenden nicht eigeninitiativ um Ausbildungsstellen bewerben, sondern sich relativ passiv in das berufliche Bildungssystem vermitteln lassen, könne als „Stigma-Management" angesehen werden (vgl. Pfahl 2006, S. 143). Gabriel stellt die These auf, dass eine Unkontrollierbarkeit der Statuspassage Schule-Beruf bei den Betroffenen zu einer Generalisierung der Hilflosigkeitswahrnehmung führen könnte, was sich einschränkend auf die Bewältigungsstrategien der Heranwachsenden auswirkt (vgl. Gabriel 1997, S. 167). Menschen mit Beeinträchtigungen fühlen sich relativ häufig in ihrer Berufswahl fremdbestimmt, auch wenn sie mitunter froh sind, überhaupt mit einem Bildungsangebot oder einer Ausbildungsstelle versorgt zu sein (vgl. Jöns-Schnieder und Fecke 2017). Zum anderen ist anzunehmen,

dass denjenigen, bei denen bereits ein Verfahren der beruflichen Rehabilitation eingeleitet wurde, sogar aktiv von Gatekeepern von eigeninitiativen Bewerbungen auf offene Ausbildungsstellen des Ersten Ausbildungsmarktes abgeraten wird, da von diesen angenommen wird, dass Jugendliche mit Förderbedarf ihre Ausbildung höchstwahrscheinlich nur in einer geförderten und pädagogisch begleiteten Form erfolgreich absolvieren können (vgl. Blanck 2019, S. 179). Dementsprechend spricht Wieland davon, dass benachteiligte und diskriminierte Jugendliche sich oft gezwungen sehen, an asymmetrischen Interaktionen teilzunehmen, bei denen ihr aktiver Beitrag womöglich nur darin bestehe, das Interaktionsziel zu dulden (vgl. Wieland 2006, S. 194). Ähnliche Abhängigkeitsverhältnisse identifiziert Koenig in der Beziehung und Interaktion beeinträchtigter Jugendlicher gegenüber ihren Eltern. So würden die Wirkungen von beschützender Bevormundung, von Unterforderungen und reduzierten sozialen Erwartungshaltungen auch im Jugend- und frühen Erwachsenenalter reproduziert (vgl. Koenig 2014, S. 172; Sierck 2019, S. 56 f.), zugleich verhindere oder verzögere dies die Entwicklung einer erwachsenen Identität, zu der auch Ausverhandlungsprozesse sowie Lernerfahrungen zum Umgang mit Risiken gehören (vgl. Koenig 2014, S. 267). Das deckt sich mit Erkenntnissen, zu denen Schröttle et al. in einer Studie gekommen sind, die sie mit Frauen durchgeführt haben, die in unterschiedlicher Weise eine Beeinträchtigung oder Behinderung hatten: „Das größte Problem für eine Selbstbehauptung in der Beziehung war das ihnen von Kind an eingeimpfte Minderwertigkeitsgefühl: keine Ansprüche stellen zu dürfen, sich mit dem zufriedengeben zu müssen, was man bekommt“ (Schröttle et al. 2012, S. 57). Grosch spricht von einer gefühlten Nutzlosigkeit der Jugendlichen (vgl. Grosch 2006, S. 222). Außerdem kritisch zu bewerten ist, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Förderbedarfen in den Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation wieder *unter sich* sind – so wird nach Solga (2005, S. 210) die institutionelle Ausgliederung benachteiligter Menschen fortgesetzt, womit keine „soziale Anreicherung“ (ebd., S. 306), sondern die Gefahr einer andauernden Stigmatisierung einhergeht.

Mich interessiert bei meiner Untersuchung, wie eine auf Institutionen und Förderinstrumente fokussierende Perspektive auf Übergänge und Berufswahlentscheidungen um den Aspekt der individuellen Übergangsbewältigung und der Subjektperspektive erweitert werden kann. So fordert z. B. auch Kutscha (2011, S. 76), die „Beziehungen zwischen Handlungssubjekten und Sozialsystemen sowohl theoretisch als auch empirisch näher unter die wissenschaftliche Lupe zu nehmen und der Vereinseitigung von Problemsichten entgegen zu wirken“.

Die biografischen Deutungsmuster der betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind dabei nicht jenseits ihres Lebenslaufes von Interesse, sondern als „Interpretationen des Biografieträgers nur im Zusammenhang seiner rekonstruierten Lebensgeschichte“ (Schütze 1983, S. 284). Deshalb ist es von Bedeutung, auch die strukturellen und institutionellen Bezüge der Lebens(ver)läufe der lernbeeinträchtigten Menschen in der beruflichen Rehabilitation in den Blick zu nehmen, denn die Übergangserfahrungen und deren Rekonstruktionen finden in strukturellen Zusammenhängen statt und können nicht losgelöst von ihnen betrachtet werden (vgl. Stauber und Walther 2007, S. 42). Zu diesen institutionellen Steuerungs- und Regulierungs-

prozessen gehören die flankierenden Unterstützungsmaßnahmen in den letzten Schulbesuchsjahren, im Übergangssystem und in der Berufsausbildung, in deren Zusammenhang man von einer institutionellen Begleitung und Regulierung von Übergängen sprechen kann.

2.2 Angebote der dualen Berufsausbildung für Menschen mit Beeinträchtigungen, Benachteiligungen und Behinderungen

In der Berufsbildungsstatistik wird das Merkmal Behinderung nicht personenbezogen erfasst (vgl. Gericke und Flemming 2013), deswegen besteht hier eine nur lückenhafte Datenlage. Vereinzelt wurden immer wieder Unternehmensbefragungen durchgeführt, um die Beteiligung von Unternehmen in der beruflichen Ausbildung zu erheben (exemplarisch: Bundesinstitut für Berufsbildung 2017; Metzler und Seyda 2016; Euler und Severing 2015). Diese ergeben regelmäßig eine relativ hohe Anzahl von ausbildungsberechtigten und ausbildungsaktiven Unternehmen mit Erfahrung in der Ausbildung *„behinderter"* Jugendlicher. So ergab eine Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung nach dem Referenz-Betriebs-System 2017, dass etwa 14 % aller Ausbildungsbetriebe in Deutschland Menschen mit Behinderungen ausbilden oder ausgebildet haben (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2017).

Metzler et al. kommen hingegen zu dem Ergebnis, dass 23,3 % aller ausbildungsaktiven Unternehmen in den letzten fünf Jahren Auszubildende mit Behinderung beschäftigt hätten (vgl. Metzler et al. 2015, S. 40).

Dass sich diese Ergebnisse so deutlich voneinander unterscheiden, kann darauf zurückgeführt werden, dass Metzler et al. den Befragten eine sehr unklare Begriffsdefinition dazu vorgegeben haben, was unter einer (Lern-)Behinderung verstanden werden kann und sollte. Die Autor.innen selbst verweisen darauf, dass sie den schwer fassbaren Begriff der *Lernbehinderung* im Fragebogen explizit mit Rechtschreibschwäche und Dyskalkulie umschrieben hätten, „um den vieldeutigen Begriff der Lernbehinderung greifbar zu machen" (ebd., S. 41). Vermutlich deshalb wäre die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe in dieser Hinsicht hoch, mutmaßen sie selbst bei der ersten Interpretation ihrer Ergebnisse, denn es hätten allein 15,9 % aller ausbildungsaktiven Betriebe angegeben, Erfahrung in der Ausbildung lernbehinderter Menschen zu haben. Dass die Autor:innen den Behinderungsbegriff im Förderschwerpunkt Lernen unsauber auf Teilleistungsstörungen ausgedehnt bzw. ausschließlich mit diesen umschrieben haben, räumen sie in einer späteren Veröffentlichung zu ihrer Studie ein:

> Ein wesentlicher Grund für die relativ hohe Anzahl an Unternehmen, die Jugendliche mit Behinderung ausbilden, kann in der unterschiedlichen Erfassung von Lernbehinderungen liegen: Diese werden in der amtlichen Schul- und Förderstatistik nicht systematisch erfasst und fallen nicht unter die Definition von Behinderung nach SGB IX. In der konkreten Ausbildungssituation sind Lernbehinderungen, die wir im Fragebogen mit den Beispielen Dyskalkulie und Legasthenie bebildert haben, jedoch sehr relevant und dürften von Ausbildungs- und Personalverantwortlichen in vielen Fällen auch erkannt werden.

> Eine mögliche Überschätzung der Lernbehinderungen kann auch daraus entstehen, dass der Begriff Lernbehinderung für einige Personaler als Metapher für einen niedrigen Bildungsabschluss oder schlechte Abschlussnoten ihrer Schützlinge steht. Zudem werden möglicherweise vorhandene Leistungsschwächen, die unabhängig von psychischen oder physischen Merkmalen vorliegen, als Lernbehinderung wahrgenommen. (Metzler und Seyda 2016, o. S.)

Diese Ergebnisse zeigen beispielhaft die Relevanz von klaren Begriffsdefinitionen auf – v. a., wenn es um Menschen mit Lernbeeinträchtigungen geht. In verschiedenen Veröffentlichungen wurde versucht, sich dem Begriff Lernbehinderung zu nähern. Meistens geschieht dies auf der Performanzebene, indem das in konkreten Situationen gezeigte Verhalten oder die erbrachte Leistung in Bezug zum Verhalten oder der Leistung anderer gesetzt wird (Verhaltens- und Leistungsbeobachtung unter sozialer Bezugsnorm).

Weder das Berufsbildungsgesetz noch die Handwerksordnung verwenden den Begriff Inklusion und dennoch ist in ihnen der rechtliche Rahmen zur Einbindung von Menschen mit Behinderungen in die duale Berufsausbildung begründet – und zwar in dreierlei Hinsicht:

1. Behinderte Menschen sollen vornehmlich in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden (§ 64 BBiG/§ 42k HwO).
2. Es gibt die Möglichkeit, bei der Durchführung der Ausbildung und bei Prüfungen einen Nachteilsausgleich anzuwenden (§ 65 BBiG/§ 42l HwO).
3. Für Menschen, für die aufgrund der besonderen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, gibt es theoriereduzierte Ausbildungsgänge (§ 66 BBiG/§ 42r HwO), deren Inhalte an die von anerkannten Ausbildungsberufen angelehnt sind (Ausbildungsgänge für „Fachpraktiker:innen“ bzw. „Werker:innen“).

So wirkt es zumindest aus rechtlicher und organisatorischer Perspektive so, als ob das duale Ausbildungssystem Menschen mit Beeinträchtigungen wie selbstverständlich mitdenkt, Zugänge ermöglicht (etwa indem es keine formale Hürde eines Schulabschlusses gibt), beeinträchtigten Menschen zielgleich alle Ausbildungsinhalte vermitteln kann, Nachteilsausgleiche anbietet und in enger Anlehnung an Regelausbildungen theoriegeminderte berufliche Qualifizierungsmöglichkeiten für Menschen mit besonderen Förderbedarfen zur Verfügung stellt. Dennoch ist Inklusion im dualen Ausbildungssystem nicht erfüllt. Euler und Severing konstatieren relativ nüchtern: „Die Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung steht in den beruflichen Schulen noch in den Anfängen“ (Euler und Severing 2015, S. 28).

Die sozialen Selektionsprozesse im marktgesteuerten Ausbildungssystem sind empirisch nachgewiesen. Bestimmte Gruppen unterliegen am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsbildungssystem einem erheblichen Exklusionsrisiko (vgl. Bylinski 2021, S. 94). Anslinger identifiziert beim Übergang in das duale System Exklusionsmechanismen bei Menschen mit Behinderungen und skizziert diese als intersektional verwoben auf Struktur-, Identitäts- und Repräsentationsebene (vgl. Anslinger 2016, S. 162 f.).

Exklusionsrisiken könnten hierdurch expliziert werden, schreibt Bylinski (vgl. 2016, S. 216) und hebt die Bedeutung regionaler Ausbildungsangebote mit den vorgelagerten und nachfolgenden Systemen Schulsystem und Arbeitsmarkt hervor. Akteure und Institutionen müssten kooperieren, um Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit orientiert an den Kompetenzen und Vorerfahrungen, den Interessen und den Fähigkeiten v. a. beeinträchtigter Menschen sicherzustellen (vgl. ebd.). Auch Prengel stellt fest:

> Inklusive Pädagogik kommt nicht umhin, sich den Paradoxien des demokratischen Leistungsprinzips zu stellen. Sie kann nicht das auch für ihre Adressaten gültige, demokratisch legitimierte und für die Wissensgesellschaft unerlässliche Prinzip der meritokratischen leistungsbezogenen Berufseinmündung ignorieren. (Prengel 2012, S. 289)

Nach Solga bestimmt dabei folgende Problematik das Exklusionsempfinden und das Verhalten sozial benachteiligter und lernbeeinträchtigter Jugendlicher am Übergang: Jugendliche mit attestiertem Förderbedarf erfahren ihre Unterlegenheit gegenüber den Peers bereits während der Schulzeit und erleben, dass sie nicht über die erforderlichen Kompetenzen und formalen Zertifikate bzw. Abschlüsse verfügen, um sich in den meritokratisch ausgestalteten Prozessen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt durchsetzen zu können (sie sind nicht qualifiziert = disqualifiziert). Aufgrund der internalisierten Defiziterfahrungen reduzieren sie ihre Ansprüche und Hoffnungen, zugleich aber auch ihre Eigeninitiative. Zum Alltag gehöre die Anpassung an das aktuell Mögliche, wobei es oft um eine kurzfristige Situationsbewältigung und weniger um das Verfolgen langfristiger Ziele gehe (vgl. hierzu Solga 2005, S. 167; Gabriel 1997, S. 154). Die Teilnahme an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen sei dabei weniger ein offenes Angebot an Jugendliche (im Sinne einer „zweiten Chance“), sondern mehr oder weniger verpflichtend. Damit werde die Normalisierungspflicht institutionalisiert (vgl. Solga 2005, S. 196), zugleich stellen die Förder- bzw. Sondermaßnahmen eine Verlängerung der institutionellen Aussonderung der Betroffenen dar (vgl. ebd., S. 197). Damit ist der Hauptkritikpunkt an den Fördermaßnahmen für benachteiligte, beeinträchtigte und behinderte Menschen in der beruflichen Bildung, kurz: an den Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation, formuliert, der unmittelbar anschlussfähig an den allgemeinen Inklusionsdiskurs ist und an die Diskussion der Frage, wie Bildungsangebote quantitativ, qualitativ und didaktisch ausgestaltet werden müssen, um sowohl den Bedarfen der Auszubildenden als auch den Anforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes gerecht werden zu können. Auf diese Frage sucht die Bundesagentur für Arbeit mit ihrem Verfahren der beruflichen Rehabilitation eine Antwort.

Um die Prozessabläufe in der Berufsorientierung und in der Berufswahl lernbeeinträchtigter Menschen sichtbar zu machen, werden nun die unterschiedlichen Angebote der dualen Erstausbildung einzeln vorgestellt und dabei untersucht, inwiefern sie Optionen für die Personengruppe der lernbeeinträchtigten Auszubildenden bieten. Denn neben der regulären dualen Ausbildung gibt es spezifische Unterstützungsmaßnahmen und flankierende Angebote v. a. von der Bundesagentur für Arbeit, die den Ausbildungserfolg sicherstellen sollen.

Die gesetzlichen Grundlagen der Bundesagentur für Arbeit sind in den Sozialgesetzbüchern III (Arbeitsförderung) und II (Grundsicherung für Arbeitsuchende), jeweils in Verbindung mit dem SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) beschrieben. Die Bundesagentur für Arbeit differenziert bei der beruflichen Rehabilitation in allgemeine Leistungen nach dem § 115 SGB III und besondere Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (nach den § 117–118 SGB III). Die besonderen Leistungen sind für Menschen gedacht, die aufgrund von Art und Schwere der Behinderung besondere Maßnahmen in besonderen Einrichtungen benötigen. Die duale Berufsausbildung kann dabei dennoch als institutioneller Kern und der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz als Ziel der beruflichen Rehabilitation in der Ersteingliederung von Menschen mit (Lern-)Beeinträchtigungen aufgefasst werden. Denn die Fördergrundsätze betonen den Stellenwert betrieblicher Bildung. Wie aufgezeigt wird, unterliegen die Fördermaßnahmen der beruflichen Rehabilitation teils starken rechtlichen Einschränkungen im Hinblick auf die Berufswahl der Teilnehmenden. So sind Ausbildungsberufe im Bereich der freien Berufe durch entsprechende Fachliche Weisungen der Bundesagentur für Arbeit etwa für sogenannte BaE-Maßnahmen (geförderte Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen, vgl. Kap. 2.2.5) und für die behindertenspezifische Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III (vgl. Kap. 2.2.6) ausgeschlossen, ebenso ist keine Förderung von Berufsausbildungen dieser Art in der Pflege oder der Altenpflege möglich (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020e, S. 6 f.). Ein Überblick über die Entwicklung der Förderinstrumente der Bundesagentur für Arbeit kann bei Bylinski (2018) nachgelesen werden.

Für die Berufsausbildung von Menschen mit Beeinträchtigungen und Unterstützungsbedarfen gibt es entsprechend der vorgestellten Förderkategorien verschiedene Ausbildungsmodelle. Diese sind in Tabelle 4 in einer Übersicht dargestellt. Die Sortierung erfolgt analog zum rechtlichen Vorrang der jeweiligen Bildungsangebote; hierdurch werden zugleich der Umfang der Unterstützungsleistung bzw. der Umfang des Unterstützungsbedarfs der Zielgruppen der jeweiligen Angebote und die jeweilige Betriebs- und Ausbildungs- sowie Arbeitsmarktnähe markiert. Der dualen Ausbildung ohne begleitende Unterstützung sind die anderen Maßnahmen gegenüber als nachrangig zu betrachten. Die stationäre Ausbildung in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation (z. B. in einem Berufsbildungswerk (BBW) oder im Berufsförderungswerk (BFW)) ist in dieser Auflistung allen anderen Maßnahmen nachrangig; BBW und BFW werden von der Bundesagentur für Arbeit ausdrücklich als „Ultima-Ratio-Einrichtungen“ bezeichnet (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2017b, S. 1).

Einen Sonderfall stellen die Berufsausbildungen mit Fachpraktiker- bzw. Werker-Abschluss nach § 66 BBiG/§ 42r HwO dar, weil sie sowohl betrieblich als auch außerbetrieblich angeboten werden und besondere Bedingungen an Zielgruppe, Zugang und die Eignung des Betriebes sowie des Berufsbildungspersonals stellen.

In der Spalte „Zugang (Zielgruppe)“ sind die Bezeichnungen *lernbeeinträchtigt, lernbehindert* und *behindert* in Fettdruck hervorgehoben, um die zielgruppenspezifischen Angebote und die Unterscheidungspraxis der Bundesagentur für Arbeit zwischen *lernbeeinträchtigten Menschen* und Menschen mit Behinderung kenntlich zu machen.

Tabelle 4: Angebote der beruflichen Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen (eigene Darstellung; vgl. Bundesagentur für Arbeit 2017b; 2020a; 2020; c2020e; 2020 f; Der Paritätische 2018; Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2014; Muth und Osterholt 2009)

Angebote der beruflichen Bildung für förderbedürftige, benachteiligte junge Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen						
	Ausbildungs-angebot	**Lernorte**	**Zugang/Zielgruppe im Wortlaut der geltenden Unterlagen**	**Entscheider über den Zugang**	**Ausbildungs-vertrag mit…**	**Besondere Unterstützungsleistung**
1	Duale Ausbildung	Betrieb, Berufsschule, ggf. überbetriebliche Ausbildungsstätte	Ohne Einschränkung	Betrieb: Abschluss der Ausbildungsvertrags ist einzelbetriebliche Entscheidung	Betrieb	keine
2	Duale Ausbildung mit Nachteilsausgleich	Betrieb, Berufsschule, ggf. überbetriebliche Ausbildungsstätte	Auszubildende mit Beeinträchtigungen oder besonderen Bedarfen	Betrieb: Abschluss der Ausbildungsvertrags ist einzelbetriebliche Entscheidung, über den Nachteilsausgleich wird im Einzelfall durch zuständige Stelle (Kammer, Berufsschule etc.) entschieden	Betrieb	v. a. Hilfsmittel/Zeitverlängerungen bei Prüfungen
3	Duale Ausbildung mit Unterstützung durch Assistierte Ausbildung (AsA flex)	Betrieb, Berufsschule, ggf. überbetriebliche Ausbildungsstätte + von BA oder Jobcenter mit bbA beauftragter Bildungsträger	Förderfähig sind **lernbeeinträchtigte** oder sozial benachteiligte junge Menschen (in der Regel unter 25 Jahren) mit den grundsätzlichen individuellen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung und deren erfolgreichen Abschluss	BA + Betrieb: TN-Auswahl zur AsA erfolgt durch die Beratungsfachkraft der BA oder die Integrationsfachkraft im Jobcenter; der Abschluss der Ausbildungsvertrags ist einzelbetriebliche Entscheidung	Betrieb	v. a. Stützunterricht (Fachtheorie und Allgemeinbildung) und sozialpädagogische Unterstützung

(Fortsetzung Tabelle 4)

Angebote der beruflichen Bildung für förderbedürftige, benachteiligte junge Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen						
	Ausbildungs-angebot	**Lernorte**	**Zugang/Zielgruppe im Wortlaut der geltenden Unterlagen**	**Entscheider über den Zugang**	**Ausbildungs-vertrag mit...**	**Besondere Unter-stützungsleistung**
4	Duale Ausbildung mit Unterstützung durch begleitete betriebliche Ausbildung für Rehabilitand:innen (bbA)	Betrieb, Berufsschule, ggf. überbetriebliche Ausbildungsstätte + von BA oder Jobcenter mit bbA beauftragter Bildungsträger	Junge Menschen **mit Behinderungen**, die für eine betriebliche Ausbildung geeignet erscheinen und wegen ihrer Behinderungen besonderer Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben bedürfen	BA + Betrieb: TN-Auswahl erfolgt durch die Beratungsfachkraft der BA oder die Integrationsfachkraft im Jobcenter, der Abschluss der Ausbildungsvertrags ist einzelbetriebliche Entscheidung	Betrieb; BA kann Ausbildungszuschuss gewähren	v. a. Stützunterricht (Fachtheorie und Allgemeinbildung) und sozialpädagogische Unterstützung
5	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) – integratives oder kooperatives Modell	Kooperativ: mit BaE beauftragter Bildungsträger, Kooperationsbetrieb (Fachpraxis), Berufsschule + ggf. überbetriebliche Ausbildungsstätte	Förderungsberechtigt sind **lernbeeinträchtigte** und sozial benachteiligte junge Menschen, die auch unter Einsatz von abH oder AsA (BaE ist nachrangig) eine betriebliche Ausbildung nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können. Eine Förderung kann nicht erfolgen, wenn aufgrund gravierender Probleme im Bereich der Erziehung bereits eine hohe Wahrscheinlichkeit dafür besteht, dass der Abschluss der BaE nicht erreicht werden kann und eine Ausbildung in einer speziellen Erziehungseinrichtung angezeigt ist.	BA (Berufsberater:innen): TN-Auswahl erfolgt durch die Beratungsfachkraft der BA oder die Integrationsfachkraft im Jobcenter	Bildungsträger (in Kooperation mit Betrieb)	v. a. Stützunterricht (Fachtheorie und Allgemeinbildung) und sozialpädagogische Unterstützung
		Integrativ: mit BaE beauftragter Bildungsträger (Fachpraxis in Lehrwerkstätten, sozialpädagogische Begleitung, Stützunterricht), Berufsschule + ggf. überbetriebliche Ausbildungsstätte + Praxisanteile in Betrieben			Bildungsträger	v. a. Fachpraxis in Lehrwerkstätten/Übungsbüros, Stützunterricht (Fachtheorie und Allgemeinbildung) und sozialpädagogische Unterstützung

(Fortsetzung Tabelle 4)

Angebote der beruflichen Bildung für förderbedürftige, benachteiligte junge Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen						
	Ausbildungs-angebot	**Lernorte**	**Zugang/Zielgruppe im Wortlaut der geltenden Unterlagen**	**Entscheider über den Zugang**	**Ausbildungs-vertrag mit…**	**Besondere Unterstützungsleistung**
6	Behinderten-spezifische Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III – integratives oder kooperatives Modell	Kooperativ: mit Reha-Ausbildung beauftragter Bildungsträger, Kooperationsbetrieb (Fachpraxis), Berufsschule + ggf. überbetriebliche Ausbildungsstätte	Junge Menschen **mit Behinderung** (§ 19 SGB III), die in der Lage sind, eine berufliche Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, für eine betriebliche Ausbildung aber (noch) nicht in Betracht kommen und die wegen ihrer Behinderung besonderer Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben bedürfen (jedoch nicht auf eine besondere Einrichtung im Sinne § 35 SGB IX für behinderte Menschen angewiesen sind)	BA (Reha-Berater:innen und Fachdienste der BA)	Bildungsträger (in Kooperation mit Betrieb)	v. a. Stützunterricht (Fachtheorie und Allgemeinbildung) und sozialpädagogische Unterstützung
		Integrativ: mit Reha-Ausbildung beauftragter Bildungsträger (Fachpraxis in Lehrwerkstätten, sozialpädagogische Begleitung, Stützunterricht), Berufsschule + ggf. überbetriebliche Ausbildungsstätte + Praxisanteile in Betrieben			Bildungsträger	v. a. Fachpraxis in Lehrwerkstätten/Übungsbüros, Stützunterricht (Fachtheorie und Allgemeinbildung) und sozialpädagogische Unterstützung
7	„Aktion 100 zusätzliche Ausbildungsplätze“; Unterstützte betriebliche Ausbildung in BBW/BFW (nur NRW)	BBW bzw. BFW, Berufsschule und Kooperationsbetriebe	**Behinderte** Jugendliche und junge Erwachsene aus Nordrhein-Westfalen (als Behinderungen galten in der ersten Aktion **Lernbehinderungen, körperliche und psychische Behinderungen**, in der zweiten und dritten Aktion erfolgte eine Veränderung hinsichtlich der Zielgruppendefinition, wonach Jugendliche mit **Lernbehinderung** nur dann gefördert werden können, wenn sie auch eine **weitere Behinderung** aufweisen)	BA (Reha-Berater:innen); Träger dürfen auch selbst akquirieren, Entscheidung liegt letztendlich bei den örtlichen BA	BBW bzw. BFW (als Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation)	v. a. Fachpraxis in Lehrwerkstätten/Übungsbüros, Stützunterricht (Fachtheorie und Allgemeinbildung), sozialpädagogische oder therapeutische Unterstützung

(Fortsetzung Tabelle 4)

Angebote der beruflichen Bildung für förderbedürftige, benachteiligte junge Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen						
	Ausbildungs-angebot	**Lernorte**	**Zugang/Zielgruppe im Wortlaut der geltenden Unterlagen**	**Entscheider über den Zugang**	**Ausbildungs-vertrag mit...**	**Besondere Unterstützungsleistung**
8	Ausbildung in einem Berufsbildungswerk (BBW)	BBW (Lehrwerkstätten/Übungsbüros, BBW-Berufsschule) + Praxisanteile in Betrieben	Menschen, bei denen die Art oder Schwere der **Behinderung** oder die Sicherung der Teilhabe am Arbeitsleben die Teilnahme an einer Maßnahme in einer **besonderen Einrichtung für behinderte Menschen** unerlässlich machen; der Förderbedarf muss über die Angebote und Möglichkeiten einer ambulanten rehaspezifischen Maßnahme hinausgehen	BA (Reha-Berater:innen und Fachdienste der BA)	BBW als Einrichtung der beruflichen Rehabilitation	v. a. Fachpraxis in Lehrwerkstätten/Übungsbüros, Stützunterricht (Fachtheorie und Allgemeinbildung), sozialpädagogische oder therapeutische Unterstützung, teilweise Unterbringung in Internatsform mit Unterstützung im Alltag
9	Theoriereduzierte duale Ausbildungsgänge (Fachpraktiker-/Werker-Ausbildung) nach § 66 BBiG/§ 42p-r HwO	Betrieb, Berufsschule, ggf. überbetriebliche Ausbildungsstätte und/oder zusätzlich von BA oder Jobcenter beauftragter Bildungsträger oder Einrichtung der beruflichen Rehabilitation (z. B. BBW)	Menschen **mit Behinderungen**, denen aufgrund der Art und Schwere ihrer Behinderung keine Regelausbildung möglich ist	BA (Berufspsychologischer Service): Fehlende Eignung für Regelausbildung muss durch den Berufspsychologischen Service der BA festgestellt werden (Zugangsvoraussetzung)	a) Betrieb (mit ReZA oder in Kooperation mit Ausbildungseinrichtung)	keine (zusätzliche Unterstützungsleistungen in Form von Nachteilsausgleich, abH, AsA, bbA etc. können hinzugenommen werden)
					b) Bildungsträger bzw. Einrichtung der beruflichen Rehabilitation (gefördert z. B. durch Angebot s. Pkt. 8, 9 oder 10)	v. a. Stützunterricht (Fachtheorie und Allgemeinbildung) und sozialpädagogische Unterstützung

2.2.1 Duale Ausbildung

Die duale Ausbildung ist in Kapitel 1.4.2 bereits dargestellt worden und wurde im Hinblick auf ihre Zugänge analysiert und problematisiert.

2007 und 2008 waren die Jahre, in denen mit mehr als 600.000 Vertragsneuabschlüssen die meisten Ausbildungsverhältnisse in Deutschland begründet wurden (vgl. Abbildung 11). Danach ist ein deutlicher Rückgang zu erkennen. Von allen Anfänger:innen im (Aus-)Bildungsgeschehen begannen beispielsweise im Jahr 2018 36,6 % eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Davon entscheiden sich 68,4 % für eine duale Ausbildung nach BBiG/HwO (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 94).

Die Anzahl der neu abgeschlossenen Berufsausbildungsverträge hatte sich bis zur Covid-19-Pandemie durchschnittlich bei ca. 525.000 eingependelt.

In den Jahren der Covid-19-Pandemie 2020 und 2021 waren es erkennbar weniger; 2021 etwa gingen 36,3 % der jungen Menschen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung über, zwei Drittel von ihnen entschieden sich für eine duale Berufsausbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, S. 37). Auch im Jahr 2022 hat die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge mit 475.144 noch nicht wieder das Niveau wie vor der Pandemie erreicht. Dies wird auf ein generell zurückgehendes Interesse der Jugendlichen an einer Ausbildung zurückgeführt (vgl. Kalinowski und Maier 2023, S. 13).

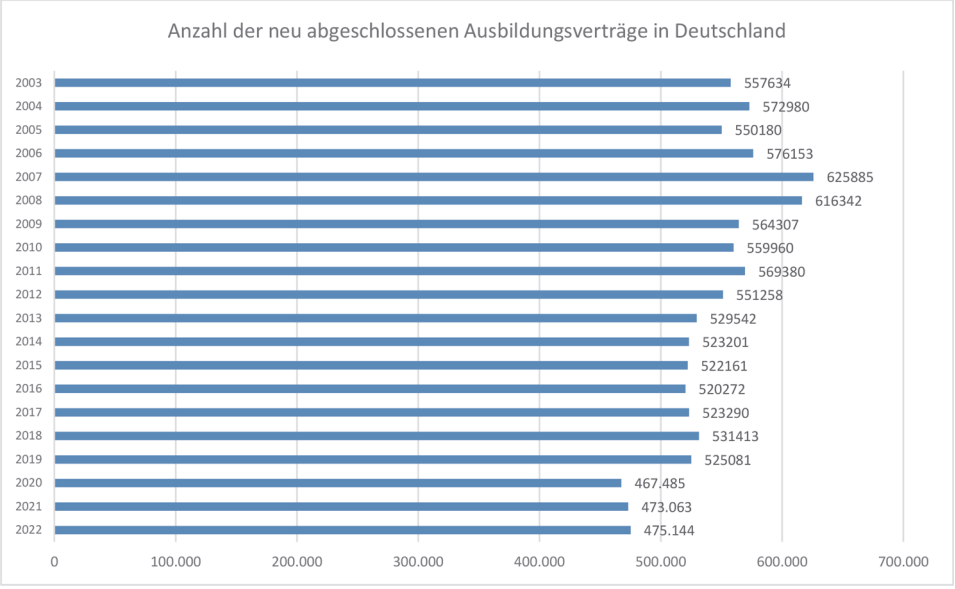


Abbildung 11: Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in Deutschland (eigene Darstellung; Datenquelle: statista o. J.)

Im System der Ausbildungsförderung ist die duale Ausbildung vorrangig zu den außerbetrieblichen oder jeder anderweitig geförderten Berufsbildungsmaßnahme zu betrachten. Konietzka (vgl. 2016, S. 320) hebt die Vorteile der dualen Ausbildung her-

vor: Die Absolvent:innen verfügen über sozialisierte Berufsqualifikationen, werden während der Ausbildung berufspraktisch sozialisiert und kennen die Organisationskultur des Ausbildungsbetriebes, zudem besitzen die Ausbildungszertifikate aufgrund der Standardisierung eine starke Signalwirkung, weshalb Absolventinnen und Absolventen einer dualen Berufsausbildung „in mehrfacher Hinsicht über vorteilhafte Arbeitsmarktchancen" (ebd.) verfügen. Der Ausbildungsabschluss ist außerdem nicht nur für den Übergang in das Beschäftigungssystem, sondern auch für spätere Erwerbschancen bedeutsam, da mit ihm ein Schutz vor „beruflichen Abstiegsprozessen" (ebd., S. 321) angenommen werden kann. Die Kehrseite der Schutzwirkung von Ausbildungszertifikaten sei jedoch in der sozialen Schließung und der rechtlich untermauerten Trennung von Facharbeiter:innen auf der einen und den un- und angelernte Arbeitskräften im Segment der einfachen und unqualifizierten Beschäftigung auf der anderen Seite zu sehen (vgl. ebd., S. 321 f.).

Die meisten der dualen Ausbildungsberufe sind auf eine Ausbildungsdauer von drei bis dreieinhalb Jahren angelegt, die Bundesagentur für Arbeit verzeichnet zudem insgesamt 26 zweijährige duale Ausbildungsberufe. In 21 der Ausbildungsberufe von zweijähriger Dauer ist in der Ausbildungsordnung festgelegt, dass Ausbildungszeiten bei der Fortsetzung der Berufsausbildung in einem drei- oder dreieinhalbjährigen Beruf angerechnet werden können (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, S. 94). Jemand, der sich für eine Ausbildung im Einzelhandel interessiert, kann beispielsweise zunächst die in Bezug auf theoretische Inhalte etwas weniger komplexe zweijährige Berufsausbildung zur Verkäuferin/zum Verkäufer absolvieren und nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss nahtlos die Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann/zur Einzelhandelskauffrau als drittes Jahr anschließen. Gleiches gilt etwa für den Ausbildungsberuf Fachlagerist:in. Hier können die Auszubildenden im Anschluss an die zweijährige Ausbildung direkt in das dritte Ausbildungsjahr im Ausbildungsberuf Fachkraft für Lagerlogistik übergehen. Insbesondere für leistungs- und lernschwächere sowie für schulmüde oder prüfungsängstliche Auszubildende ist diese Form von Durchlässigkeit innerhalb der dualen Ausbildung eine gute Option, da sie mit dem Facharbeiterabschluss nach der zweijährigen Ausbildung und dem Wissen um den Ablauf einer Abschlussprüfung gut vorbereitet in das dritte Jahr der anschlussfähigen Berufsausbildung einmünden können, ohne dass sich die Ausbildungszeit für sie verlängert. Nach Frommberger wurden durch die Einführung von Ausbildungen im dualen System mit zweijähriger Dauer Angebote geschaffen, die sowohl einen niedrigschwelligen Einstieg in die berufliche Bildung gewährleisten als auch der Versorgung der Ausbildungsnachfrager:innen dienen (vgl. Frommberger 2017, S. 524).

Zur Kritik an den vereinfachten zweijährigen Berufsausbildungen wird auf Großkopf (2005) und Brötz (2005) verwiesen. Großkopf bezeichnet die Ausbildungen mit zweijähriger Dauer als Schmalspurausbildungen, von denen eine Bedrohung ausgehe, indem diese verkürzten Ausbildungen die Etablierung eines Niedriglohnsektors unterstützten. Brötz kritisiert, dass in den Ausbildungen in Einfachberufen eine bestimmte Gruppe von lern- und leistungsschwachen Jugendlichen selektiert und stigmatisiert werde, anstatt ihnen bildungspolitische Optionen zu eröffnen, außerdem verkürzten

sie gerade jenen Auszubildenden die Ausbildungsdauer, die einer besonderen fachlichen oder pädagogischen Unterstützung bedürften (vgl. Brötz 2005, S. 13). Das letztgenannte Argument wird so auch von der IG Metall angebracht (vgl. Heimann 2009), die den zweijährigen Ausbildungen abspricht, einen Beitrag zur Förderung einer umfassenden Beschäftigungsfähigkeit leisten zu können.

Jährlich beginnen gut 40.000 Jugendliche[20] eine solche zweijährige Ausbildung in Berufen mit niedrigen Qualifizierungsvoraussetzungen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, S. 55; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, S. 15).

2.2.2 Duale Ausbildung mit Nachteilsausgleich

Innerhalb der dualen Ausbildung soll auf die besonderen Belange beeinträchtigter Menschen Rücksicht genommen werden. Ein Instrument hierzu ist der Nachteilsausgleich. Ein Nachteilsausgleich wird v. a. für Prüfungssituationen gewährt und kann in Form von technischen Hilfsmitteln (z. B. Sehhilfen, Benutzung eines Laptops/Tablets oder Taschenrechners etc.) und personellen Unterstützungsleistungen (Dolmetscher:in für Gebärdensprache, Vorleser:in bei Analphabet:innen) oder durch die Anpassung von Zeitstrukturen (mehr Zeit beim Lösen von schriftlichen Aufgaben etc.) in Anspruch genommen werden. Das Prüfungsniveau und die Inhalte der Prüfung bleiben unverändert bestehen (vgl. Der Paritätische 2018, S. 57). Details zur Gewährung von Nachteilsausgleichen sind in einem vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebenen Handbuch nachzulesen (vgl. Vollmer und Frohnenberg 2014).

2.2.3 Duale Ausbildung mit begleitender Unterstützung durch Assistierte Ausbildung (AsA)

Die Assistierte Ausbildung wurde 2015 im SGB III verankert, zunächst im § 130 SGB III im Abschnitt zu *befristeten Leistungen und innovativen Ansätzen der Arbeitsförderung*. Mittlerweile ist die Assistierte Ausbildung AsA mit dem § 74 fest in das SGB III aufgenommen worden. Mit der Einführung der Assistierten Ausbildung (AsA) wurde die Phase der Berufsvorbereitung mit der Berufsausbildungseingangsphase verknüpft. Dadurch soll verhindert werden, dass am Übergang in die Ausbildung ein Bruch in der Begleitung der ausbildungssuchenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen entsteht. Die Assistierte Ausbildung wird per Vergabeverfahrung von der Bundesagentur für Arbeit oder dem Jobcenter ausgeschrieben und von dem AZAV-zertifizierten Bildungsträger durchgeführt, der im Rahmen des Ausschreibungsverfahrens den Zuschlag für das jeweilige Los erhalten hat.

Die AsA umfasst obligatorisch die ausbildungsbegleitende Phase (Phase II), dieser kann eine ausbildungsvorbereitende Phase (Phase I, fakultativ) zur Absicherung der Berufswahl und für die Ausbildungsstellenakquise vorgeschaltet werden (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020c, S. 4).

20 2010 waren 52.500 Neuabschlüsse bei zweijährigen Ausbildungen zu verzeichnen, 2016 waren es 42.700 und im Jahr 2018 haben 45.600 Personen eine zweijährige Berufsausbildung begonnen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, S. 15). Im Jahr 2021 verzeichnet der Berufsbildungsbericht 39.749 Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen von zweijähriger Dauer und damit 10,3 % weniger als 2019 (44.322).

Die AsA-Teilnehmenden (in Phase II) schließen regulär einen Ausbildungsvertrag mit einem ausbildungsberechtigten Betrieb der freien Wirtschaft ab und erhalten zusätzlich sozialpädagogische Unterstützung sowie Stütz- und Förderunterricht durch den mit der Durchführung der AsA-Maßnahme beauftragten Bildungsträger. Ziel der Phase II der AsA ist es, das Ausbildungsverhältnis zu stabilisieren, den Auszubildenden sowie den Betrieben bei Schwierigkeiten v. a. in der Eingangsphase der Berufsausbildung frühzeitige und niedrigschwellige Hilfen, Austausch- und Lernangebote zur Verfügung zu stellen und so einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt sicherzustellen. Die Unterstützung durch die Assistierte Ausbildung endet laut dem Konzept der Bundesagentur für Arbeit spätestens mit dem erfolgreichen Ausbildungsabschluss, eventuell aber auch eher, sofern die Unterstützung durch den Bildungsträger nicht mehr notwendig erscheint (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2015b).

Seit Einführung der Assistierten Ausbildung sind die Teilnehmendenzahlen bis 2018 gestiegen, im Jahr 2019 und 2020 ist ein leichter Teilnehmendenrückgang zu verzeichnen. Im Jahr 2021 sind die AsA-Teilnehmendenbestandszahlen wiederum deutlich angestiegen, was mit der Neuausrichtung dieses Förderinstrumentes und der Überführung der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) in AsA zusammenhängen dürfte.

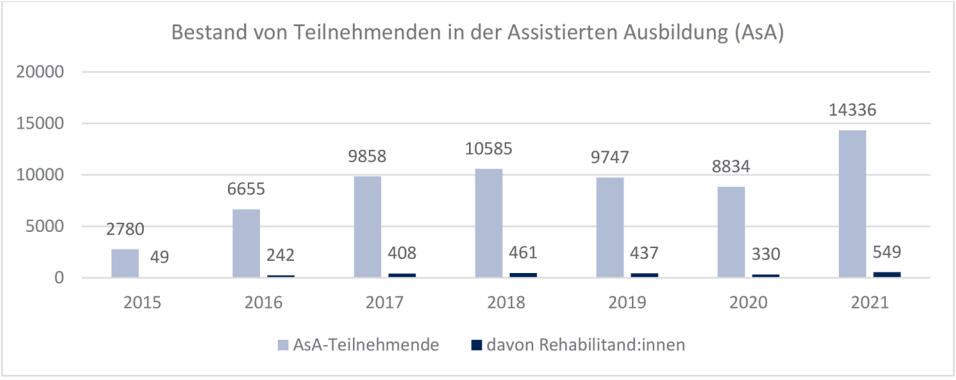


Abbildung 12: Anzahl der Teilnehmenden in der Assistierten Ausbildung (AsA) (eigene Darstellung; Datenquelle: Bundesagentur für Arbeit 2021a; 2021b)

Zur Zuweisungspraxis und zu den Praxiserfahrungen in der Durchführung der AsA wird auf die Veröffentlichung des Kooperationsverbunds Jugendsozialarbeit 2017 „Assistierte Ausbildung – ein neues Instrument auf dem Prüfstand. Einsichten aus der Praxis und Konsequenzen für die weitere Entwicklung" verwiesen. Außerdem haben sich auch Reinbothe et al. (2019) mit der AsA befasst.

Die Assistierte Ausbildung steht ausdrücklich auch Menschen mit Behinderungen offen. Eine Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO ist im Rahmen der AsA förderfähig; die Betriebe müssen in diesem Falle die durch den Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) geforderte rehabilitationsspezifische Zusatzqualifikation (ReZa) vorweisen können bzw. diese erwerben (siehe hierzu

Kap. 2.2.9). Menschen mit Behinderungen, d. h. Rehabilitand:innen nach Definition der Bundesagentur für Arbeit, nehmen aber in nur geringer Anzahl an der Assistierten Ausbildung (AsA) teil. Dennoch vermuten Euler und Severing (vgl. 2015, S. 24), die AsA könne zur Umsetzung inklusiver Strukturen in Ausbildungsbetrieben beitragen. In der Jahressumme weist die Statistik der Bundesagentur für Arbeit seit Bestehen der AsA einen Bestand an Teilnehmenden mit Reha-Status im unteren dreistelligen Bereich auf (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021a und Abbildung 12).

Daraus kann abgeleitet werden, dass die AsA nur in Ausnahmefällen für *behinderte* oder stärker beeinträchtigte Personen geeignet ist. Durchschnittlich haben nur etwas mehr als 4 % der AsA-Teilnehmenden einen Reha-Status.

2.2.4 Duale Ausbildung mit begleitender Unterstützung durch begleitete betriebliche Ausbildung (bbA)

Die begleitete betriebliche Ausbildung (bbA) ist ein Angebot auf Basis des § 117 SGB III und zählt damit zu den besonderen Leistungen der Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben.

In der bbA gibt es eine vorbereitende Phase, die der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung dient. In dieser werden Beratungsgespräche geführt, die Berufswahl wird abgeklärt und es findet die Akquise geeigneter Betriebe statt (vgl. Euler und Severing 2015, S. 22). Die Auszubildenden schließen ihren Vertrag anschließend mit einem ausbildungsberechtigten Betrieb. Dieser zahlt die Ausbildungsvergütung, kann aber einen Ausbildungszuschuss zur Vergütung bei der Bundesagentur für Arbeit beantragen. Die fachpraktische Unterweisung findet regulär nach der Ausbildungsordnung im Betrieb statt, außerdem besuchen die Auszubildenden die Fachklassen der Berufsschule.

Begleitend erhalten die Betriebe und die Auszubildenden Unterstützung durch einen Bildungsträger. Dieser erteilt berufsbezogene und allgemeinbildende Nachhilfe und steht bei Problemen und Fragen als Ansprechpartner zur Verfügung. Die begleitete betriebliche Ausbildung bbA wird ebenso wie die Assistierte Ausbildung AsA für festgelegte Zeiträume von der Bundesagentur für Arbeit per Vergabeverfahren ausgeschrieben. Der Zuschlag wird ebenso wie bei der AsA nur an nach AZAV-zertifizierte Bildungsträger erteilt.

Die begleitete betriebliche Ausbildung gibt es seit 2012, als die Maßnahme erstmals an 55 Standorten mit insgesamt 429 Plätzen ausgeschrieben wurde (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 17). Offenbar konnten aber in den ersten Jahren längst nicht alle ausgeschriebenen und von der Bundesagentur für Arbeit vorgesehenen und eingekauften Ausbildungsplätze besetzt werden. Im gleitenden 12-Monatsdurchschnitt waren noch 2016, vier Jahre nach der ersten Ausschreibung, nur 142 Auszubildende Teilnehmende der bbA. In den Folgejahren stieg die Zahl der bbA-Teilnehmenden deutlich an. Der Zugang zur bbA erfolgt durch die Reha-Beratungsteams bei den Arbeitsagenturen. Die bbA steht als besondere Leistung nach § 117 SGB III deshalb exklusiv Personen mit zuerkanntem Reha-Status (Rehabilitand:innen) offen.

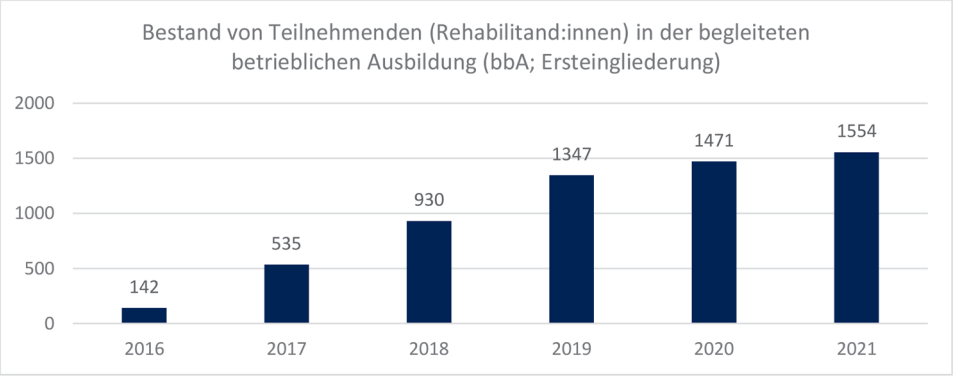


Abbildung 13: Anzahl der Teilnehmenden in der begleiteten betriebliche Ausbildung (bbA) – Rehabilitand:innen in der Ersteingliederung im gleitenden 12-Monatsdurchschnitt (eigene Darstellung; Datenquellen: Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2016; 2017a; 2018a; 2019b; 2020b; 2022a)

Mit der bbA sollte der Transfer von behindertenspezifischen Leistungen in den Betrieb resp. in eine allgemeine Ausbildungsmaßnahme etabliert werden (vgl. Euler und Severing 2015, S. 22). Diese Maßnahme soll die Lücke zwischen allgemeinen Maßnahmen am Übergang Schule und Beruf (wie z. B. der Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) oder den ehemals ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH)) und kooperativen bzw. außerbetrieblichen Ausbildungen nach § 117 SGB III schließen (vgl. ebd.). Kalina betont aus juristischer Perspektive, dass die bbA zu den besonderen Teilhabeleistungen des SGB III zählt. Leistungen, wie sie etwa in der Assistierten Ausbildung (AsA) erbracht werden, könnten durch die Einführung von bbA auf die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen zugeschnitten werden (vgl. Kalina 2019, S. 492).

2.2.5 Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) – integratives oder kooperatives Modell nach § 76 SGB III

Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen BaE besteht seit 1980, als im Rahmen eines Modellprojekts des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft eine sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung erprobt wurde. Gestartet ist das Modellprojekt mit 600 Plätzen und nach den Prinzipien „‚Jedem eine Chance' und ‚Fördern statt Auslesen'" (Bylinski 2018, S. 6).

Eine Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (nachfolgend BaE genannt) adressiert v. a. benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene, Schulabgänger:innen ohne Ausbildung und Menschen, die ihre betriebliche Erstausbildung vorzeitig beendeten. Der Zugang zur BaE erfolgt über die Berufsberater:innen der Bundesagentur für Arbeit oder der Jobcenter (für Menschen im Arbeitslosengeld-II-Bezug). Dabei ist die BaE gegenüber einer betrieblichen Ausbildung grundsätzlich nachrangig (vgl. Kalina 2019, S. 256). Maßgeblich für die Zuordnung betrieblich versus außerbetrieblich ist in dieser Betrachtung die Finanzierungsform und nicht der Lernort. Außerbetriebliche Ausbildungsverhältnisse sind nach diesem Verständnis überwiegend öffentlich finanziert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung

2019, S. 61) und werden von Bildungseinrichtungen angeboten, die keinem Betrieb angegliedert sind (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019e, S. 17).

Von verschiedenen Seiten wurde und wird Kritik an außerbetrieblichen Ausbildungen bei Bildungsträgern geäußert. Eine außerbetriebliche Berufsausbildung sei Chance und Risiko zugleich, meinen Landberg und Noack (vgl. 2017, S. 45). Die Chance der BaE liegt im Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses. Risiken sehen die Autor:innen in den Marginalisierungstendenzen, die mit einer besonderen Ausbildungsform einhergehen, und den geringeren Übergangsquoten in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung im Anschluss an die Ausbildung. Dennoch begreifen viele der Teilnehmenden selbst die BaE als nahezu einzige Möglichkeit, in die Berufsbildung einzusteigen, wie Landberg anhand qualitativer Interviews herausarbeitet (vgl. ebd., S. 46). Auszubildende sehen demnach die BaE als eine Möglichkeit, soziale Exklusion zu vermeiden, und als Ausgangspunkt für weitere Bildung (vgl. ebd., S. 48). Wiekert und Sackman benennen diese außerbetrieblichen Ausbildungen in ihrer Betrachtung klar als „höherwertige Angebote im Vergleich zu Formen, die eher Warteschleifen produzieren" (Wiekert und Sackmann 2010, S. 308).

Insgesamt sinkt die Anzahl der Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (vgl. Abbildung 14, hellblauer Balken). Das kann zum Teil am verbesserten Ausbildungsstellenmarkt für Ausbildungssuchende in den letzten Jahren liegen, sodass mehr Bewerber:innen in ein reguläres Ausbildungsverhältnis eintreten und weniger unversorgte Bewerber:innen auf die Unterstützung einer außerbetrieblichen Ausbildung angewiesen sind[21]. Ein Grund kann aber auch darin gesehen werden, dass in den Fachlichen Weisungen der Bundesagentur für Arbeit zur BaE bereits auf die Vorrangigkeit der sogenannten Assistierten Ausbildung AsA hinsichtlich derjenigen verwiesen wird, die einen Haupt- oder vergleichbaren Abschluss erworben haben[22].

Die Bundesagentur für Arbeit favorisiert damit klar betriebs- und ausbildungsmarktnahe Berufsausbildungen, was sich auch in der Entwicklung der Teilnehmendenzahlen niederschlägt.

Im Jahr 2009 wurden noch 8,1 % aller Ausbildungsverträge außerbetrieblich begründet, wobei ein deutliches Ost-West-Gefälle erkennbar ist: In Westdeutschland wurden 2009 4,9 % aller Ausbildungsverträge außerbetrieblich geschlossen, in Ostdeutschland betrug der Anteil sogar 23,2 %. Dieser kann im Wesentlichen auf die Situation am regionalen Ausbildungsmarkt zurückgeführt werden. In Regionen, in denen wenige reguläre (rein betriebliche) Ausbildungsstellen verfügbar sind, bieten Bundesagentur für Arbeit und Jobcenter für marktbenachteiligte Jugendliche eher außerbetriebliche Ausbildungen an als in strukturstarken Regionen mit einem umfangreicheren Angebot an Ausbildungsstellen (vgl. Steib 2017, S. 215). Bis in das Jahr 2018 sank in beiden Teilen Deutschlands die Zahl der außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnisse, sowohl absolut als auch anteilig an den Gesamtausbildungsverträ-

21 Der Berufsbildungsbericht 2020 weist aus, dass im Ausbildungsjahr 2018/19 rechnerisch 100 Ausbildungsinteressierten 105,2 Ausbildungsstellen gegenüberstanden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020, S. 10), wenngleich auch ein Rückgang der Ausbildungsbetriebe zu verzeichnen ist (ebd., S. 15).

22 Diese Tatsache spricht ebenfalls dafür, die AsA eher als eine „abgeschwächte Version" der BaE, kombiniert mit Elementen aus der Berufsvorbereitung und abH, zu betrachten und nicht als reine Weiterentwicklung von abH.

gen (West: 2,3 %, Ost: 5,8 %, insgesamt 2,8 %) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, S. 63).

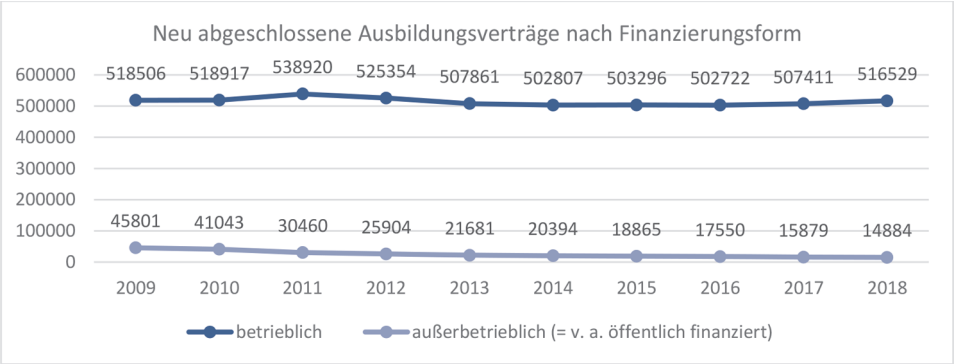


Abbildung 14: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach Finanzierungsform, 2009–2018 (eigene Darstellung; Datenquelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, S. 63)

In einer Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) sind lernbeeinträchtigte oder sozialbenachteiligte Menschen förderungsberechtigt, sofern sie wegen in ihrer Person liegender Gründe ohne die Förderung eine Berufsausbildung nicht beginnen können (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020e, S. 14). Gesetzlich ist keine Altersbeschränkung vorgesehen, deshalb ist interessant, dass in den Fachlichen Weisungen der Bundesagentur für Arbeit hinsichtlich der Zielgruppe der BaE durchweg von „jungen Menschen" gesprochen wird. Als lernbeeinträchtigt gelten nach Ansicht der Bundesagentur für Arbeit junge Menschen ohne Hauptschulabschluss und Menschen aus Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Die BaE steht zudem Menschen mit Hauptschulabschluss offen, wenn erhebliche Bildungsdefizite vorliegen, wonach ein Berufsabschluss ohne die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen oder die Unterstützung mit Assistierter Ausbildung nicht zu erreichen ist. Als sozial benachteiligt gelten junge Menschen (unabhängig von dem erreichten allgemeinbildenden Schulabschluss) mit gravierenden sozialen, persönlichen und/oder psychischen Problemen und die deshalb nach Einschätzung der Bundesagentur für Arbeit den Anforderungen einer betrieblichen Berufsausbildung nicht gewachsen sind. Berücksichtigt werden dabei auch Teilleistungsschwächen (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie, ADS) (vgl. ebd., S. 14 f.).

Die BaE adressiert damit explizit keine Menschen mit Behinderungen, umfasst aber nach eigener Definition junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. Dementsprechend niedrig liegt der Anteil der BaE-Teilnehmenden mit Reha-Status. 2012 waren noch 8,9 % aller BaE'ler:innen Rehabilitand:innen, in den Jahren 2016 und 2018 lag ihr Anteil bei unter 7,5 % (vgl. Abbildung 15).

Menschen mit Behinderungen können im Rahmen einer BaE regulär, aber auch in Fachpraktiker- bzw. Werkerberufen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO ausgebildet werden, sofern die Eignungsuntersuchung des Berufspsychologischen Service der Bundes-

agentur für Arbeit ergibt, dass eine Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf wegen Art und Schwere der Behinderung nicht realisierbar ist (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020e, S. 6).

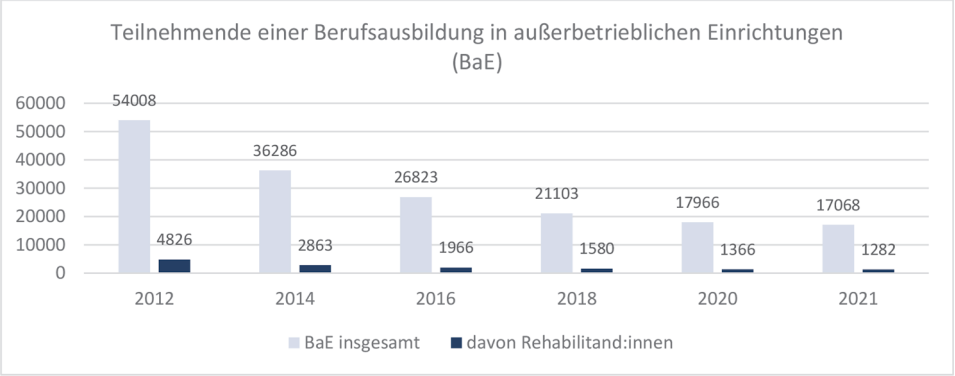


Abbildung 15: Teilnehmende einer Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (eigene Darstellung; Datenquelle: Bundesinstitut für Berufsbildung 2020b, S. 244; Bundesagentur für Arbeit 2020 g)

Die BaE kann sowohl im kooperativen als auch im integrativen Modell durchgeführt werden.

2.2.5.1 BaE – kooperatives Modell

Bei der kooperativen BaE schließt die/der Auszubildende ihren/seinen Ausbildungsvertrag mit dem Bildungsträger. Der Bildungsträger ist als Ausbildender nach dem BBiG bzw. der HwO für die vollständige und ordnungsgemäße Durchführung des Ausbildungsvertrages verantwortlich. Er verpflichtet sich insbesondere zur Erteilung des Stütz- und Förderunterrichts sowie zur sozialpädagogischen Begleitung der Auszubildenden. Er ist zudem für die Koordination der gesamten Ausbildung zuständig, wozu die Akquise des Kooperationsbetriebes und die Abstimmung eines Ausbildungsplanes gemeinsam mit dem Kooperationsbetrieb gehören. Die Auszubildenden erhalten eine Ausbildungsvergütung vom Bildungsträger, dieser trägt auch die Kosten für ggf. stattfindende überbetriebliche Ausbildungsabschnitte. Die Kosten werden dem Träger von der Bundesagentur für Arbeit rückerstattet.

Die fachpraktische Unterweisung erfolgt nicht durch den Bildungsträger, sondern durch einen Kooperationsbetrieb. Der Bildungsträger muss deshalb keine eigenen Lehrwerkstätten oder Übungsbüros vorhalten, sondern lediglich die Räumlichkeiten für den Unterricht, die Begleitung und die Beratung der Auszubildenden stellen. Der Kooperationsbetrieb muss ausbildungsberechtigt sein und verpflichtet sich, die/den Auszubildenden nach der Ausbildungsordnung fachpraktisch zu unterrichten. Hierfür wird ein Kooperationsvertrag zwischen dem/der Auszubildenden, dem Bildungsträger und dem Betrieb geschlossen. Dieser Vertrag muss gemeinsam mit dem Ausbildungsvertrag bei der zuständigen Stelle zur Eintragung des Ausbildungsverhältnisses in die sogenannte Lehrlingsrolle (das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhält-

nisse) eingereicht werden. Der Kooperationsbetrieb zahlt keine Vergütung – weder an die/den Auszubildenden noch an den Bildungsträger, er bekommt aber auch von keiner Seite eine finanzielle Leistung für seine fachpraktische Ausbildungsleistung.

Dieses Modell führt zu einem aufgespaltenen Ausbildungsverhältnis und die/der Auszubildende befindet sich in einer arbeitsrechtlichen Dreiecksbeziehung, so Kalina (vgl. 2019, S. 498). Diese ist durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet: Das Rechtsverhältnis zwischen den BaE-Auszubildenden und den Betriebsinhaber:innen ist weder ein Ausbildungsvertragsverhältnis noch ein Praktikantenverhältnis, dennoch gibt es ein gesetzliches Schutzpflichtverhältnis, in dem die Auszubildenden im Verhältnis zu den Betriebsinhaber:innen arbeitnehmerähnliche Personen sind. Der Bildungsträger (oder die berufliche Reha-Einrichtung) bleibt während der betrieblichen Phasen im Kooperationsbetrieb arbeitsschutzrechtlich verantwortlich (vgl. ebd., S. 499). Dass dieses aufgespaltene und von der Norm abweichende Ausbildungsverhältnis von den Auszubildenden selbst als minderwertig, defizitär und stigmatisierend empfunden werden kann und u. a. bei späteren Bewerbungen im Lebenslauf der (rechtlich für die Ausbildung verantwortlichen) Bildungsträger häufig verschwiegen wird, hebt Jepkens (2020) in ihrer Untersuchung hervor. Die außerbetriebliche Ausbildung wird im Vergleich zur Arbeits- und Ausbildungslosigkeit als kleineres Übel und akzeptable Alternative bezeichnet („besser als gar nix“, Interviewpartner Philip, vgl. Jepkens 2020, S. 150).

Häufig besuchen die BaE-Auszubildenden zwei- bis dreimal pro Woche den Kooperationsbetrieb. Hinzu kommt der Unterricht in den Fachklassen der zuständigen Berufsschule in Wohnortnähe, wobei die Berufsschultage abhängig vom Ausbildungsberuf und dem jeweiligen Ausbildungsjahr variieren können. Die BaE-Auszubildenden besuchen damit dieselben Berufsschulklassen wie rein betriebliche ausgebildete junge Menschen. Der Bildungsträger, der als Ausbildungsbetrieb verantwortlich für die Koordination der gesamten Ausbildung ist, wird von den Auszubildenden ca. einmal pro Woche aufgesucht. Der Gesamtstundenumfang der Begleitung soll mindestens vier Zeitstunden wöchentlich umfassen (vgl. exemplarisch: Jobcenter Kreis Steinfurt 2021, S. 11). Während dieser Zeit führen die Auszubildenden ihren Ausbildungsnachweis, es finden Reflexionsgespräche über die Ausbildung statt, sie nehmen am Stütz- und Förderunterricht teil oder bereiten sich mit Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte des Bildungsträgers auf Klassenarbeiten oder Prüfungen vor.

Die Auszubildenden sollen möglichst frühzeitig (nach dem ersten Ausbildungsjahr) aus der BaE in ein reguläres Ausbildungsverhältnis übergehen. Gelingt dies nicht, wird die Förderung mittels BaE bis zum Abschluss der Berufsausbildung fortgesetzt. Die Tabelle 5 gibt eine Übersicht über die unterschiedlichen Lernorte im Rahmen der kooperativen BaE sowie die Verantwortlichkeiten und vertraglichen Grundlagen.

Tabelle 5: Außerbetriebliche Berufsausbildung – kooperatives Modell (eigene Darstellung)

Außerbetriebliche Berufsausbildung im kooperativen Modell		
Lernorte	**Verantwortlichkeit**	**Vertragliche Grundlage**
Bildungsträger (zugelassen nach AZAV)	Stütz- und Förderunterricht sowie sozialpädagogische Begleitung	Ausbildungsvertrag zwischen Bildungsträger und Auszubildenden
Betrieb (mit Ausbildungsberechtigung)	Vermittlung der Fachpraxis	Kooperationsvertrag zwischen Betrieb, Auszubildenden und Bildungsträger
Berufsbildende Schule	Vermittlung der Fachtheorie	Anmeldung durch den Bildungsträger
Eventuell zuzüglich überbetriebliche Ausbildungsabschnitte	Handwerkskammer oder Landwirtschaftskammer, je nach Beruf	Ausbildungsordnung

2.2.5.2 BaE – integratives Modell

Bei der integrativen BaE ist der Bildungsträger sowohl für die fachtheoretische als auch für die fachpraktische Unterweisung zuständig. Die fachpraktischen Ausbildungsinhalte werden vornehmlich in den Übungsbüros und Lehrwerkstätten des Bildungsträgers vermittelt. Diese Unterweisungen werden durch betriebliche Ausbildungsphasen von in der Regel mindestens 40 bis zu maximal 120 Arbeitstagen je Ausbildungsjahr ergänzt. Wie alle anderen Auszubildenden besuchen auch diejenigen, die ihre Ausbildung außerbetrieblich im integrativen Modell durchlaufen, im Regelfall die jeweiligen Fachklassen ihres Ausbildungsberufes in der wohnortnächsten Berufsschule. Ergänzend erhalten sie Unterricht durch den Bildungsträger (vgl. exemplarisch: Internationaler Bund o. J; Kolping-Akademie o. J.).

In Tabelle 6 sind die unterschiedlichen Lernorte im Rahmen der integrativen BaE sowie die Verantwortlichkeiten und vertraglichen Grundlagen dargestellt.

Tabelle 6: Außerbetriebliche Berufsausbildung – integratives Modell (eigene Darstellung)

Außerbetriebliche Berufsausbildung im integrativen Modell		
Lernorte	**Verantwortlichkeit**	**Vertragliche Grundlage**
Bildungsträger (zugelassen nach AZAV)	Stütz- und Förderunterricht sowie sozialpädagogische Begleitung + Vermittlung der Fachpraxis in Lehrwerkstätten oder Übungsbüros	Ausbildungsvertrag zwischen Bildungsträger und Auszubildenden
Berufsbildende Schule	Vermittlung der Fachtheorie	Anmeldung durch den Bildungsträger
Betrieb (mit Ausbildungsberechtigung)	Betriebliche Ausbildungsphasen (40–120 Tage/Jahr)	Vertrag über betriebliche Ausbildungsphasen
Eventuell zuzüglich überbetriebliche Ausbildungsabschnitte	Handwerkskammer oder Landwirtschaftskammer, je nach Beruf	Ausbildungsordnung

Die integrative BaE kommt v. a. für Personen in Betracht, die während des Erwerbs fachpraktischer Kenntnisse und Fertigkeiten auf eine enge Begleitung durch geschultes Ausbildungspersonal und pädagogische Fachkräfte angewiesen sind und die für erfolgreiche Lernprozesse verlässliche Strukturen und Abläufe benötigen. Das trifft im Wesentlichen auf Menschen mit stärkeren kognitiven Einschränkungen zu, aber auch auf Menschen mit seelischen oder psychischen Behinderungen.

Heisler arbeitet in drei Interviews heraus, dass von Vertreter:innen von Bildungsträgern der Rückgang der Förderplätze im integrativen BaE-Modell kritisch beurteilt wird. Die integrativen Ausbildungsformate stellen nach Ansicht der Interviewpartner:innen für viele Jugendliche mit Unterstützungsbedarf die einzige Chance auf eine erfolgreiche Ausbildung dar, an sogenannten Ersatzsystemen würden diese Jugendliche eher scheitern. Die kostengünstigeren kooperativen Ausbildungen seien deshalb teilweise zielgruppenungeeignet und würden vornehmlich aus Kostenersparnisgründen von der Bundesagentur für Arbeit bevorzugt (vgl. Heisler 2018, S. 318 f.).

Diese Betrachtung vonseiten der Bildungsträger ist sicherlich auch durch wirtschaftliche Eigeninteressen geprägt[23] und greift deshalb etwas kurz, zumal sie die Hauptkritikpunkte an der BaE im integrativen Modell unberücksichtigt lässt: Da integrativ der fachpraktische Anteil überwiegend in den Werkstätten der Träger ausgebildet wird, steht den ausbildungsinteressierten Jugendlichen mit Förderbedarf nur ein eingeschränktes Berufswahlspektrum zur Verfügung und auch wenn Auszubildende im integrativen Modell ihre Ausbildung öfter erfolgreich abschließen als diejenigen, die im kooperativen BaE-Modell ausgebildet werden (vgl. ebd., S. 319), berücksichtigt dies nicht, dass die Eingliederungschancen in den Arbeitsmarkt v. a. von integrativ ausgebildeten Jugendlichen vergleichsweise gering ausfallen.

Wenn man mit Baethge davon ausgeht, dass die Ausbildung im Betrieb nicht nur die Vermittlung fachlicher Inhalte und die Einarbeitung in Arbeitsprozesse beinhaltet, sondern dass sich den jungen Menschen am Lernort Betrieb ein „sozialer Raum [ihrer] Berufstätigkeit erschließt“ (Baethge 2004, S. 336), dann muss die duale Berufsausbildung auch soziostrukturell betrachtet werden. Deshalb kann in dieser fehlenden betrieblichen Sozialisation ein Grund für die geringen Übergangs- und Eingliederungsquoten für die integrativ ausgebildeten Fachkräfte gesehen werden. Weil auch die Betriebe mit Einstellungsbedarf den tatsächlichen berufspraktischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen, wie sie in einer außerbetrieblichen Berufsausbildung im integrativen Modell, d. h. *im pädagogischen Schonraum*, vermittelt wurden, weniger vertrauen und die geringe betriebsnahe berufliche Sozialisation bemängeln, sind die Eingliederungsquoten im Anschluss an die Berufsausbildung entsprechend niedrig.

V. a. am integrativen Modell der BaE wird außerdem kritisiert, dass die Auszubildenden beim Bildungsträger betriebs- und praxisfern ausgebildet würden (vgl. Reims et al. 2016, S. 8; Thomsen 2012, S. 43; Becker und Solga 2012, S. 154).

23 Cloerkes umschreibt dieses Phänomen mit Blick auf die Sonder- bzw. Förderschulen: „Dahinter stehen massive Interessen (…) Überall, wo ein System existiert, schafft es sich sozusagen seine Klientel möglichst selbst“ (Cloerkes et al. 2014, S. 112).

2.2.5.3 Vergleich zwischen kooperativer und integrativer BaE

Ist eine außerbetriebliche Ausbildung wie in der BaE individuell als notwendig erachtet worden, wird diese darum seit den letzten zehn Jahren in erster Linie im kooperativen Modell gefördert, wie Abbildung 16 zeigt[24].

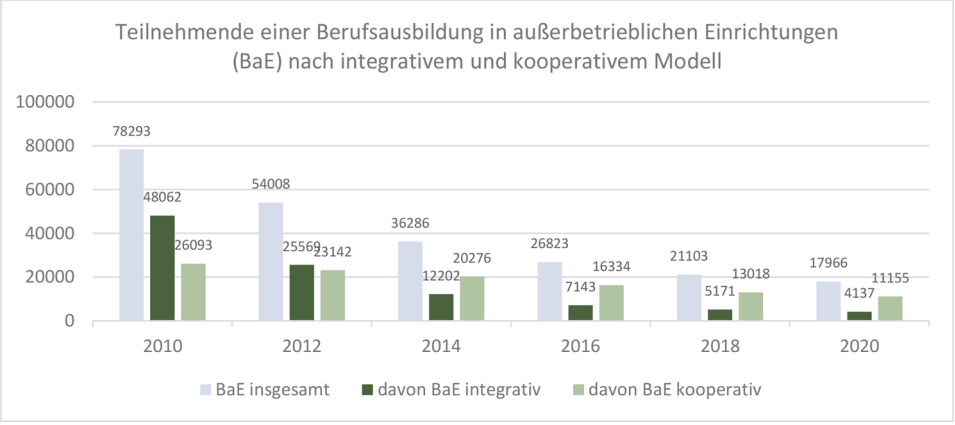


Abbildung 16: Teilnehmende einer Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (eigene Darstellung; Datenquelle: Bundesinstitut für Berufsbildung 2020b, S. 244; Bundesagentur für Arbeit 2020g)

Anmerkung zur Grafik: Die Teilnehmendenzahlen in der integrativen und der kooperativen BaE liegen addiert durchgehend unter den angegebenen Werten der „BaE insgesamt"-Zahlen. Das BIBB stützt sich in seinem Datenreport auf die Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA). Die BA schließt in ihrer Förderstatistik stichprobenbedingte Fehler aus, räumt aber mögliche Erfassungs- und Anwenderfehler ein (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020 g, S. 28 f.). Ob die Abweichungen darauf zurückgeführt werden können, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden.

Für diese Entwicklung sind vielfältige Gründe anzuführen.

Kooperative Ausbildungen sind inhaltlich näher an der betrieblichen Wirklichkeit als integrative Ausbildungen. Im direkten Vergleich gelingt kooperativ außerbetrieblich ausgebildeten jungen Menschen der Übergang in eine anschließende sozialversicherungspflichtige Tätigkeit häufiger als den integrativ außerbetrieblich Ausgebildeten, beschreibt Thomsen (2012, S. 43). Die Einschätzung vieler Reha-Beratungsfachkräfte ist, dass sich „durch eine stärkere Ausrichtung auf betriebliche oder betriebsnahe Angebote sowohl Kosten einsparen als auch größere Eingliederungserfolge verzeichnen ließen" (Ekert et al. 2012, S. 125). Beide genannten Gründe spielen sicherlich in der veränderten Förderstrategie der Bundesagentur für Arbeit eine Rolle. Die außerbetrieblich-integrativ ausgebildeten jungen Menschen weisen tatsächlich die geringsten Übergangsquoten in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf.

24 Reims et al. geben an, dass knapp 60 % der Ausbildungen in der beruflichen Rehabilitation integrativ stattgefunden hätten. Das entspricht nicht mehr den aktuellen Entwicklungen und lässt sich dadurch erklären, dass die Autor:innen statistische Daten zu den bereits 2013 abgeschlossenen Reha-Verfahren, in denen eine Ausbildung durchgeführt wurde, zugrunde gelegt haben (vgl. Reims et al. 2016, S. 6). D. h., ihr Datensatz bezieht sich auf eine Kohorte, die ungefähr zwischen 2009 und 2010 ihr berufliches Rehabilitationsverfahren begonnen hat. Zu dieser Zeit überwog noch der Anteil der außerbetrieblichen Ausbildungen im integrativen Modell.

Reims et al. haben in ihrer Studie Geförderte in der beruflichen Ersteingliederung mit Reha-Ende 2013 betrachtet. Zwölf Monate nach Rehabilitationsende der Geförderten in der beruflichen Ersteingliederung waren 48 % der außerbetrieblich-kooperativ ausgebildeten jungen Menschen in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, bei den außerbetrieblich-integrativ Ausgebildeten betrug der Anteil 44 %. Man kann aus diesen Zahlen ableiten, dass die kooperative Ausbildung die höheren Eingliederungserfolge verspricht, aber es muss bei der Interpretation der Daten zwingend berücksichtigt werden, dass Personen, die im Rahmen einer außerbetrieblich-integrativen Ausbildung gefördert wurden, durchschnittlich über stärkere Beeinträchtigungen und Einschränkungen verfügen als die kooperativ Ausgebildeten. Diese Beeinträchtigungen und Einschränkungen bestehen im Regelfall auch im Anschluss an die Beendigung des beruflichen Reha-Verfahrens fort und wirken sich somit beschränkend auf die Arbeitsmarktintegration aus. Dennoch kommen Reims et al. zu dem Fazit, dass bei betriebsnahen Ausbildungen die *Klebeeffekte* stärker und die Erwerbsquoten nach Beendigung des Rehabilitationsverfahrens höher sind (vgl. Reims et al. 2016, S. 8).

Bei der Befürwortung von kooperativen bzw. betriebsnahen Ausbildungsmaßnahmen sind auch finanzielle Erwägungen ausschlaggebend (vgl. Heisler 2018, S. 318), denn die Bundesagentur für Arbeit hat bei der Auswahl von Leistungen der Arbeitsförderung den Grundsatz von Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit zu beachten. Diese ist gesetzlich im § 7 des SGB III verankert.

Die integrative BaE kostet den Träger der beruflichen Rehabilitation erheblich mehr Geld als die kooperative Form der BaE-Ausbildung, weil die Bildungsträger hier neben der sozialpädagogischen und fachtheoretischen Unterstützung der Auszubildenden auch die Werkstätten und das Ausbildungspersonal für die fachpraktische Unterweisung stellen. Insofern spielen sicherlich auch wirtschaftliche Erwägungen eine große Rolle, wenn der Kostenträger (in der Regel Bundesagentur für Arbeit oder Jobcenter) die Förderung von integrativen Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen auf einen geringstmöglichen Anteil zurückfährt.

Als problematisch ist zudem insbesondere bei der BaE im integrativen Modell zu bewerten, dass den Auszubildenden nur ein äußerst eingeschränktes Spektrum an Berufen offensteht. Da die Bildungsträger aus wirtschaftlichen Gründen nur eine begrenzte Anzahl an Übungsbüros und Lehrwerkstätten abdecken, können die integrativ auszubildenden jungen Menschen häufig aus einem Angebot von nur wenigen Ausbildungsberufen auswählen. Das kooperative BaE-Modell bietet durch die Zusammenarbeit mit Betrieben der freien Wirtschaft den Auszubildenden erheblich mehr Auswahl. Auszubildende können im Rahmen einer BaE im kooperativen Modell je nach Neigung und Eignung und abhängig von den regionalen Gegebenheiten auch in Nischen-Ausbildungen ausgebildet werden – das bietet das integrative Modell der BaE normalerweise nicht. Dennoch unterliegt auch das kooperative Modell der BaE rechtlichen Einschränkungen im Hinblick auf die Berufswahl der Teilnehmenden. Ausbildungsberufe im Bereich der freien Berufe sind durch die Fachlichen Weisungen der Bundesagentur für Arbeit ausgeschlossen, ebenso ist keine Förderung von Berufsaus-

bildungen in der Pflege oder der Altenpflege über BaE möglich (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020d, S. 6 f.).

Das Recht der freien Berufswahl wird bei einer Angewiesenheit auf die Förderung durch die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) somit für das Individuum auch im kooperativen Modell dieser Ausbildung erheblich eingeschränkt.

2.2.6 Behindertenspezifische Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III – kooperatives und integratives Modell

Kostenträger der Ausbildung für behinderte Menschen mit Förderbedarf nach § 117 Abs. 1 S. 1 Nr. 1b SGB III ist ebenfalls die Bundesagentur für Arbeit. Die behindertenspezifische Reha-Ausbildung ist der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) relativ ähnlich, sie spricht aber eine andere Zielgruppe an und erfordert deshalb anders geschultes und sensibilisiertes Personal und eine Didaktik, die die Bedarfe der Zielgruppe berücksichtigt. Die Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III unterscheidet sich von der BaE außerdem durch den mit der Zielgruppe verbundenen Personalschlüssel, d. h., rechnerisch sind in dieser Ausbildungsmaßnahme etwas mehr Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte tätig als in der BaE.

Die Reha-Ausbildung richtet sich an junge Menschen mit Behinderungen, die laut Leistungsbeschreibung der Bundesagentur für Arbeit, „in der Lage sind, eine berufliche Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, für eine betriebliche Ausbildung aber (noch) nicht in Betrachtung kommen und die wegen ihrer Behinderungen besondere Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben bedürfen (§ 113 Abs. 1 SGB III i. V. m. § 117 Abs. 1 Nr. 1b SGB III)“ (Bundesagentur für Arbeit 2020a, S. 8). Weiter heißt es: „Sofern in den Vergabeunterlagen von jungen Menschen mit Behinderungen gesprochen wird, sind damit behinderte Menschen im Sinne des § 19 SGB III gemeint (Rehabilitanden, für die die BA der zuständige Rehabilitationsträger ist)“ (ebd.). An dieser Form der Ausbildung dürfen nach Definition der Bundesagentur für Arbeit also ausschließlich Rehabilitand:innen teilnehmen, wenngleich der Reha-Status der Bundesagentur für Arbeit wie bereits erwähnt nicht gleichzusetzen ist mit einer anerkannten (Schwer-)Behinderung nach dem SGB IX. Die Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III wird genau wie die BaE sowohl im kooperativen als auch im integrativen Modell angeboten.

In der Statistik der Bundesagentur für Arbeit zur beruflichen Rehabilitation wird die behindertenspezifische Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III den besonderen Leistungen zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zugerechnet und ist hier statistisch unter den besonderen Maßnahmen zur Ausbildungsförderung zu finden. Um detaillierte Zahlen zu dieser Form der Ausbildung nutzen zu können, bedurfte es deshalb einer Sonderauswertung der Bundesagentur für Arbeit.

Mit Datenstand Februar 2021 (Erstellungsdatum 16.03.2021) habe ich diese Auswertung durch den Zentralen Statistik Service der Bundesagentur für Arbeit erhalten. Demnach ergeben sich folgende Teilnehmendenzahlen (Bestand im 12-Monatsdurchschnitt):

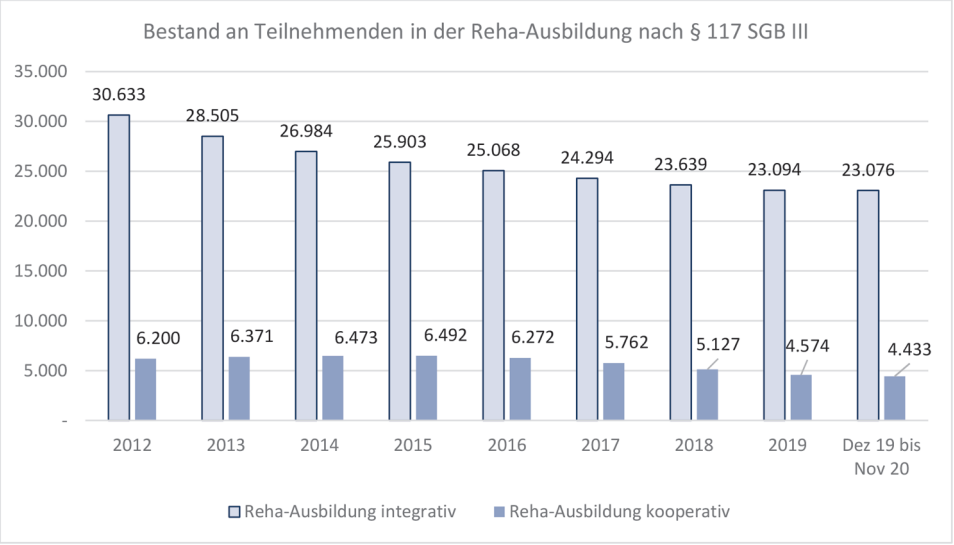


Abbildung 17: Bestand an Teilnehmenden in der Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III (eigene Darstellung; Datenquelle: Zentraler Statistik-Service der Bundesagentur für Arbeit, Erstellungsdatum 16.03.2021)

Auch hier fällt auf, dass die Teilnehmendenzahlen in der Reha-Ausbildung nach dem integrativen Modell sinken, wenngleich sie deutlich über dem Teilnehmendenbestand liegen, der sich in einer kooperativen Reha-Ausbildung befindet.

Zu den Unterschieden im integrativen und im kooperativen Modell können die Tabellen 5 und 6 zur BaE hinzugezogen werden. Auch in der behindertenspezifischen Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III kann die Ausbildung kooperativ erfolgen, d. h., ein ausbildungsberechtigter Betrieb der freien Wirtschaft zeichnet für die fachpraktische Ausbildung der Rehabilitand:innen verantwortlich. Dieser arbeitet mit dem Bildungsträger auf Basis eines Kooperationsvertrages zusammen (vgl. Galiläer 2015b, S. 181). Im integrativen Modell erfolgt die fachpraktische Unterweisung in den Lehrwerkstätten und Übungsbüros des Bildungsträgers, ergänzt durch betriebliche Praxisphasen. Die Ausführungen zum eingeschränkten Berufswahlspektrum in der BaE gelten ebenso für die Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III. Zur kooperativen Reha-Ausbildung heißt es in den Vergabeunterlagen der BA:

> Der Auftragnehmer (gemeint ist der Bildungsträger oder die Einrichtung der beruflichen Rehabilitation, mit dem der Auszubildende den Vertrag schließt, Anm.d.V.) ist grundsätzlich verpflichtet, für alle Ausbildungsberufe nach §§ 4,5 Abs. 2 ff BBiG/§§ 25, 26 Abs. 2 ff HwO – allgemeine Berufsausbildung einschließlich Stufenausbildung – und §§ 64 ff BBiG/§ 42 p-r HwO (§ 42 k-m HwO a. F.) („Fachpraktiker"- bzw. „Werkerausbildung") die Ausbildung zu realisieren. Ausbildungen nach Teil 2 des Pflegeberufegesetzes bzw. nach dem Altenpflegegesetz und in den freien Berufen sind ausgeschlossen. Die konkrete Berufswahl trifft der Teilnehmer. Er ist hierbei vom Auftragnehmer und seiner Beratungsfachkraft zu beraten und zu unterstützen. (Bundesagentur für Arbeit 2020a, S. 13)

Was die zwei letzten Sätze für den Berufswahlprozess lernbeeinträchtigter Menschen bedeuten, ist Kern des Forschungsinteresses, dem in der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird.

2.2.7 Aktion 100 zusätzliche Ausbildungsplätze. Unterstützte betriebliche Ausbildung in NRW

Seit Januar 2007 fördert das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales mit Mitteln des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) und des Europäischen Sozialfonds ESF zusätzliche Ausbildungsplätze für behinderte Jugendliche und junge Erwachsene in Nordrhein-Westfalen. Förderberechtigt im Sinne der Antragstellung sind allein die Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation, d. h. die Berufsbildungswerke BBW und die Berufsförderungswerke BFW in NRW. Es handelt sich dabei also um einen geschlossenen Trägerkreis. Träger dieses Ausbildungsangebotes ist in diesem Falle darum nicht die Bundesagentur für Arbeit. Die Zuweisung der Auszubildenden zu diesem Angebot erfolgt dennoch durch die örtliche Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit. Mehr als die Hälfte der praktischen Ausbildung erfolgt dabei in einem Betrieb des ersten Arbeitsmarktes (vgl. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 17). Dieser Betrieb wird durch den Bildungsträger (das BBW oder das BFW) akquiriert. Den Ausbildungsvertrag schließen die jungen Menschen mit dem Bildungsträger. Dieser berät und begleitet die Auszubildenden und führt den flankierenden Stützunterricht durch (vgl. Euler und Severing 2015, S. 22).

Es scheint sich bei der A*ktion 100 zusätzliche Ausbildungsplätze um* ein Modell zu handeln, das im Hinblick auf den Anteil der betrieblichen Phasen zwischen dem kooperativen und dem integrativen Modell der behindertenspezifischen Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III liegt. Der fachpraktische Teil der Ausbildung wird nicht wie bei einer kooperativen Reha-Ausbildung oder BaE in vollem Umfang bei einem Kooperationsbetrieb absolviert, aber der betriebliche Anteil liegt deutlich über den 40 bis 120 Arbeitstagen pro Ausbildungsjahr wie im integrativen Modell der Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III. Die *Aktion 100* adressiert Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen aus Nordrhein-Westfalen. In der ersten Durchführungsphase wurden neben körperlichen und psychischen Behinderungen auch *Lernbehinderungen* als Behinderungen im Sinne der *Aktion 100* gewertet, in der zweiten und dritten Phase erfolgte eine Veränderung hinsichtlich der Zielgruppendefinition, wonach Jugendliche mit Lernbehinderung nur dann gefördert werden können, wenn sie auch eine weitere Behinderung aufweisen.

2.2.8 Ausbildung in einem Berufsbildungswerk BBW

Berufsbildungswerke (BBW) sind Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation nach § 51 SGB IX, in denen junge Menschen mit besonderen Unterstützungsbedarfen ihre Ausbildung absolvieren können. Die Berufsbildungswerke vereinen sehr häufig die Ausbildungsstätten, die berufsbildende Schule und eine Wohngelegenheit vor Ort. Die BBW leisten medizinische, psychologische und pädagogische Unterstützung und be-

gleiten die jungen Menschen auch nach der Ausbildung ggf. durch Integrations- oder Sozialdienste. Dadurch ergeben sich „grundsätzliche didaktische Vorteile gegenüber sonstiger Ausbildung im dualen System", hält Stein (1997, S. 103) fest.

Die Auszubildenden werden durch ein multiprofessionelles Team begleitet und bei der Ausbildung unterstützt. Sie erhalten ein Ausbildungsgeld von der Bundesagentur für Arbeit, die als Hauptträgerin dieser Angebote (mit einem Anteil von 97,8 %, vgl. Seyd et al. 2008, S. 8) zudem auch die Kosten für die Berufsausbildung und für das Wohnen im Internat übernimmt. Die Auszubildenden schließen ihren Ausbildungsvertrag mit der beruflichen Reha-Einrichtung (vgl. Kalina 2019, S. 494).

Die Zielgruppe der BBW sind junge Menschen mit Behinderungen, die wegen Art oder Schwere der Behinderung oder zur Sicherung des Ausbildungserfolges die Leistungen eines BBW benötigen – dem Kategoriensystem der Bundesagentur für Arbeit zufolge wird also nur Menschen, die der Förderkategorie III zugeordnet sind, eine integrative oder verzahnte Berufsausbildung in einem BBW oder einer sonstigen vergleichbaren Einrichtung ermöglicht (vgl. Galiläer und Ufholz 2015, S. 131). Ein Großteil dieser ist männlich (gut zwei Drittel) und trotz der Zugangsvoraussetzung *Art und Schwere der Behinderung* liegt bei den meisten der jungen Menschen im BBW kein anerkannter Grad der Behinderung (GdB) vor (vgl. Kalina 2019, S. 26). Die Angaben zum Anteil von Teilnehmenden mit Lernbeeinträchtigungen an BBW-Bildungsmaßnahmen sind nicht eindeutig bzw. scheinen jährlich zu schwanken. Kalina spricht von deutlich über 50 % (vgl. ebd.), Breitsameter et al. beziffern den Anteil der Menschen mit *Lernbehinderung* unter Berufung auf eine Veröffentlichung der BAG BBW von 2014 auf 81 %, wobei die Multimorbidität der relevanten Beeinträchtigungen auffällt (81 % der Teilnehmer:innen haben eine *Lernbehinderung*, je 54 % eine körperliche bzw. psychische Behinderung, 37 % eine Sinnesbehinderung) (vgl. Breitsameter et al. 2015, S. 53).

Die jungen Menschen können in den BBW entweder eine Ausbildung nach der regulären Ausbildungsordnung oder eine theoriegeminderte Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO (mit Fachpraktiker- bzw. Werker-Abschluss) absolvieren. Die Dualität der Ausbildung, die auf dem freien Ausbildungsmarkt aus dem betrieblichen und dem schulischen Teil der Ausbildung besteht, findet sich in den Berufsbildungswerken im sogenannten praktischen und im schulischen Teil wieder. Der praktische Teil der Ausbildung findet in Ausbildungswerkstätten und Übungsbüros statt. Ergänzt werden diese fachpraktischen Teile durch mehrwöchige Betriebspraktika, durch die die Auszubildenden Erfahrungen auf dem Ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sammeln sollen. Der Unterricht in der Berufsschule findet in der Regel in den BBWs vor Ort und durch meist sonderpädagogisch qualifizierte Berufsschullehrer:innen statt. Seyd beschreibt, es habe seit den 1990er-Jahren eine Veränderung in den BBWs von der Institutionszentrierung hin zu einer stärkeren Individualisierung gegeben. Die bis dahin vorherrschende schulähnliche Struktur der BBWs sei kaum an den Interessen und Neigungen der jungen Menschen ausgerichtet gewesen und nicht mit den zunehmend geäußerten Forderungen nach selbstbestimmtem und selbstverantwortetem Lernen vereinbar (vgl. Seyd 2015, S. 108).

Die meisten Auszubildenden im BBW (ca. 90 %) beenden ihre Ausbildung erfolgreich (vgl. Kalina 2019, S. 28). Dennoch muss auf die Probleme hingewiesen werden, vor denen die jungen Menschen beim Übergang von einer außerbetrieblichen BBW-Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt stehen. Denn weniger als einem Drittel der Absolvent:innen gelingt der nahtlose Übergang in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf dem Ersten Arbeitsmarkt, stellt Kalina fest (vgl. ebd.). Eine reine Inhouse-Ausbildung, d. h. eine außerbetriebliche Ausbildung fernab des allgemeinen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in einem didaktischen Schonraum kann deshalb als nicht mehr zeitgemäß angesehen werden, so Kalina (vgl. ebd., S. 305). Schon Stein kritisierte 1997 den Simulationscharakter der integrativen Ausbildung und die damit verbundene Separation (vgl. Stein 1997, S. 103). Dadurch gewinnen verzahnte und kooperative Ausbildungsmodelle wie VAmB an Bedeutung. Mindestens sechs Monate der praktischen Ausbildung verbringt der oder die Auszubildende in der VAmB dann nicht in den Ausbildungswerkstätten oder Übungsbüros des BBWs, sondern in Unternehmen des allgemeinen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Hierdurch soll eine größere Betriebsnähe gewährleistet werden, wodurch die Chancen für den Einzelnen gesteigert werden sollen, nach Abschluss der Ausbildung eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung aufnehmen zu können („Klebeeffekt"). Auch ist ein Übergang von der außerbetrieblichen bzw. verzahnten Berufsausbildung im BBW in eine reguläre duale Berufsausbildung jederzeit möglich. Die Ausbildungsverantwortung bleibt jedoch auch während der betrieblichen Praxisphasen bei der beruflichen Reha-Einrichtung (vgl. Kalina 2019, S. 497). Im Projekt VAmB ist festgestellt worden, dass längere betriebliche Praxisphasen keinen negativen Einfluss auf die Prüfungsergebnisse der Abschlussprüfungen haben (vgl. ebd., S. 355). Außerdem hätte keine Personengruppe identifiziert werden können, für die betriebliche Ausbildungsphasen grundsätzlich ein Risiko für das Gelingen darstellen (vgl. ebd., S. 356).

Eine verzahnte Ausbildung sei insbesondere für drei Gruppen von Vorteil: für die jüngeren Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen, da diese die an sie gestellten Anforderungen in der Ausbildung häufig erst in der Konfrontation mit der betrieblichen Praxis realisierten, für die älteren *lernbehinderten* Auszubildenden (ab ca. 23 Jahren), da diese Gruppe die Chance einer Ausbildung und der betrieblichen Erprobungsphasen besonders ernst nähmen, und für die körper- sowie sinnesbeeinträchtigten Auszubildenden (vgl. ebd., S. 354). Seyd kommt zu dem Ergebnis, dass v. a. die Betriebe mit grundsätzlichem Interesse an der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen Nutznießer der verzahnten Ausbildung seien: Von der passgenauen Vorauswahl der Auszubildenden und der permanenten Begleitung der jungen Menschen im Ausbildungsverlauf durch das BBW profitieren die Betriebe, wobei auch die Tatsache nicht zu unterschätzen sei, dass das BBW zur Verfügung steht und im Zweifelsfall eine:n Jugendliche:n mit großen Anpassungsschwierigkeiten im Betrieb wieder aufnimmt (vgl. Seyd 2015, S. 116).

Nach Angaben der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke finden 22 % der BBW-Ausbildungen verzahnt mit Betrieben statt (vgl. BAG BBW o. J.). Die unter Kapitel 2.2.7 der vorliegenden Arbeit vorgestellte *Aktion 100* scheint vor diesem

Hintergrund der verzahnten Ausbildung der Berufsbildungswerke (VAmB) relativ ähnlich zu sein. Die Differenz besteht offenbar wesentlich darin, dass die Auszubildenden in einer VAmB mindestens sechs Monate der Ausbildung in einem Betrieb der freien Wirtschaft absolvieren, die Auszubildenden der *Aktion 100* lernen und arbeiten wiederum mindestens 50 % ihrer praktischen Ausbildungszeit in einem „echten" Betrieb. Außerdem sind neben den Berufsbildungswerken (BBW) bei der *Aktion 100* auch die Berufsförderungswerke antragsberechtigt.

Nur knapp einem Drittel aller erfolgreichen Absolvent:innen einer BBW-Berufsausbildung gelingt jedoch der nahtlose Übergang in Arbeit und Beschäftigung.

Aus der Berufspädagogik wird Kritik an den berufsbildenden Angeboten und der Struktur der Berufsbildungswerke geäußert. Kritikpunkte sind das eingeschränkte Berufswahlspektrum (vgl. Galiläer 2015a, S. 24), die geringen Übergangsquoten in reguläre Ausbildung und die geringen Übergänge in Erwerbstätigkeit nach Abschluss der Ausbildung. Außerdem steht zu vermuten, dass die Schonraum-Stigma-Debatte genau wie für Förderschulen auch im Hinblick auf die BBW geführt werden kann (vgl. zur Kritik an BBW als Sondereinrichtungen exemplarisch Köpcke-Duttler 2020, S. 55 sowie Euler und Severing 2015, S. 17 ff. und zur Auseinandersetzung mit der Kritik BAG BBW 2018, S. 3). Entsprechend präferiert die Bundesagentur für Arbeit betriebliche, ambulante und wohnortnahe Teilhabeleistungen (vgl. Galiläer 2015a, S. 25). Ein Grund für diese Präferenz kann auch darin liegen, dass die Berufsbildungswerke mit ihren quasi stationären Leistungen sehr kostenaufwendig sind. Neumann und Werner haben grob approximiert berechnet, dass sich die Kosten der beruflichen Rehabilitation einer BBW-Ausbildung je Absolvent:in auf ca. 120.000 € belaufen (vgl. Neumann und Werner 2012, S. 17 f.). Hierin inbegriffen sind neben den Kosten für die fachpraktische und fachtheoretische Ausbildung z. B. auch die Kosten für die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme vor Aufnahme der Erstausbildung, die Internatsunterbringungskosten und die Beiträge, die die BBW für die Auszubildenden an die Sozialversicherung abführen (vgl. ebd., S. 17).

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der BBW verzeichnet daher seit Jahren einen klar erkennbaren Belegungsrückgang (vgl. Seyd und Schulz 2012). Aus Richtung der BBW wird der Bundesagentur für Arbeit darum vorgeworfen, sie verstecke sich hinter der Inklusion, um Kosten zu sparen (vgl. Hänsch 30.11.2013). Ähnlich schreibt auch Becker, dass mitunter der Kostensenkungsdruck der öffentlichen Hand als das bewegende Motiv vieler Inklusionsbefürworter:innen zu identifizieren sei (vgl. Becker 2015, S. 11).

Zum *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* mit Blick auf Menschen mit Beeinträchtigungen scheint immer mehr die *Inklusion-versus-Wirtschaftlichkeit-Dichotomie* aufseiten der spezialisierten Fördereinrichtungen hinzuzukommen: Neumann und Werner schließen ihre Analyse zur Kosten-Nutzen-Relation von Erstausbildungen in Berufsbildungswerken damit, dass die ganzheitliche BBW-Ausbildung komparative Vorteile sowohl bei der beruflichen Qualifizierung als auch bei der Stärkung der Persönlichkeit der Auszubildenden habe. Jedoch sollte die Ausbildung künftig stärker mit den Betrieben der freien Wirtschaft verzahnt werden, auch um frühzeitige Übergänge der Absol-

vent:innen in den Arbeitsmarkt zu fördern (vgl. Neumann und Werner 2012, S. 57 f.). Breitsameter und Gawehns stufen interessanterweise in ihrer Betrachtung die Berufsbildungswerke explizit nicht als exkludierende „Sondereinrichtungen" ein, sondern bezeichnen diese als „Kompetenzzentren, die gesellschaftliche Teilhabe für viele junge Menschen erst ermöglichen" (Breitsameter und Gawehns 2018, S. 25). Auch Kalina bezeichnet die Bündelung von außerbetrieblichen Übungswerkstätten, berufsbildender Schule, Internat und Freizeitangeboten für die Zielgruppe innerhalb des BBWs als ein „ganzheitliches Konzept" (Kalina 2019, S. 25), wenngleich sie an anderer Stelle die beruflichen Reha-Einrichtungen nach dem SGB IX insgesamt als Sonderausbildungswelten beschreibt (vgl. ebd., S. 320). Diesen Einrichtungen sollte sensu Kalina mit einer konsequenten Auslegung der UN-BRK nicht die Existenz abgesprochen werden, vielmehr gehe es darum, dass sich diese Einrichtungen dem allgemeinen Ausbildungsmarkt gegenüber öffnen. Wenn andernfalls kein berufsqualifizierender Abschluss möglich sei, sei im Einzelfall die berufliche Ausbildung im *beschützenden Raum* sinnvoll (vgl. ebd., S. 320 f.). Ähnlich sehen das auch Euler und Severing. Sie meinen, dass eine überwiegende Förderung von Sondereinrichtungen zwar die Impulse für die Entwicklung eines inklusiven Ausbildungsmarktes mindert, dennoch würde Inklusion in der beruflichen Bildung nicht allein dadurch erreicht, indem Institutionen einer separierten Ausbildung kritisch geprüft und in geringerem Umfang als bisher gefördert werden (vgl. Euler und Severing 2015, S. 17 f.).

2.2.9 Sonderregelung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO: theoriereduzierte Ausbildungsgänge

Abschließend befasse ich mich in meinen Ausführungen zu den Angeboten der beruflichen Rehabilitation in der Ersteingliederung mit den Berufsausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO (Fachpraktiker- oder Werker-Ausbildungen). Dieser Sonderregelung kommt innerhalb der Berufsausbildung lernbeeinträchtigter Personen eine besondere Bedeutung bei.

Als Fachpraktiker- oder Werker-Ausbildungen werden Berufsausbildungen bezeichnet, die ihre Rechtsgrundlage in den Paragrafen § 66 des Berufsbildungsgesetzes BBiG und § 42r der Handwerksordnung HwO haben. Diese Ausbildungsgänge werden auch als theoriegeminderte oder theoriereduzierte Berufsausbildungen bezeichnet und adressieren in erster Linie lernbeeinträchtigte (junge) Menschen (vgl. Eck et al. 2016, S. 306). Sie stellen eine Besonderheit im dualen Berufsbildungssystem dar.

Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO sind keine anerkannten Ausbildungen im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (§ 4 Abs. 1, 5 BBiG) (vgl. Kalina 2019, S. 155). Die Ausbildungsinhalte orientieren sich an den Curricula anerkannter dualer Ausbildungsgänge, setzen oft aber eine weniger stark ausgeprägte schulische Vorbildung voraus und verknüpfen v. a. im berufsschulischen Unterricht das abstrakt-theoretische Lernen mit Bezügen aus dem betrieblichen Alltag. Die Fachpraktiker- und Werker-Ausbildungen dauern je nach Ausbildungsregelung zwei oder drei Jahre, am Ende der Ausbildung steht genau wie bei den Regelausbildungen im dualen System eine Prüfung vor der zuständigen Kammer. Die Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO kön-

nen sowohl rein betrieblich als auch gemeinsam mit einem Bildungsträger (außerbetrieblich, öffentlich finanziert) absolviert werden.

2.2.9.1 Die Entwicklung der Fachpraktiker- und Werker-Ausbildungen – eine entstehungsgeschichtliche Einordnung

Am 17. Dezember 2009 wurde vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) die „Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG und § 42 m HwO“ beschlossen. Die Rahmenregelung schafft die Voraussetzung dafür, dass Fachpraktiker-Ausbildungen nach bundeseinheitlichen Standards erfolgen. Die Ausbildungsgänge nach § 66 BBiG/42r HwO gibt es jedoch nicht, erst seit Deutschland im Jahr 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet hat, sondern bereits deutlich länger.

In der Bundesrepublik Deutschland (BRD) wurden am 14. August 1969 im § 48 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) erstmals Sondervorschriften für die Ausbildung behinderter Jugendlicher eingeführt (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 1979), entsprechende Vorschriften waren damals auch im § 42 b der Handwerksordnung enthalten. Diese Sondervorschriften sollten u. a. die Berufsausbildung in den sogenannten Anlernberufen regeln, die es zuvor gab und die vergleichbar mit den heutigen Fachpraktiker- und Werker-Ausbildungen und teilweise vergleichbar mit manchen aktuellen zweijährigen Regelausbildungen (z. B. Handelsfachpacker:in bzw. Fachlagerist:in) sind. Die Ausbildung in Anlernberufen ist nicht gleichzusetzen mit der rein betrieblichen Einarbeitung von ansonsten ungelernten Hilfsarbeiter:innen. Auch die Anlernberufe wurden nur anerkannt,

> wenn bestimmte institutionelle und organisatorische Voraussetzungen erfüllt sind, die eine ordnungsgemäße Ausbildung Jugendlicher gewährleisten. Das gilt zunächst und vor allem für die „Ordnungsmittel" (Berufsbild, Berufsbildungsplan, Prüfungsanforderungen), die staatlich anerkannt werden und unerläßliche Grundlagen für die betriebliche Berufsausbildung nach einheitlichen Normen, die überbetriebliche Überwachung der Berufsausbildung und die einheitliche Gestaltung des Prüfungswesens durch hierfür zuständige Institutionen sind. (Kiesinger 1967, S. 55)

Die sogenannten Anlernlinge waren ebenso wie die Lehrlinge berufsschulpflichtig (vgl. ebd., S. 326). Die Anlernberufe wurden ebenso wie die Lehrberufe regelmäßig neu geordnet bzw. es wurden neue Lehr- und Anlernberufe anerkannt und mit Ordnungsmitteln hinterlegt (vgl. ebd., S. 55). Den wesentlichen Unterschied zwischen Lehrberufen und Anlernberufen beschreibt Kiesinger so:

> Verwandte Lehrberufe werden in ihren ersten Ausbildungsabschnitten zu wenigen Grundberufen zusammengefasst, die breit angelegt und damit einer vielseitigen Verwendbarkeit und der beruflichen Mobilität der Berufstätigen förderlich sind. Sie unterscheiden sich damit grundsätzlich von den Anlernberufen, in denen, je nach der Ausbildungszeit, eine mehr oder weniger enge Spezialausbildung vermittelt wird. (ebd., S. 57)

Die Anlernlinge stellten im Vergleich zu den regulären Auszubildenden, die damals Lehrlinge genannt wurden, eine deutlich kleinere Gruppe dar. 1965 gab es insgesamt 1.178.688 Ausbildungsverhältnisse mit Lehrlingen und nur 38.310 Ausbildungsverhältnisse mit Anlernlingen. Bei diesen überwog der Anteil der weiblichen Jugendlichen deutlich: Die Statistik verzeichnet 3.472 männliche und 34.838 weibliche Anlernlinge (vgl. ebd., S. 52). Die ausbildungsstärkste Branche stellte die Büroverwaltung für weibliche Anlernlinge dar: 19.136 weibliche Anlernlinge wurden in Verwaltungs- und Büroberufen ausgebildet (vgl. ebd., S. 192). Die Dauer dieser Anlernung betrug teilweise nur zwölf Monate. Den Bezeichnungen der Anlernberufe in der BRD war manchmal die Endung Helfer:in hintangestellt (z. B. Apothekenhelferin, Arzthelferin, Bürogehilfin) (vgl. ebd., S. 18), wie es heute ebenso in manchen Fachpraktiker-Berufsbezeichnungen zu finden ist oder war (z. B. ist die Bezeichnung Industriefachhelfer:in aktuell und bis 2010 wurden die *Fachpraktiker:innen im Verkauf* auch Verkaufshelfer:innen oder Verkaufshilfen genannt).

Auch in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) gab es ein Pendant zum Anlernling: die Teilfacharbeiterausbildung. Diese 18- bis 24-monatige Ausbildung schloss den Besuch der Berufsschule ein und qualifizierte Jugendliche auf eingeschränktem Niveau unterhalb der Facharbeiterausbildung (vgl. Davids 1993, S. 12). Ziel der Teilfacharbeiterausbildung war die Besetzung von sogenannten „Einfacharbeitsplätzen" (vgl. Gabriel 1997, S. 146). Diese jungen Menschen wurden nach 1990 jedoch zu den ungelernten Arbeitskräften gezählt (vgl. ebd.), ihre Abschlüsse wurden nicht als berufliche Ausbildungsabschlüsse anerkannt.

Davids vermutet, dass Absolvent:innen mit Teilfacharbeiterausbildung denselben Status hätten wie Jugendliche, die eine ausbildungs- oder berufsvorbereitende Maßnahme durchliefen (vgl. Davids 1993, S. 12). Damit erfuhren die Teilfacharbeiter.innen nach der Wende eine „völlige Entwertung ihrer in der beruflichen Sozialisation erworbenen Fähigkeiten und Orientierungen", so Gabriel (1997, S. 146). Bei näherer Betrachtung ist diese Einschätzung Gabriels nur bedingt haltbar. Die Teilfacharbeiterausbildung hat weniger Überschneidungen mit der allgemeinen Berufsvorbereitung, wie sie etwa im Rahmen einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit vermittelt wird, sondern entspricht vielmehr den theoriereduzierten Fachpraktiker-Ausbildungen (oder in manchen Bereichen den zweijährigen Berufsausbildungen) nach heutigem Modell. So richtete sich die Teilfacharbeiterausbildung vornehmlich an Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss. Drei Viertel dieser jungen Menschen mit nicht ausreichenden schulischen Voraussetzungen erhielten demnach einen Abschluss als Teilfacharbeiter:in (vgl. Gerth und Ronneberg 1979, S. 23). Das Berufsbildungssystem der DDR sah für die Teilfacharbeiterausbildung zudem nicht eine allgemeine Berufsvorbereitung, sondern 24 unterschiedliche Teilausbildungen vor (vgl. Gabriel 1997, S. 147). Deshalb liegt es nahe, die Teilfacharbeiterausbildung der DDR als eine Ausbildung anzusehen, die auf dem Niveau der Anlern-Ausbildungen der BRD und der theoriereduzierten Werker- oder Fachpraktiker-Ausbildungen (nach § 48 des BBiG von 1969 bzw. des aktuellen § 66 des BBiG/§ 42r HwO) liegen.

Interessanterweise findet sich auch in Arbeitsmarktmaßnahmen und arbeitsmarktpolitischen Überlegungen der BRD der Berufsbegriff des Teilfacharbeiters bzw. der Teilfacharbeiterin wieder. Asendorf-Krings definiert die Teilfacharbeiterqualifizierungen als „Qualifizierungsmaßnahmen, die sich inhaltlich, didaktisch und organisatorisch an reguläre Facharbeiterausbildung anlehnen, dabei jedoch zu reduzierten Qualifikationen führen, zu Abschlussniveaus, die unterhalb des Facharbeiterbriefs liegen“ (Asendorf-Krings 1979, S. 27). Sie unterscheiden sich dabei von einer bloßen Anlernung durch ihren systematischen Charakter, dennoch gebe es keine geregelte und anerkannte Ausbildung zur/zum Teilfacharbeiter:in. Ferner verweist sie auf den § 48 des BBiG.

Insofern kann abgeleitet werden, dass die Anlern-Ausbildung in der BRD und die Teilfacharbeiterausbildung in der DDR als Vorläuferausbildungen zu den Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO als auch zu den zweijährigen Berufsausbildungen zu sehen sind.

Im Berufsbildungsgesetz vom 14.08.1969 ist die Ausbildung von Menschen mit Behinderung dann bereits gesetzlich in einer Form niedergeschrieben, die die Grundlagen für weitere Erlasse und Beschlüsse bietet. Für die Berufsausbildung beeinträchtigter Personen gilt demnach der Ausschließlichkeitsgrundsatz nicht, nach dem in einem anerkannten Ausbildungsberuf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden dürfe. Vielmehr sollen die zuständigen Stellen die besonderen Verhältnisse der Behinderten berücksichtigen, die Berufsausbildung sei aber in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse einzutragen (vgl. Bundesgesetzblatt 1969, S. 1119). Von dieser Möglichkeit, für die besonderen Bedürfnisse beeinträchtigter Jugendlicher berufsbildende Angebote zu schaffen, haben die zuständigen Stellen in quantitativ und qualitativ unterschiedlicher Weise Gebrauch gemacht. Deshalb hat mit Erlassdatum 12.09.1978 der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung BIBB eine Empfehlung für Ausbildungsregelungen für behinderte Jugendliche verfasst (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 1979). Ziel dieser Regelungen war es, zu bundeseinheitlichen Standards zu kommen, eine Abstimmung bestehender und praxiserprobter Ausbildungsgänge vorzunehmen und zu bundesweit gleichen Berufsbezeichnungen zu gelangen. Bereits damals wie heute waren diese besonderen Bildungsgänge zulassungsbeschränkt und adressierten ausschließlich körperlich, geistig oder seelisch behinderte Jugendliche, insbesondere Jugendliche mit sogenannten erheblichen Minderungen der intellektuellen Leistungsfähigkeit und Entwicklungsverzögerungen. Die Zugehörigkeit zu diesem Personenkreis kann nur im Einzelfall festgestellt werden und erfolgt auf der Grundlage einer differenzierten Eignungsuntersuchung durch die Bundesanstalt für Arbeit, also durch die heutige Bundesagentur für Arbeit, so das Bundesinstitut für Berufsbildung (ebd., S. 2 f.).

Dies ist bis heute gängige Praxis und in den Paragrafen § 66 des Berufsbildungsgesetzes BBiG und § 42r der Handwerksordnung HwO niedergeschrieben.

2.2.9.2 Zur Ausbildungsberechtigung von Zielgruppe und Betrieben

Die Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO wird auch Fachpraktiker- oder Werker-Ausbildung genannt, da viele Berufsabschlüsse diese Bezeichnung beinhalten. Da diese als Besonderheit der beruflichen Bildungsgänge in erster Linie lernbeeinträchtigte junge Menschen adressieren, unterliegt der Zugang zu einer theoriereduzierten Ausbildung klaren Beschränkungen, sowohl für die Auszubildenden als auch für die ausbildungsinteressierten Betriebe.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung definiert die Zielgruppe in seinen Empfehlungen für Ausbildungsregelungen folgendermaßen:

> Die Regelung ist ausgerichtet auf die Hauptzielgruppe der Menschen mit Lernbehinderung, da diese den überwiegenden Teil der behinderten Menschen ausmacht, die Ausbildungsgänge gemäß § 66 BBiG/§ 42 m HwO absolvieren. Lernbehinderte Menschen sind Personen, die in ihrem Lernen umfänglich und lang andauernd beeinträchtigt sind und die deutlich von der Altersnorm abweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen, wodurch ihre berufliche Integration wesentlich und auf Dauer erschwert wird. Für Menschen mit anderen Behinderungen, die nach § 66 BBiG/§ 42 m HwO ausgebildet werden, kann die Rahmenregelung auch modifiziert angewendet werden. Die Zugehörigkeit zu dem betroffenen Personenkreis kann nur im Einzelfall festgestellt werden. (Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42 m HwO vom 15.12.2010, S. 7)

Menschen ohne diagnostizierte Einschränkungen haben demnach keinen Zugang zu einer theoriereduzierten Ausbildung, wenngleich der Behinderungsbegriff des BBiG und der HwO nicht mit dem sozialrechtlichen der Schwerbehinderung übereinstimmt (vgl. Vollmer 2020, S. 37).

Zudem darf nicht jeder ausbildungsberechtigte Betrieb Auszubildende nach § 66 BBiG/§ 42r HwO unterweisen. Die Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO darf nur in ausbildungsrechtlich anerkannten Ausbildungsbetrieben oder in Ausbildungseinrichtungen (d. h. in Berufsbildungseinrichtungen, die weder Betrieb noch Schule sind) stattfinden, die „hinsichtlich der Räume, Ausstattung und Einrichtung den besonderen Erfordernissen der Ausbildung von behinderten Menschen gerecht werden“ (Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42 m HwO vom 15.12.2010, S. 15). Zudem werden besondere Anforderungen an die Eignung des Ausbildungspersonals gestellt. Die Ausbilder:innen müssen eine mehrjährige Erfahrung in der Ausbildung sowie zusätzliche behindertenspezifische Qualifikationen in Form einer rehabilitationsspezifischen Zusatzqualifikation für Ausbilder:innen (kurz: ReZA) nachweisen (vgl. ebd., S. 16). Für die ReZA-Weiterbildung ist ein Gesamtumfang von 320 Stunden vorgesehen, der sich inhaltlich auf die Reflexion der betrieblichen Ausbildungspraxis, auf Psychologie, Pädagogik, Didaktik, Rehabilitationskunde, interdisziplinäre Projektarbeit, Arbeitskunde und -pädagogik, Recht und Medizin erstreckt. Der Qualifikation und Professionalität des Berufsbildungspersonals wird durch die verpflichtende Einführung der rehabilitationsspezifischen Zusatzausbildung ein hoher Stellenwert beigemessen. In den Betrieben selbst gibt es aber kaum Mitarbeiter:innen mit ReZA-Qualifikation, was v. a. am Umfang, der Dauer und an

den Kosten der ReZA liegt[25]. Von 296 befragten Betrieben innerhalb einer vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführten Referenz-Betriebs-System-Befragung haben 92,6 % keine Mitarbeitenden mit ReZA-Weiterbildung (vgl. Zöller et al. 2017, S. 95), hingegen haben nur 82,1 % noch nie Fachpraktiker:innen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO ausgebildet (vgl. ebd., S. 58). Die abweichenden Zahlen sind dadurch zu erklären, dass in einem Betrieb auf den ReZA-Nachweis verzichtet werden kann, wenn er durch eine geeignete Ausbildungseinrichtung unterstützt wird. Als geeignete Einrichtung wird die Kooperation mit einem Bildungsträger, einem BBW oder BFW regelmäßig anerkannt, auch die Zusammenarbeit eines Betriebes mit dem Integrationsfachdienst (IFD) wird von den Kammern als eine solche Unterstützung akzeptiert. In diesem Falle muss die geeignete Einrichtung über Personal verfügen, das den ReZA-Nachweis im Umfang von 320 Stunden erbracht hat. In Einzelfällen akzeptieren die Kammern auch Personen als Ausbildungsbegleitung für die theoriereduzierte Ausbildung, sofern diese auf andere Weise, z. B. über den Nachweis einschlägiger Abschlüsse und Berufserfahrung, ihre Expertise auf dem Gebiet der Berufsausbildung von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen belegen können.

Euler und Severing stellen im Zusammenhang mit der ReZa-Erfordernis die Frage, „ob der in den Ausbildungsbetrieben zu erbringende zusätzliche Qualifikationsaufwand für die oft nur nebenberuflich tätigen Ausbilder diese nicht eher von inklusiven Ausbildungsangeboten ganz abhält, statt zu ihrer Professionalisierung beizutragen“ (Euler und Severing 2015, S. 27). Auch Zöller et al. (vgl. 2017, S. 97) arbeiten heraus, dass die Mehrheit der von ihnen befragten Betriebe eine rehabilitationsspezifische Weiterbildung mit weniger als der nach Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses empfohlenen Stundenzahl befürworte. Auch die Behindertenbeauftragten von Bund und Ländern sehen in der ReZA eine hohe Hürde für Unternehmen und fordern eine niedrigschwellige Unterstützung der Betriebe, zudem regen sie an, grundsätzliche Ausbildungsinhalte der ReZA im Sinne eines Aufbaus inklusiver Strukturen in den Rahmenplan für die Ausbildungseignungsprüfung zu übernehmen (vgl. Berliner Erklärung 2021). Die Beteiligung von ausbildungsberechtigten Betrieben auf dem Ersten Ausbildungsmarkt an einer Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO ist durch die Forderung nach dem ReZA-Nachweis erheblich erschwert (vgl. Blanck 2019, S. 26).

2.2.9.3 Zur Nachrangigkeit besonderer Ausbildungsregelungen

Die Rahmenregelung für die Ausbildungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42r HwO ist von dem Grundsatz bestimmt, dass jede Berufsausbildung die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln habe (vgl. Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42 m HwO vom 15.12.2010, S. 3). Ferner soll die Berufsausbildung den Erwerb der erforderlichen Be-

25 Die Landwirtschaftskammer NRW weist z. B. auf ihrer Homepage (Zugriff: 27.03.2021) elf Anbieter für den berufsbegleitenden Erwerb der ReZA-Zusatzqualifikation in NRW aus. Meistens laufen die Kurse über einen Zeitraum von 12 Monaten und kosten zwischen 1.900,- und 2.800,- €.

rufserfahrungen ermöglichen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung betont die Nachrangigkeit besonderer Ausbildungsregelungen: Grundsätzlich ist auch für behinderte Menschen eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf anzustreben, im Bedarfsfall unter Zuhilfenahme des Nachteilsausgleichs, heißt es in der 2010 veröffentlichten Rahmenregelung. Es gelte das Regel-Ausnahme-Prinzip, so Kalina (2019, S. 489).

> Nur in begründeten Ausnahmefällen, in denen Art und Schwere/Art oder Schwere der Behinderung dies nicht erlauben, ist eine Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42 m HwO (*aktuell regelt mittlerweile der § 42r HwO die Ausbildungen für behinderte Menschen, Anm.d.V.)* durchzuführen. Für solche Ausnahmefälle wird diese Ausbildungsregelung erlassen. Ein Übergang von einer bestehenden Ausbildung nach dieser Ausbildungsregelung in eine Ausbildung in einem nach § 4 BBiG/§ 25 HwO anerkannten Ausbildungsberuf ist entsprechend § 64 BBiG/§ 42k HwO kontinuierlich zu prüfen (Bundesinstitut für Berufsbildung 2010, S. 3).

Damit diese gewünschte Durchlässigkeit möglich ist, werden die Ausbildungsinhalte der Ausbildungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42r HwO aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt. Tabelle 7 veranschaulicht dies beispielhaft:

Tabelle 7: Gegenüberstellung beispielhaft ausgewählter Ausbildungsberufe nach § 66 BBIG/§ 42r HwO und dem entsprechenden Ausbildungsberuf nach § 4 BBiG/§ 25 HwO (eigene Darstellung)

Ausbildungsberuf nach § 66 BBiG/§ 42r HwO		**Ausbildungsberuf nach § 4 BBiG/§ 25 HwO**
Fachpraktiker:in im Bäcker-Handwerk	⇔	Bäcker:in
Fachpraktiker:in für Zerspanungsmechanik	⇔	Zerspanungsmechaniker:in
Holzbearbeiter:in	⇔	Tischler:in
Verkaufshilfe; Verkaufshelfer:in	⇔	Verkäufer:in bzw. Einzelhandelskauffrau/-mann
Werker:in im Gartenbau	⇔	Gärtner:in

Die bisherigen Ausführungen zu den durch die Bundesagentur für Arbeit geförderten Ausbildungsmarktmaßnahmen für behinderte, beeinträchtigte und benachteiligte (junge) Menschen können zusammengefasst aus Perspektive der Bundesagentur für Arbeit mit dem Grundsatz *so wenig Sonderarbeitswelt wie möglich* zusammengefasst werden. Der Autorengruppe Bildungsberichterstattung zufolge wird der Anteil der Fachpraktiker-/Werker-Ausbildungen auf etwa 10 % der nach dem SGB III geförderten Ausbildungsplätze geschätzt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 172).

Vorrang hat die (rein) betriebliche Ausbildung in einem anerkannten Beruf, absoluten Nachrang hat die (stationäre bzw. integrative) Fachpraktiker-Ausbildung in einer beruflichen Reha-Einrichtung wie einem Berufsbildungswerk.

Die Bildungsgänge nach § 66 BBiG/§ 42r HwO stellen jedoch auch in dieser Hinsicht eine Besonderheit dar, da sie sowohl (rein) betrieblich als auch außerbetrieblich

bei einem Bildungsträger (und z. B. in Kooperation mit einem Betrieb) sowie integrativ-stationär in einer Einrichtung ausgebildet werden können. Das Vorrang-Nachrang-Prinzip kann zu einer Konkurrenzsituation führen, wenn die Frage im Raum steht, ob ein:e lernbeeinträchtigte:r Jugendliche:r eine rein betriebliche Fachpraktiker-Ausbildung absolvieren oder mit Unterstützung durch einen Bildungsträger eine Vollausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (z. B. im Rahmen einer BaE oder der kooperativen Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III) beginnen sollte. Die Auflösung dieser Konkurrenzsituation geht nicht zwangsläufig zugunsten der betrieblichen Fachpraktiker-Ausbildung aus, stellt die Juristin Kalina fest, denn der Vorrang der betrieblichen Ausbildung sei gesetzlich weniger stark verankert als der Vorrang der Vollausbildung gegenüber der Ausbildung in einem Fachpraktiker- oder Werker-Beruf (vgl. Kalina 2019, S. 257). Sie kommt zu dem Schluss:

> „Stehen zwei Alternativen zur Wahl – Vollausbildung in der Reha-Einrichtung oder Fachpraktiker-Ausbildung im Betrieb –, entscheidet das Wunsch- und Wahlrecht (§ 8 SGB IX) des behinderten Menschen." (ebd., S. 257 f.)

Während der Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO soll kontinuierlich geprüft werden, ob ein Übergang in eine Ausbildung in einem nach § 4 BBiG/§ 25 HwO anerkannten Ausbildungsberuf möglich ist (vgl. Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42 m HwO vom 15.12.2010, S. 3). Bei einem solchen Wechsel von der Fachpraktiker-/Werker-Ausbildung in eine anerkannte „Vollausbildung" soll die Dauer der Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO in angemessenem Umfang berücksichtigt werden (vgl. Kalina 2019, S. 151). Hierzu liegen nach Zöller et al. (2017, S. 98) keine belastbaren Daten vor, da Übergänge und Wechsel während oder nach einer theoriegeminderten Ausbildung statistisch nicht systematisch erfasst werden. Das ergaben auch persönliche Gespräche der Autorin mit Kammervertreter:innen in Nordrhein-Westfalen. Zöller et al. (vgl. ebd., S. 29) schätzen Übergänge in anerkannte Ausbildungsberufe als insgesamt selten ein. Es scheint deshalb eher der Regelfall zu sein, dass Auszubildende die theoriegeminderte Berufsausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO abschließen und nicht vorzeitig in eine Regelausbildung übergehen. Die in qualitativen Interviews von Zöller et al. befragten Kammervertreter:innen schildern dies so:

- Das ist ein sehr seltener Fall, dass also jetzt schon während der Fachpraktiker- oder der anderen Regelung, während dieser Ausbildungszeit in den Vollberuf gewechselt werden soll. Der Fall ist eher anders herum. (I4_40, zitiert nach Zöller et al. 2017, S. 30)
- Allein die letzten sechs, acht Wochen haben wir neue Schüler, die aus dem Regelsystem kommen, teilweise auch aus anderen Bundesländern, die mit diesem System, mit der Klassenstärke, mit der Stofffülle […] nicht zurechtgekommen sind. (I9_14, zitiert nach Zöller et al. 2017, S. 30)

Den qualitativen Interviews von Zöller et al. zufolge scheint es eher so zu sein, dass leistungsschwächere Auszubildende aus einer Regel- bzw. Vollausbildung eher in eine Ausbildung nach den Regelungen gemäß § 66 BBiG/§ 42r HwO wechseln, als dass Fachpraktiker- und Werker-Auszubildende vorzeitig in eine Vollausbildung übergehen.

Interessant ist vor dem Hintergrund der Nachrangigkeit dieser Sonderregelungen in der Berufsausbildung von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen, dass aktuell noch keine Zuordnung der Fachpraktiker- und Werker-Abschlüsse (nach §66 BBiG/§42r HwO) zum DQR vorgenommen wurde (vgl. DQR-Qualifikationssuche). Die zweijährigen anerkannten Ausbildungsberufe im dualen System sind dem DQR-Niveau 3 zugeordnet, die drei- und dreieinhalbjährigen Ausbildungen werden dem Niveau 4 zugeordnet. Diese Einstufung wird pauschal unter Berücksichtigung der Ausbildungsdauer vorgenommen, was im Hinblick auf die theoriereduzierten Ausbildungen zur/zum Fachpraktiker:in oder Werker:in als problematisch und nicht angemessen erscheint (vgl. Frank 2015, S. 53). Allein den Referenzberuf hinzuzuziehen und die entsprechende Fachpraktiker-/Werker-Ausbildung eine Stufe darunter einzugruppieren, entspräche sicherlich ebenfalls nicht einer systematischen Einordnung. Denn auch wenn sich die Ausbildungsregelungen an den Ausbildungsordnungen gemäß §4 BBiG orientieren, so entsprechen sie diesen inhaltlich nicht (vgl. Kalina 2019, S. 490).

2.2.9.4 Statistische Daten

Das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe enthält aktuell 272 verschiedene Ausbildungen nach den §66 BBiG/§42r HwO (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020c, S. 257–293). Die Rahmenregelung des Bundesinstituts für Berufsbildung intendiert eine bundeseinheitliche Ausbildung, die Regelungskompetenz liegt jedoch bei den zuständigen Stellen (d. h. für die dualen Ausbildungsgänge bei den Kammern). Deshalb können die Berufsbezeichnungen für die theoriegeminderten Ausbildungsberufe je nach Kammer variieren.

Die am stärksten besetzten Ausbildungsberufe nach §66 BBiG/§42r HwO sind die in der Hauswirtschaft[26] mit 1.419 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Jahr 2019 (vgl. Statistisches Bundesamt 12.08.2020, Tab. 2.1a) und der Beruf Fachpraktiker:in Küche (alt: Beikoch/-köchin) mit 870 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Jahr 2019 (vgl. ebd.).

Auffällig ist das Ost-West-Gefälle bei den Neuabschlüssen von Ausbildungsverträgen in behindertenspezifischen Berufen. In Ostdeutschland liegt der Anteil der Neuabschlüsse in den Berufen für Menschen mit Behinderung seit 1993 stets mehr als doppelt so hoch wie in Westdeutschland (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020b, S. 123). Prozentual betrachtet wurden in Ostdeutschland im Jahr 2018 3,1 % aller neu abgeschlossen Ausbildungsverträge in solchen Ausbildungen nach §66 BBiG/§42r HwO unterzeichnet, in Westdeutschland betrug der Anteil im selben Jahr nur 1,3 % (vgl. ebd.).

Die Ursachen hierfür sind unklar und können vermutlich nicht allein darauf zurückgeführt werden, dass insgesamt die Zahl der außerbetrieblichen, d. h. der öffentlich geförderten Ausbildungsverhältnisse im Osten Deutschlands deutlich höher liegt

26 In meiner Berechnung habe ich drei Ausbildungsberufe nach §66 BBiG aus der Berufsgruppe *Hauswirtschaft und Verbraucherberatung* zusammengefasst. Das umfasst im Einzelnen die Berufsbezeichnung Hauswirtschaftshelfer:in (72 Neuverträge), Fachpraktiker:in für Hauswirtschaft (168 Neuverträge) und Fachpraktiker:in Hauswirtschaft (1179 Neuverträge). Quelle: Statistisches Bundesamt 12.08.2020, Tabelle 2.1a.

als im Westen (die außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnisse betrugen 2018 anteilig an den Gesamtausbildungsverträgen im Westen 2,3 %, im Osten 5,8 %; insgesamt 2,8 % (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, S. 63)).

Eck et al. vermuten darum, dass nicht alle jungen Menschen, die in Berufen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO ausgebildet werden, eine Behinderung aufweisen (vgl. Eck et al. 2016, S. 310). Gegen diese Annahme spricht, dass die Eignungsuntersuchung durch die Fachdienste der Bundesagentur für Arbeit bundeseinheitlich erfolgt – somit müsste die Freigabe eines individuellen Zugangs zu einer Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO durch die Bundesagentur für Arbeit unabhängig von der regionalen Ausbildungsmarktsituation erfolgen. Eck et al. schreiben selbst dazu:

> Gerade damit die Ausbildung zum Fachpraktiker nicht dazu benutzt wird, die Tendenzen des Arbeitsmarkts auszugleichen und sich die institutionelle Definition von Behinderung im Zuweisungsprozess nicht nach konjunkturellen und regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes verschiebt, sondern eine Möglichkeit für Menschen bietet, die nicht in der Lage sind, einen regulären Ausbildungsberuf zu absolvieren, ist eine professionelle Diagnostik obligatorisch. (ebd., S. 310)

Vor diesem Hintergrund der bundeseinheitlichen und professionellen Diagnostik muss das Ost-West-Gefälle bei den theoriereduzierten Ausbildungsabschlüssen dringend näher beleuchtet und diskutiert werden (vgl. Beer 2022a).

Interessant ist, dass insgesamt die Anzahl der geschlossenen Ausbildungsverträge in den §-66-Berufen kontinuierlich sinkt, wie Abildung 18 zeigt.

Über die Gründe für den Rückgang an Ausbildungsvertragsabschlüssen in Berufen für Menschen mit Behinderungen können lediglich Vermutungen angestellt werden. Möglicherweise erlangen durch die zunehmend inklusive Beschulung immer mehr lernbeeinträchtigte Jugendliche eine grundlegend gute Schulbildung, erreichen anerkannte schulische Abschlüsse und kommen damit zunehmend für eine reguläre Ausbildung infrage. Durch das gemeinsame Lernen und die damit einhergehende höhere Grundbildung bietet sich mehr Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen die Möglichkeit, einen gleichwertigen Schulabschluss zu erzielen und eine anerkannte Vollausbildung, eventuell mit weiterer Unterstützung durch die vorgestellten Fördermaßnahmen, zu absolvieren. Diese Annahme deckt sich zudem mit den Ergebnissen einer Studie, die Ginnold (2008) veröffentlicht hat. Sie hat die Übergangsverläufe Berliner Jugendlicher mit Lernbehinderungen untersucht und diejenigen, die an einer Förderschule unterrichtet wurden, mit denjenigen verglichen, die eine sogenannte Integrationsschule besucht haben. Ihr Ergebnis: „Integrationsschüler:innen erreichten mehr und höhere Schulabschlüsse, öfter eine Berufsausbildung, erheblich häufiger eine betriebliche Ausbildung und benötigten eine geringere Anzahl an Übergängen“ (Ginnold 2009, o. S.). Auch Nitschke bestätigt diese Überlegung, indem er auf die veränderte Situation auf dem Ausbildungsmarkt verweist, in der zunehmend auch Jugendliche mit Unterstützungsbedarf Chancen auf eine betriebliche Ausbildung hätten (vgl. Nitschke 2015, S. 115). Möglicherweise münden aus den genannten Gründen deshalb auch weniger (inklusiv beschulte) lernbeeinträchtigte Menschen nach Erfül-

lung der Vollzeitschulpflicht in eine Fachpraktiker- oder Werker-Ausbildung ein, sondern beginnen stattdessen eher eine Vollausbildung im dualen System.

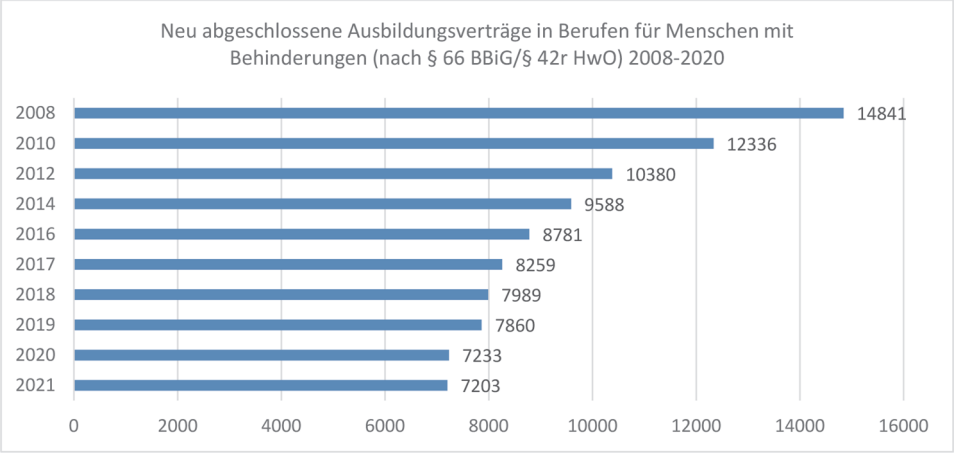


Abbildung 18: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen 2010 bis 2019 (eigene Darstellung; Datenquellen[27]: für 2021: Bundesinstitut für Berufsbildung 2023, S. 119; für 2020: Bundesinstitut für Berufsbildung 2021, S. 49, für 2008, 2017–2019: Bundesinstitut für Berufsbildung 2020a; für 2016: Bundesinstitut für Berufsbildung 2018; für 2014: Bundesinstitut für Berufsbildung 2016; für 2010 u. 2012: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 326)

Auch kann der Rückgang daran liegen, dass es insgesamt weniger Menschen mit Lernbeeinträchtigungen gibt, denn die Zahl der als lernbeeinträchtigt etikettierten Kinder und Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulsystem sinkt und damit sinkt zugleich die potenzielle Zielgruppe für die §-66er-Ausbildungen. Im Schuljahr 2011/12 wurde beispielsweise noch bei 42.833 Kindern und Jugendlichen in NRW ein Förderschwerpunkt im Bereich Lernen festgestellt, im Schuljahr 2016/17 sank dieser Wert auf 38.318. Das entspricht einem Rückgang von gut 10 %. Dieser Rückgang kann nicht allein auf die demografische Entwicklung zurückgeführt werden, denn im gleichen Betrachtungszeitraum sank die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler um nur 7 % – von 2.717.246 im Jahr 2011/12 auf 2.519.527 im Schuljahr 2016/17 (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012, S. 19; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 25).

Noch deutlicher ist der Rückgang der Anzahl junger Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in der Ersteingliederung der beruflichen Rehabilitation. Anteilig an allen Menschen mit Reha-Status sank der Prozentsatz der lernbeeinträchtigten Menschen von 58 % in 2009 auf 40,7 % in 2020. Auch die absoluten Zahlen bestätigen diese Entwicklung: 2009 verzeichnete die Bundesagentur für Arbeit 28.480 Zugänge von Menschen mit *Lernbehinderung* in die Ersteingliederung. Im Jahr 2020 hat sich dieser

27 Anmerkung: Die Zahlen sind nicht ganz genau, denn Absolutwerte werden in den Statistiken aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Gesamtwert kann deshalb von der Summe der Einzelwerte abweichen. Auch sind in derselben Quelle mitunter unterschiedliche Angaben zu finden (vgl. hierzu exemplarisch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 172 und S. 326). Ggf. können diese abweichenden Angaben auf Stichtagsregelungen in der Erfassung der Daten (zum 30.09. oder zum 31.12. des Jahres) zurückgeführt werden.

Wert mehr als halbiert. Nur noch 13.427 Menschen mit dem zuerkannten Reha-Status Lernbehinderung traten in die Ersteingliederung der beruflichen Rehabilitation ein (vgl. Reims et al. 2016, S. 4; Bundesagentur für Arbeit 2021a).

Wenn, wie vermutet, eine Lernbeeinträchtigung maßgeblich auf ungünstige Faktoren des Aufwachsens zurückgeführt werden kann (vgl. Kapitel 1.3), dann kann der abnehmende Anteil von Kindern, bei denen im schulischen Kontext große Probleme bei der Bewältigung der schulischen Leistungsanforderungen festgestellt werden, verschiedene Ursachen haben: Er kann an einer insgesamt verbesserten Lebenslage von Familien liegen, ebenfalls an einer verbesserten Früherkennung und Frühförderung oder an einer höheren Sensibilität der Fachkräfte in den Frauen- und Kinderarztpraxen, den Kindertagesstätten, den Grundschulen und Offenen Ganztagsschulen für die spezifischen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen und entsprechende verbesserte Beratungs- und Aufklärungsangebote. Eventuell hängt der Rückgang auch mit dem zunehmenden Angebot von Frühförderung, von Elternberatungen und -trainings, den aufsuchenden Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe oder, wie bereits angesprochen, mit der zunehmend inklusiven Beschulung zusammen. Für diese Annahme spricht, dass die Ausgaben der öffentlichen Haushalte für die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland in den letzten Jahren erheblich gestiegen sind. Die größte Ausgabensteigerung ist auf die Kindertagesbetreuung zurückzuführen, aber auch bei den Hilfen zur Erziehung und sonstigen Individualhilfen lassen sich deutliche Steigerungsraten ausmachen (vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 35). Hier liegt ein Forschungsdesiderat.

Diese Annahmen müssten in weiteren Untersuchungen mit statistischen Daten und weiteren Erkenntnissen untermauert werden. Untersucht werden sollte vor diesem Hintergrund die Entwicklung der Arbeitslosenquote bzw. die Beteiligung von Eltern am Erwerbsleben, bei der Erkenntnisse aus der Armuts- und Ungleichheitsforschung einbezogen werden müssten; außerdem könnte herangezogen werden, wie die niedrigschwelligen Jugendhilfeangebote der *Frühen Hilfen* quantitativ in den letzten Jahren ausgebaut wurden und mit welchen kommunalen Förderkonzepten (z. B. Kommunales Bildungsmanagement, Netzwerkarbeit, Zusammenarbeit zwischen Jugendämtern, Gesundheitsämtern und Jobcentern, Übergangsmanagement Kindertagesstätte-Grundschule, Grundschule-weiterführende Schule etc.) gearbeitet wird. Die Betrachtung der Inklusionsquote von Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Lernen im allgemeinbildenden Schulsystem gewinnt vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung, da mit ihr eventuell der Rückgang von als lernbeeinträchtigt kategorisierten Kindern und Jugendlichen erklärt werden kann. Solche Untersuchungen gehen jedoch über den Rahmen dieser Arbeit hinaus und werden deshalb an dieser Stelle lediglich als mögliche Gründe für den Rückgang lernbeeinträchtigter Schüler:innen angedacht.

Außerdem steht zu vermuten, dass der Stellenwert der Sonderberufsausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO weiter in den Hintergrund rückt, da die Träger der beruflichen Rehabilitation auf die breite Heterogenität der Menschen mit Förderbedarfen mit einem zunehmend ausdifferenzierten Angebot an Fördermaßnahmen reagieren.

Der Bund, die Länder und die Europäische Union (mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds ESF) fördern den Übergang in die berufliche Bildung mit einer Vielzahl von Förderprogrammen, Pilotprojekten und Initiativen. Hinzu kommen regional-kommunale Initiativen, die meist unter Beteiligung des Jobcenters vor Ort und der Kommune, d. h. der Stadt- oder Kreisverwaltung und einem Bildungsträger durchgeführt werden[28]. Wansing et al. bezeichnen dieses System an Förderangeboten deshalb als sehr differenziert und zugleich unübersichtlich (vgl. Wansing et al. 2016, S. 79). Der Schwerpunkt dieser Förderungen liegt u. a. in der systematischen Verbesserung der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sowie in der Förderung von Jugendlichen mit Benachteiligungen oder Behinderungen beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf sowie im Verlauf der Berufsausbildung und in der Schaffung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze für besondere Zielgruppen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016c, S. 2 f.). Einige der Förderinstrumente der Bundesagentur für Arbeit sind in Tabelle 4 genannt, darüber hinaus gibt es eine Vielzahl anderer Bildungs-, Beratungs- und Begleitungsangebote, die mitunter nur in bestimmten Regionen (z. B. nur in strukturschwachen Regionen mit hoher (Jugend-)Arbeitslosigkeit oder nur in bestimmten Bundesländern) oder für definierte Zielgruppen (z. B. nur für behinderte Menschen, nur für Menschen mit Migrationshintergrund, nur für (junge) Frauen, nur für Alleinerziehende etc.) angeboten werden. Auf die individuellen Bedarfe der Menschen wird immer weniger mit Einheitsfördermaßnahmen reagiert, sondern es werden aufsuchende, betriebs- und praxisnahe sowie möglichst individualisierte Angebote entwickelt, mithilfe derer frühzeitig der Kontakt zur potenziellen Zielgruppe gesucht wird und durch die der Einstieg in Ausbildung und Arbeit erleichtert werden soll. Als Beispiele für solche neueren Maßnahmen sind im Rahmen der Erstausbildung die Assistierte Ausbildung (AsA), die begleitete betriebliche Ausbildung bbA, die Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken (VAmB) oder die Aktion 100 – unterstützte betriebliche Ausbildung in Nordrhein-Westfalen zu nennen. Zur Unterstützung der Berufsorientierung und der Berufswahl ergänzen die Einstiegsqualifizierung (EQ), die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) oder die NRW-spezifische Initiative *Kein Abschluss ohne Anschluss KAoA* seit den letzten zehn bis fünfzehn Jahren das Portfolio der Berufsorientierungsmaßnahmen in Nordrhein-Westfalen, ohne dass diese Aufzählung einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben soll. Nitschke bestätigt dies in seinem Kommentar aus Sicht der Bundesagentur für Arbeit zur Qualifizierung für den Arbeitsprozess: Die Bundesagentur für Arbeit entwickele ihre Förderangebote stetig weiter und konzentriere sich darauf, ihre Produkte zu individualisieren, zu flexibilisieren und zu modularisieren, um den Bedarfen der Menschen besser zu entsprechen (vgl. Nitschke 2015, S. 111).

Im Themenbereich der theoriegeminderten Berufsausbildungen nach § 66 BBiG/ 42r HwO liegen Forschungslücken vor, etwa ob und wann ein Übergang der Auszubildenden in eine Regelausbildung erfolgt oder welche Erfahrungen die Betriebe mit der Berufsausbildung machen. Ein großes Forschungsdesiderat liegt zudem in der Be-

28 Ein Beispiel für eine solch kommunale Initiative ist das Projekt BasisKomPlus in Hamburg, vgl. Merten 2021.

trachtung der Bildungsbiografien und der Berufswahlprozesse lernbeeinträchtigter Auszubildender (vgl. Beer 2022a).

2.2.9.5 Die Kritik an den Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO

Die Bildungsgänge nach § 66 BBiG/§ 42r HwO stehen als Sonderausbildungsberufe in der Kritik. Sie stünden dem inklusiven Gedanken entgegen, es gäbe höhere Vertragsauflösungsquoten und die arbeitsmarktliche Verwertbarkeit sei nicht nachgewiesen (vgl. Bylinski und Rützel 2016, S. 11), lauten die drei Hauptkritikpunkte. Diese sollen kurz kritisch diskutiert werden.

Bildungsgänge nach § 66 BBiG/§ 42r HwO fördern die Besonderung und sind damit nicht mit dem Leitbild der Inklusion vereinbar.

Aus der Perspektive, aus der diese Kritik heraus formuliert wird, wird der Erste Arbeitsmarkt und mit ihm eine anerkannte (reguläre) Ausbildung als einzige inklusionsverwirklichende Möglichkeit interpretiert. Eine qualifizierende berufliche Bildung gilt dabei als Nahtstelle zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem, zudem wird mit der Organisation des deutschen Arbeitsmarktes über formale Qualifizierungen argumentiert (vgl. Eck et al. 2016, S. 304). In dieser Forderung aber muss kein Widerspruch zur Aufrechterhaltung der Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO gesehen werden. Denn im BBiG und in der HwO ist vorgesehen, dass Menschen mit Behinderungen grundsätzlich in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden sollen, eventuell durch die Inanspruchnahme des Nachteilsausgleichs oder anderer Hilfen. Kalina etwa weist aus juristischer Perspektive darauf hin, dass der Vorrang einer Ausbildung in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen gegenüber den Ausbildungen nach besonderen Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO auch vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention betrachtet werden müsse. Die UN-BRK nimmt in ihrer Forderung nach einem an die Bedarfe von Menschen mit Behinderung angepassten allgemeinen Arbeitsmarkt und nach der Vermeidung von Sonderausbildungswelten insbesondere bei der Beschäftigung mit den sogenannten §-66er-Ausbildungen eine bedeutungsvolle Stellung ein (vgl. Kalina 2019, S. 161). Es sei jedoch trotz des normativ bestehenden Vorrangs der betrieblichen Berufsausbildung für beeinträchtigte Menschen in der Praxis häufig unumgänglich, auf außerbetriebliche Bildungsgänge auszuweichen (vgl. ebd., S. 227) und lernbeeinträchtigte Menschen angepasst an ihre besonderen Bedarfe auszubilden. Ähnlich beurteilt auch Beinke die Einführung und Etablierung theoriegeminderter Berufe: Diese Maßnahmen bedeuten nicht, dass das Ausbildungsniveau gesenkt werden solle. „Vielmehr sollen die Berufsperspektiven derjenigen Jugendlichen verbessert werden, die sonst in der Berufsausbildung erheblich geringere Chancen hätten“ (Beinke 1992, S. 52). Die besonderen Problemlagen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, zu einem beruflichen Abschluss zu gelangen, könnten deshalb nicht allein den Gesetzen des Marktes überlassen werden (vgl. ebd.). Gleichwohl solle darauf geachtet werden, so Beinke, dass die Gruppe derer, die in eine theoriegeminderte Ausbildung übergehen, möglichst klein bleibt. Diese Ausbildungsberufe seien nur für die Jugendlichen anzuwenden, „die sonst völlig ohne berufliches Zertifikat verbleiben würden“ (ebd., S. 53).

Die Bundesagentur für Arbeit hält für die Gewährung von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA) einen breiten Fördermaßnahmenkatalog vor und prüft im Einzelfall, inwieweit (lern)beeinträchtigte und behinderte Menschen in der Lage sind, eine Vollausbildung zu absolvieren. Es gibt darum eine klare Zugangsbeschränkung für die theoriegeminderten Bildungsgänge, denn die fehlende Eignung für eine Regelausbildung (Vollausbildung) muss durch den Berufspsychologischen Service der BA festgestellt werden. Diese berufspsychologische Überprüfung als Zugangsvoraussetzung stellt eine Hürde dar und soll verhindern, dass solche Personen eine theoriegeminderte Ausbildung beginnen, die eine Regelausbildung mit anderer Unterstützung wahrscheinlich erfolgreich absolvieren könnten. Die sinkenden Zahlen der Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen in den theoriegeminderten Sonderausbildungsberufen bilden diese Zugangs- und Zuweisungspraxis ab. Es gilt, so Kalina, das Regel-Ausnahme-Prinzip zwischen den Ausbildungsformen und die Fachpraktiker-Ausbildungen würden erst dann gefördert, wenn sie unerlässlich seien (vgl. Kalina 2019, S. 165). Genauso betont Vollmer, dass es sich bei den Fachpraktiker-/Werker-Ausbildungen um Ausnahmefälle handele, mit denen einer besonderen Gruppe von Menschen eine Berufsausbildung überhaupt ermöglicht werde (vgl. Vollmer 2020, S. 38 und Beinke 1992, S. 53). Den Argumenten, das Instrument Fachpraktiker-Ausbildung sei separierend und inklusionsinkompatibel, ist deshalb zu widersprechen (vgl. Vollmer 2020, S. 38).

Außerdem sind die Inhalte der Fachpraktiker-Ausbildung angelehnt an anerkannte Curricula der dualen Ausbildungsberufe entwickelt worden, um Durchlässigkeit zu gewährleisten. Die Fachpraktiker-Ausbildung ermöglicht jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigungen so eine berufsspezifische und fundierte Grundausbildung, die die Basis dafür bildet, ggf. anschließend eine duale Vollausbildung erfolgreich absolvieren zu können. Insofern sind die Bildungsgänge nach § 66 BBiG/§ 42r HwO keineswegs als unvereinbar mit dem Leitbild der Inklusion zu bezeichnen.

Eher ist das Gegenteil der Fall: Die Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO bieten stark beeinträchtigten Menschen die Möglichkeit, ins Berufsleben einzusteigen und eine Berufsausbildung angelehnt an anerkannte duale Ausbildungen zu absolvieren. Dabei sind einzelne Berufsbezeichnungen der theoriegeminderten Ausbildungen durchaus etabliert. Als Beispiel ist der Beruf Beikoch/Beiköchin zu nennen. Die Berufsbezeichnung ist mittlerweile in der Systematik der §-66er-Berufe zu *Fachpraktiker:in Küche* vereinheitlicht worden, dennoch wird die Abschlussbezeichnung Beikoch/Beiköchin in den Berufsbezeichnungen der IHK und der Bundesagentur für Arbeit weiterhin mitgeführt, da sie in den Betrieben bekannt und anerkannt ist.

Die theoriegeminderten Bildungsgänge entsprechen somit vielen Forderungen der UN-BRK, indem durch sie „für Menschen mit Behinderungen Beschäftigungsmöglichkeiten und [der] berufliche[…] Aufstieg auf dem Arbeitsmarkt sowie die Unterstützung bei der Arbeitssuche, beim Erhalt und der Beibehaltung eines Arbeitsplatzes […] [sowie] die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen im privaten Sektor durch geeignete Strategien und Maßnahmen“ (Vereinte Nationen 2017, S. 24) gefördert werden. Außerdem ermöglichen sie, wie in der UN-BRK gefordert, das Sammeln

von Arbeitserfahrung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und mindestens durch die Einführung der ReZA sowie die besonderen Anforderungen an den Betrieb wird durch die Regelungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO sichergestellt, dass am Arbeitsplatz angemessene Vorkehrungen für Menschen mit Behinderungen getroffen werden (vgl. ebd.).

Die besonderen, theoriegeminderten Ausbildungsregelungen sind Best-Practice-Beispiele für inklusive Berufsbildungsangebote; durch sie wird der Auf- und Ausbau inklusiver Strukturen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nicht verzögert, sondern vielmehr gefördert.

Die Vertragsauflösungsquoten in den Ausbildungsgängen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO sind überdurchschnittlich hoch.

Im Jahr 2018 wurden 7.668 Ausbildungsverträge nach § 66 BBiG/§ 42r HwO neu geschlossen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, S. 44), dem stehen 2658 Vertragslösungen in Fachpraktiker-und Werker-Ausbildungsberufen gegenüber (vgl. Statistisches Bundesamt 2019, S. 294 ff.). Das würde einer Vertragslösungsquote von 34,66 % (gelöste Ausbildungsverträge gegenüber neu abgeschlossenen Verträgen gemäß § 66 BBiG/§ 42r HwO) entsprechen. Damit liegt die Quote der Vertragslösungen deutlich über dem Bundesdurchschnitt der Vertragslösungsquote aller begonnenen Ausbildungsverträge, die sich seit 2008 beständig zwischen 21,5 % und 25,3 % bewegt (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 194).

Ein solcher Vergleich ist methodisch jedoch unsauber, da in der bundesdurchschnittlichen Gesamtlösungsquote auch die von sehr geringen Vertragslösungen betroffenen Ausbildungsberufe des Öffentlichen Dienstes (Vertragslösungsquote 6,4 %, vgl. ebd.) hineingerechnet wurden – in dieser Branche gibt es ebenso wie bei den Freien Berufen aber keine analogen theoriegeminderten Ausbildungen auf Fachpraktiker- bzw. Werker-Niveau (vgl. ebd., S. 35; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 326). Somit müsste der Öffentliche Dienst rechnerisch herausgenommen werden, möchte man die Vertragslösungsquoten von Ausbildungsverträgen in Vollausbildungen und Fachpraktiker-Ausbildungen nach gleichen Kriterien betrachten. Auch hat das schulische Bildungsniveau offenbar einen Einfluss auf vorzeitige Vertragslösungen. Die Lösungsquote fällt umso höher aus, je niedriger der allgemeinbildende Schulabschluss der Auszubildenden ist (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 195). Möchte man also die Lösungsquoten in den Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO korrekt, d. h. zielgruppengerecht vergleichen und auswerten, sollte man nur die Gesamtkohorte der Auszubildenden ohne Hauptschulabschluss heranziehen und die Vertragslösungsquote zielgruppenspezifisch betrachten. Auszubildende ohne Hauptschulabschluss weisen durchschnittlich eine mit 38,3 % fast dreimal höhere Lösungsquote auf als Abiturient:innen – und eine höhere Vertragslösungsquote als die der Auszubildenden nach § 66 BBiG/§ 42r HwO. Selbst Auszubildende mit Hauptschulabschluss lösen häufiger ihre Verträge (35,9 %, vgl. ebd.) als die Fachpraktiker- und Werker-Auszubildende alleine (34,66 %).

Es ist jedoch aus den Datensätzen nicht eindeutig erkennbar, ob die Gruppen einander abgegrenzt gegenübergestellt werden können oder ob die Auszubildenden nach § 66 BBiG/§ 42r HwO bereits in der Gruppe der Auszubildenden mit bzw. ohne Hauptschulabschluss enthalten sind. Denn mal werden statistisch die theoriegeminderten, behindertenspezifischen Berufsausbildungen explizit nicht miterfasst, sondern in der zuständigkeitsbezogenen Sammelgruppe „Behindertenberufe" geführt (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020c, S. 13; Uhly et al. 2019, S. 5; Flemming und Granath 2016, S. 10), mal werden sie genauso als eigenständige Auszubildende in eigenen Einzelberufen berücksichtigt wie die Auszubildenden in den anerkannten Regelausbildungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2020).

Deshalb werden im Folgenden exemplarisch drei verschiedene Ausbildungsberufe herangezogen und nach den einzelnen Vertragslösungsquoten untersucht. Es wurde sich dafür entschieden, die Berufe aus der Hauswirtschaft und der Küche zu betrachten, da das die teilnehmerstärksten Berufe bei den Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO sind. Zudem wurden die Berufsausbildungen im Einzelhandel in die Betrachtungen einbezogen, da dies die teilnehmerstärkste Branche hinsichtlich der Regelausbildungen ist. Denn fasst man die zweijährige Ausbildung zum/zur Verkäufer:in und die dreijährige Ausbildung zum Kaufmann bzw. zur Kauffrau im Einzelhandel zusammen, ist die Ausbildung im Einzelhandel führend bei den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen (vgl. ebd.). Einzeln betrachtet liegt die Ausbildung Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel mit 53.280 Auszubildenden an dritter Stelle in der Rangfolge *Auszubildende 2019 in den 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen*, in der Ausbildung zum/zur Verkäufer:in befinden sich 38.070 Auszubildende (Rang 9) (vgl. ebd.). Orientiert an den Inhalten dieser beiden Ausbildungen wurde das Curriculum zum theoriereduzierten Ausbildungsberuf Fachpraktiker:in im Verkauf nach § 66 BBiG entwickelt. Die Lösungsquote liegt in allen drei betrachteten theoriegeminderten Ausbildungsgängen deutlich unter der Lösungsquote der vergleichbaren regulären Ausbildung, wobei im Vergleich nur die Kohorten der Auszubildenden mit und ohne Hauptschulabschluss berücksichtigt wurden.

Die folgende Tabelle veranschaulicht diesen Aspekt, indem die drei ausgewählten Berufe nach schulischer Vorbildung der Auszubildenden gegenübergestellt und so miteinander verglichen werden.

Tabelle 8: Auszubildende mit und ohne Hauptschulabschluss in ausgewählten Berufen: Neuabschlüsse und Vertragslösungen 2019 (eigene Darstellung; Datenquelle: Statistisches Bundesamt destatis (12.08.2020), Tab. 2.1a und Tabelle 3.1a)

		Auszubildende					
§ 66 BBiG	Beruf	ohne Hauptschulabschluss			mit Hauptschulabschluss		
		Neuabschlüsse	Vertragslösungen	Lösungsquote[29]	Neuabschlüsse	Vertragslösungen	Lösungsquote
	Hauswirtschafter:in	42	21	50 %	468	189	40,38 %
x	FP Hauswirtschaft (zusammengenommen)	597	183	30,65 %	762	204	26,77 %
	Koch/Köchin	540	360	66,67 %	2790	1959	70,22 %
x	FP Küche/Beikoch m/w	294	120	40,81 %	507	180	35,50 %
	Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel (3-j.)	657	258	39,27 %	7524	2847	37,84 %
	Verkäufer:in (2-j.)	1149	576	50,13 %	10857	5238	48,25 %
x	FP im Verkauf	180	57	31,67 %	423	108	25,53 %

In den Vertragslösungsquoten der Fachpraktiker- bzw. Werker-Ausbildungen kann deshalb kein Argument gegen diese besondere Form der Ausbildung gesehen werden. Man kann aus den Zahlen ableiten, dass die vergleichbare Kohorte im Regelausbildungsberuf deutlich öfter von Vertragslösungen betroffen ist als die der Fachpraktiker- und Werker-Auszubildenden.

Diese auffälligen Lösungsquoten im Vergleich stärken den Stellenwert der Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO. Es muss jedoch bedacht werden, dass die Bildungsgänge nach § 66 BBiG/§ 42r HwO sehr häufig in Kooperation mit einem oder in direkter Verantwortung durch einen Bildungsträger durchgeführt werden – dass also die Auszubildenden in den theoriegeminderten Bildungsgängen eng sozialpädagogisch begleitet und unterstützt werden und individuelle Hilfen bei der Bewältigung der Ausbildungsanforderungen erhalten. Möglicherweise können die vergleichsweise geringeren Vertragslösungsquoten in den Fachpraktiker- und Werker-Ausbildungen deshalb auch auf die flankierenden Unterstützungsleistungen durch die pädagogischen Fachkräfte bei den Bildungsträgern oder den Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation während der Ausbildung zurückgeführt werden und sind daher ggf. weniger in dem Konzept der §-66er-Ausbildungen selbst zu suchen.

29 Bei der Berechnung der Lösungsquote stelle ich die im Jahr 2018 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge den im Jahr 2018 gelösten Ausbildungsverträgen gegenüber.

Die Abschlüsse einer theoriegeminderten Ausbildung haben nur eine geringe arbeitsmarktliche Verwertbarkeit.

Dieser Kritikpunkt greift Kernfragen zur Etablierung und Evaluation von Ausbildungsberufen auf und ist eingewoben in das Themengebiet rund um Beruf, Beruflichkeit und Employability. Zudem scheinen volkswirtschaftliche Beweggründe durch, denn die eingesetzten Fördermittel für die Gewährung besonderer Leistungen zur Teilhabe sollen sich insofern rentieren, als dass das Individuum nach erfolgreichem Abschluss einer überwiegend öffentlich finanzierten Berufsausbildung anschließend selbst zum (Einkommens)Steuerzahler wird, dem Arbeitsmarkt als Fachkraft zur Verfügung steht und künftig nicht mehr von staatlichen Transferleistungen abhängt.

Schwarz und Bretschneider (2013) sprechen von einer „Konstruktion von Ausbildungsberufen an der Nahtstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem", wobei „bildungs-, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische sowie berufspädagogische Gesichtspunkte zu berücksichtigen" (ebd., S. 1) sind. Ausbildungsberufe sind als das Ergebnis von Aushandlungsprozessen verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen zu verstehen. Dies gilt sicherlich wie für die anerkannten Ausbildungen entsprechend für die Fachpraktiker- und Werker-Berufsausbildungen.

Zöller et al. haben im Rahmen einer Studie die zuständigen Stellen hinsichtlich der Eingliederungschancen in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung im Anschluss an eine theoriegeminderte Ausbildung befragt. Der Aussage „Fachpraktiker-Ausbildungen (§ 66 BBiG/§ 42r HwO) bieten Menschen mit Behinderung Anschluss an den Arbeitsmarkt" stimmen 38,4 % der befragten zuständigen Stellen (N = 87) voll zu, weitere 51,2 % der Befragten stimmen eher zu (vgl. Zöller et al. 2017, S. 37). Etwas weniger deutlich fiel die Antwort auf die Frage aus, ob die Fachpraktiker-Ausbildungen für die Betriebe und Unternehmen eine gute Ausbildungsoption zur Fachkräftesicherung darstellen. Hier stimmten nur 7 % voll zu, jedoch antwortete mehr als die Hälfte der Befragten (59,3 %) mit „stimme eher zu".

Von den befragten Betrieben (N = 295) gaben 7 % an, bereits Absolvent:innen mit Fachpraktiker-Abschluss eingestellt zu haben. „Eher nicht" antworteten 26,3 % auf die Frage, ob sie einen Menschen mit Fachpraktiker-Abschluss in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis im eigenen Betrieb übernehmen würden. 21,1 % der Befragten stimmten der Aussage „nur, wenn wir die Person selbst ausgebildet haben bzw. kennen" zu (vgl. ebd., S. 47). Die höchste Zustimmung erfuhr dieses Item bei den Betrieben mit Erfahrung in der theoriegeminderten Ausbildung. Hier stimmten 44,9 % der Befragten dieser Aussage zu (vgl. ebd., S. 48). Die Kammervertreter:innen betonen den individuellen und den betrieblichen Stellenwert der theoriereduzierten Ausbildungsgänge, betonen aber durchaus die Besonderheit der Fachpraktiker-/Werker-Ausbildungsregelungen und wünschen sich zwecks Erhöhung der arbeitsmarktlichen Verwertbarkeit eine Vereinheitlichung der Berufsabschlussbezeichnungen der §-66er-Ausbildungsgänge sowie eine Etablierung in der Berufsbildung, im Ausbildungsmarkt und in der Wahrnehmung der Betriebe (vgl. ebd., S. 32 ff.).

Zöller et al. haben außerdem eine Absolventenbefragung vorgenommen, bei der sie 1.046 Absolvent:innen von Ausbildungen nach §-66 BBiG/§ 42r HwO zu ihrer Be-

schäftigungssituation interviewten. 29,5 % von ihnen gaben an, in Vollzeittätigkeit beschäftigt zu sein, 13,6 % sind in Teilzeit beschäftigt, 2,3 % arbeiten im Rahmen einer geringfügigen Beschäftigung, 7,6 % gaben Sonstiges (Schwangerschaft, Elternzeit, Freiwilligendienst, weitere Schulungen) an. 11,7 % der Absolvent:innen gaben an, sich in einer weiteren Ausbildung zu befinden. Der mit 35,3 % größte Anteil der Absolvent:innen befand sich zum Zeitpunkt der Befragung jedoch nicht in Beschäftigung (vgl. ebd., S. 62). V. a. die Absolvent:innen aus den Ausbildungen Fachpraktiker:in im Verkauf und Fachpraktiker:in für Bürokommunikation gelangten zu relativ niedrigen Anteilen in eine Beschäftigung. Relativ hohe Eingliederungsquoten sind für den Ausbildungsberuf Fachpraktiker:in im Metallbau zu verzeichnen. Fast zwei Drittel der befragten Absolvent:innen standen in einem Arbeitsverhältnis (vgl. ebd., S. 63).

Vereinzelt berichten Bildungsträger von Auszubildenden, die im Anschluss an die erfolgreiche Beendigung einer Fachpraktiker- oder Werker-Ausbildung eine zweijährige anerkannte Berufsausbildung in einem Regelberuf angeschlossen haben. Leider liegen hierzu weder statistische Daten noch weitere Erkenntnisse aus Veröffentlichungen vor. Gespräche mit Vertreter:innen einzelner Kammern ergaben, dass bei der Neueintragung von Ausbildungsverhältnissen nicht systematisch erfasst werde, ob Auszubildende vorher bereits eine andere Ausbildung absolviert hätten. Diesbezüglich wäre eine systematische Erfassung hochinteressant.

Auch Rauch (2017) schreibt, es sei allgemein noch zu wenig bekannt über die arbeitsmarktintegrative Wirkung der Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben. Es gäbe kaum Übergangs-, Verbleibs- oder Wirkungsanalysen (vgl. ebd., S. 187). Blanck vermutet, dass durch die Fachpraktiker-Ausbildungen das Problem der beruflichen Integration von der ersten an die zweite Schwelle verlagert werde; eingehende Untersuchungen, die diese Vermutung bestätigen, stünden aber noch aus (vgl. Blanck 2019, S. 226).

Die vorliegenden Erhebungen machen deutlich, dass die Berufsabschlüsse nach § 66 BBiG/§ 42r HwO oft nicht unmittelbar anschlussfähig an den Arbeitsmarkt sind und die besondere Zielgruppe der theoriegeminderten Berufsausbildungsgänge Schwierigkeiten beim Übergang von der Ausbildung in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung hat. Diese Schwierigkeiten können sicherlich nicht allein auf die Art der Ausbildung und die vergleichsweise geringere Wertigkeit des Abschlusses im Vergleich zu einem Berufsabschluss in einer anerkannten Vollausbildung zurückgeführt werden. Gründe liegen u. a. in der grundsätzlich geringeren Übergangsquote von außerbetrieblich ausgebildeten Menschen in den Arbeitsmarkt und ggf. zudem an den auch nach dem erfolgreichen Absolvieren einer Ausbildung weiterhin beeinträchtigend wirkenden Merkmalen der Zielgruppe einer Ausbildung nach § 66/§ 42r HwO sowie an einem weiterhin nicht ausreichend inklusiv gestalteten Arbeitsmarkt, in dem auch formal beruflich geringer qualifizierte Menschen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen einer regulären Erwerbsarbeit nachgehen können.

Vollmer bezeichnet das Argument der geringen arbeitsmarktlichen Verwertbarkeit der Abschlüsse als benachteiligend. Sie fragt,

> warum ausgerechnet für die Ausbildung jener Menschen, deren Ausgangslagen für sie eine Fülle von Barrieren darstellen, eine Nachweispflicht über die Arbeitsmarktintegra-

> tion thematisiert wird, während dies bezüglich des Verbleibs von Absolventinnen und Absolventen ‚regulärer' Berufsausbildung und Hochschulstudium nicht der Fall ist. Die Nachweispflicht für ausgerechnet diese Personengruppen betrachte ich als diskriminierend und frage auch, mit welcher Vergleichsgruppe man entsprechende Daten denn überhaupt zu vergleichen gedenkt. (Vollmer 2020, S. 38)

Aus unterschiedlichen Studien ist bekannt, dass der Übergang in den Arbeitsmarkt benachteiligten Menschen und solchen mit Behinderungen aufgrund des möglicherweise niedrigeren Bildungs- und Sozialstatus und auch aufgrund der gesundheitlichen Situation oft nur mit Schwierigkeiten gelingt (vgl. Rauch 2017, S. 196 f.). Da gerade Menschen mit Beeinträchtigungen zunehmend einem höheren Beschäftigungsrisiko ausgesetzt sind, muss der sozialen Exklusion, die durch Ausbildungs- und Beschäftigungslosigkeit entsteht, mit dem Instrument der beruflichen Rehabilitation ein Gegengewicht gegenübergestellt werden. Denn es steht zu vermuten, dass durch die zunehmend veränderten Ansprüche an berufliche und überfachliche Qualifikationen und Kompetenzen im Sinne der Employability-Idee v. a. lernbeeinträchtigte Menschen vor größeren Herausforderungen stehen als andere Beschäftigte. Dennoch kann mit Beinke festgehalten werden, dass ein geringwertiger oder aufbauender Berufsbildungsabschluss besser ist als gar keiner (vgl. Beinke 1992, S. 54). Und wenn Jugendliche trotz individueller Förderung und Begleitung die Anforderungen einer anerkannten Vollausbildung nicht bewältigen können, dann müsse es Möglichkeiten für reduzierte Tätigkeiten und Ausbildungen geben (vgl. ebd).

Mit Oehme (vgl. 2020, S. 722) darf zudem die Art und Weise einer Beschäftigung nicht allein aus dem ökonomischen System heraus bestimmt werden. Für Menschen mit Einschränkungen und Behinderungen braucht es eine Arbeit, die handlungsfähig macht und bei der sich Beschäftigung und die Bewältigung der Anforderungen und des Alltags überlappen:

> Inklusion würde daher bedeuten, einen Arbeitsmarkt zu schaffen, der Möglichkeiten zur konstruktiven, erweiterten Lebensbewältigung eröffnet, der bewusst Menschen sozial handlungsfähig macht, der ihnen soziale und gesellschaftliche Anerkennung, Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, Selbstwert vermittelt. (…) Sonst bleibt „Teilhabe am Arbeitsmarkt" eine Floskel, die auf die Frage hinausläuft, ob jemand irgendeinen Job hat oder nicht. Inklusive Arbeitsmärkte (…) erfordern eine soziale, vielleicht sogar eine solidarische Ökonomie (…). Die Arbeitsmärkte wären demnach einerseits mit entsprechenden arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zu reglementieren und sozialer zu gestalten, andererseits mit sozialpädagogisch gestalteten Beschäftigungshilfen zu erweitern, um flexibel Unterstützung und Assistenz vorzuhalten sowie Beschäftigung im Markt zu etablieren, die aus der Bewältigungsperspektive sinnvoll ist, insbesondere im Hinblick auf Menschen, die von solchen Beschäftigungsmöglichkeiten bislang ausgeschlossen sind. (ebd., S. 722 f.)

Betrieblich oder außerbetrieblich (kooperativ oder integrativ) durchgeführte Berufsausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO erfüllen diese Forderungen Oehmes in mehrfacher Hinsicht. Aus bewältigungstheoretischer Perspektive muss das Potenzial der theoriereduzierten Berufsausbildung für einen individuellen Zugewinn an Selbstbestimmung und Teilhabe betont werden.

Zu den Sonderregelungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO ist zusammenfassend festzuhalten:

Die Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO adressieren in erster Linie Menschen mit erheblichen Lernschwierigkeiten oder anderen kognitiven Beeinträchtigungen. Sie haben eine lange Tradition im deutschen Berufsbildungssystem (etwa als Anlernberufe, Teilfacharbeiterausbildungen, Helfer- oder Werker-Ausbildungen) und gehen nicht erst auf die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 zurück.

Wenn Menschen mit Behinderungen in Berufen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO ausgebildet werden, geschieht dies mehrheitlich (zu etwa 90 %) in überwiegend öffentlich finanzierten, außerbetrieblichen Berufsausbildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Von diesen werden ca. 20 % von Berufsbildungswerken BBW durchgeführt, die restlichen außerbetrieblichen, theoriereduzierten Berufsausbildungen zur/zum Fachpraktiker:in oder Werker:in werden durch freie Bildungsträger verantwortet, die diese Ausbildungen im integrativen oder im kooperativen Modell durchführen (vgl. Beer 2022a).

Kohortenspezifisch betrachtet weisen die Fachpraktiker- und Werker-Ausbildungen eine vergleichsweise geringe Lösungsquote der Ausbildungsvertragsverhältnisse auf, was möglicherweise auf die relativ enge Begleitung der (außerbetrieblichen) Auszubildenden durch pädagogische Fachkräfte in den BBW und bei den Bildungsträgern zurückgeführt werden kann.

Der Übergang in die Erwerbstätigkeit stellt für einige Absolvent:innen der Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO eine Schwierigkeit dar. Diese ist vermutlich multifaktoriell bedingt und deshalb nicht allein auf den am Arbeitsmarkt geringerwertigen Berufsabschluss als Fachpraktiker:in oder Werker:in zurückzuführen.

Zu guter Letzt ist zu konstatieren, dass eine unzureichende Datenlage hinsichtlich der Übergänge und Durchstiege von Auszubildenden in Berufen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO besteht. Viele Kammern und Bildungsträger berichten von einzelnen Fällen, in denen Auszubildende während der theoriereduzierten Ausbildung erfolgreich in eine Vollausbildung gewechselt haben oder im Anschluss an die Abschlussprüfung in einem Beruf nach § 66 BBiG/§ 42r HwO eine einschlägige Vollausbildung nach § 4 BBiG angeschlossen haben. Diese Durch- und Aufstiege scheinen jedoch nicht regelmäßig zu erfolgen und werden eher als (Vorzeige-)Beispiele erfolgreicher Berufsbildungsbiografien angeführt. Nicht nur aus Forschungsperspektive hochinteressant könnte die Frage nach den förderlichen Faktoren und Gelingensbedingungen solcher Durchstiege und Anschlussausbildungen lernbeeinträchtigter Menschen sein.

Unter Beachtung der rechtlichen Rahmenbedingungen und engen Vorgaben für den Zugang zu einer Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO kann abschließend festgehalten werden, dass die theoriegeminderten Berufsbildungsgänge für den spezifischen Adressatenkreis wahrscheinlich die einzige Möglichkeit darstellen, überhaupt eine berufliche Ausbildung zu absolvieren.

Die Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO können als ein im inklusiven Berufsbildungssystem aktuell unverzichtbarer Baustein bewertet werden.

Die Frage, wie Inklusion und Teilhabe an und durch berufliche Bildung gelingen kann, ist im Hinblick auf die Ausbildungen nach § 66 BBiG eine Gestaltungsaufgabe (vgl. Vollmer 2020, S. 34), bei der berücksichtigt werden muss – bei aller Kritik an Sonderinstitutionen –, dass die auf Menschen mit besonderen Bedarfen ausgerichteten Bildungsinstitutionen durchaus „Schutz und individuelle Förderung für jene anbieten, die in den allgemeinen Strukturen nicht zu ihrem Recht kommen. (...) Sie sind nicht selten der einzige Ort, an [dem] Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf Anerkennung und Teilhabe erfahren" (ebd., S. 35). Auf die Kritik an der hier angesprochenen Schonraum-These, die sehr ausführlich von Schumann (2007) geübt wird, wurde in diesem Zusammenhang bereits eingegangen. Dennoch möchte ich im Hinblick auf die von Vollmer genannten Pro-Argumente „Schutz und individuelle Förderung" die Problematik des pädagogischen Stellvertreterhandelns in pädagogischen Beziehungen mit starkem Mündigkeits- und Machtgefälle hervorheben, wie es in der erwerbsorientierten pädagogischen Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen in der Regel der Fall ist. Solch „advokatorische Entscheidungen sind prinzipiell mit dem Zweifel behaftet, ob das, was getan wird, tatsächlich im Sinne des anderen Menschen ist oder einen Übergriff darstellt" (Dederich und Schnell 2009, S. 80, vgl. dazu auch Sierck 2019, S. 58 ff.).

Um zu klären, wie die Auszubildenden selbst die Begleitung und Entscheidungsfindung ihrer Berufswahl durch und in Sonderinstitutionen erleben, ist es sinnvoll, sich dem Gatekeeping-Begriff näher zu widmen. Dies geschieht im folgenden Kapitel. Der Gatekeeping-Begriff liefert einen Ansatz, um die maßgeblichen Akteure mit *Torwachtfunktion* am Übergang von der Schulbildung über die Berufsvorbereitung in eine geförderte Ausbildungsmaßnahme der beruflichen Rehabilitation identifizieren und ihre Rolle(n) beleuchten zu können.

Kapitel 3 – Bezugsrahmen der empirischen Untersuchung

Kapitelübersicht

Aus einer theoretischen Draufsicht auf den Inklusionsdiskurs, auf Lernbeeinträchtigungen und Förderstatūs sowie auf die institutionalisierten Angebote der beruflichen Bildung, an welchen unterschiedliche Akteure der schulischen und beruflichen Bildung entscheidend, planend oder ausführend beteiligt sind, wird nun auf die Gatekeeper als besondere Akteure fokussiert. Deshalb wird zunächst umrissen, was mit Gatekeeping-Prozessen gemeint ist und welche Personen als Gatekeeper im Übergangsprozess angesehen werden müssen. Denn die bisherigen Erkenntnisse und Interpretationen aus der einschlägigen Forschungsliteratur zeichnen kein einheitliches Bild.

Kapitel 3 dieser Arbeit beginnt darum mit der Darstellung und Analyse von Gatekeeping-Prozessen in der Berufsorientierung. Es werden die Besonderheiten der unterschiedlichen Gatekeeper am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und den Beruf beschrieben. Dabei wird angenommen, dass die Gatekeeper in den Erzählungen zur Berufsfindung und den Berufswahlprozessen der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigung eine besondere Rolle spielen.

Der Gatekeeping-Ansatz wird meist in den Medien- und Kommunikationswissenschaften herangezogen, um zu erläutern, wie Informationen weitergegeben werden (so etwa von Wallace 2018 und Keyling 2017). Als Gatekeeping wird in diesem Sinne der maßgebliche Einfluss auf den Waren- oder Informationsfluss bezeichnet. Zudem findet sich der Begriff des *mütterlichen Gatekeepings* in der Psychologie und der Genderforschung wieder, in der Regel angewandt auf innerfamiliale Aufgabenverteilungen und die mit der Elternschaft veränderten Rollen in einer Paarbeziehung (vgl. Puhlman und Pasley 2013). In der sozialwissenschaftlichen Literatur werden Gatekeeper v. a. aber als solche Personen in Institutionen und Organisationen betrachtet, die an sogenannten Systemübergängen positioniert sind (vgl. Fellermann 2012, S. 3).

Die Unterstützung, Beratung oder Begleitung durch professionelle Akteure am Übergang wird von den ratsuchenden Personen nicht immer als hilfreich und sinnvoll wahrgenommen. Vielmehr dominiert insbesondere bei benachteiligten, lernbeeinträchtigten oder anderweitig gehandicapten Menschen der Eindruck, dass Beratungsgespräche oder initiierte Maßnahmen an ihren Bedarfen vorbei implementiert werden (vgl. Jöns-Schnieder und Fecke 2017). Wahl beschreibt, dass die Angebote und Leistungen öffentlicher Institutionen wie der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit als entmutigend, begrenzend und frustrierend erlebt werden, auf die Betroffene „in kompensatorischer Gegenwehr mit offensiv vorgetragenen Versorgungswünschen und Anspruchshaltungen, die sich allerdings als dysfunktional erweisen“ (Wahl 2006,

S. 253) reagieren. Es dürfe, so Wahl, deshalb nicht übersehen werden, „dass Nicht-Passungen immer durch zwei beteiligte Parteien zustande kommen und insofern auch danach zu fragen ist, wie Institutionen an milieuspezifisches praktisches Handeln und lebensweltliche Erfahrung anknüpfen können" (ebd., S. 254).

Beinke beschreibt etwa mit Verweis auf eine von Manstetten durchgeführte Analyse von Beratungsgesprächen der Berufsberatung eine Einseitigkeit der Gesprächsverläufe. Häufig seien die Gespräche beraterspezifisch und nicht kunden- bzw. ratsuchendenorientiert. Die Berufsberatung sei relativ einseitig arbeitsmarktorientiert und wenig an den Interessen der Heranwachsenden ausgerichtet (vgl. Beinke 2006a, S. 131). Die Jugendlichen fühlten sich in der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit häufig mehr bevormundet als tatsächlich beraten, stellt Beinke heraus (vgl. ebd., S. 135). Diese seien nicht ausreichend für ihre Tätigkeit qualifiziert, sie hielten sich starr an Beratungsschemata und würden die Wünsche der Ratsuchenden zu wenig berücksichtigen, stattdessen würden sie sehr eng an den Bedarfen der ausbildenden Betriebe bzw. an denen des regionalen Ausbildungsmarkts orientiert beraten, kritisiert Beinke die Rolle der Bundesagentur für Arbeit in der Berufsberatung (vgl. ebd., S. 152). Berufsorientierung als „Abkühlungs- und Anpassungsprozess" müsse unbedingt vermieden werden, mahnen Jochmaring et al. (2019, S. 116) an, die Begleitung der Jugendlichen solle vielmehr ein präventives Angebot der Übergangsvorbereitung sein. Gleichwohl halten sie fest: „Inklusive Berufsorientierung agiert in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch und der Hoffnung auf Teilhabe und der Resignation durch die Erfahrung des Scheiterns" (ebd., S. 117). Die Akteure der Berufsorientierung müssten darum mehr denn je „ihre eigene Verwobenheit in die Reproduktion der sozialen Verhältnisse reflektieren und [...] müssen die Problemsicht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler begreifen und Differenzen zur eigenen Position akzeptieren" (ebd.).

Denn Gatekeeping- und Berufsorientierungsprozesse wirken sich insbesondere dann exkludierend aus, wenn die Personengruppen, die von bestimmten Regelungen und Entscheidungen betroffen ist, nicht angemessen berücksichtigt wird. So arbeitet Jöns-Schnieder in einem qualitativen Interview mit einem jungen Mann (Herr A., Grad der Schwerbehinderung 100, geistige und motorische Beeinträchtigung) heraus, dass durch Arbeitsmarktmaßnahmen und Förderinstrumente der beruflichen Rehabilitation durchaus Überforderungsprozesse in Gang gesetzt werden könnten, die ein gesundheitliches Risiko für die Betroffenen darstellen können[30]. Herr A. hat nach einer großen Überforderung durch eine Arbeitstätigkeit im Ersten Arbeitsmarkt in die „Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)" gewechselt („dass ich in die Werkstätten komme, da freue ich mich schon riesig drauf." (Jöns-Schnieder und Fecke 2017, S. 298)). Er kritisiert:

> Dass da ganz viel noch getan werden muss, dass sich da alle mal Gedanken drüber machen müssten, auch wirklich auf diese Menschen zu hören und zu schauen, was können

30 Zur Kritik am Primat ökonomischer Effektivität und der Schaffung von Arbeitskraft als Zweck beruflicher Bildung vgl. Kaiser und Ketschau 2019.

> die wirklich leisten? Ist das überhaupt alles so machbar, wie sie das planen? Weil viele Sachen werden einfach am Tisch geplant und man macht sich da gar keine Gedanken darüber, können diese Menschen das überhaupt? Geht das überhaupt? Und dass das eben mal alles, ja, bewusster in den Kopf gemacht wird, vor Augen gehalten wird, dass das gar nicht immer so geht, wie das am runden Tisch entschieden wird. (Herr A., zitiert nach Jöns-Schnieder und Fecke 2017, S. 300)

Es ist noch ungeklärt, so Figlestahler, wie die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Gatekeeper und die institutionellen Strukturierungen am Übergang und im Übergangssystem wahrnehmen (vgl. Figlestahler 2018, S. 66). Ein subjektbezogener Zugang kann und soll für eine Aufklärung sorgen. Um mit Schütze zu sprechen: Es ist sinnvoll, „die Frage nach Prozessstrukturen des individuellen Lebenslaufs zu stellen und davon auszugehen, dass es elementare Formen diese Prozessstrukturen gibt, die im Prinzip (wenn auch z. T. nur spurenweise) in allen Lebensläufen anzutreffen sind" (Schütze 1983, S. 284).

Ausgehend von einem individuellen Zugang sollen die Interaktionszusammenhänge der Gatekeeping-Prozesse gruppen- bzw. kohortenspezifisch in Bezug auf junge Menschen mit Reha-Status aufgrund einer Lernbeeinträchtigung identifiziert und thematisiert werden können.

3.1 Gatekeeping und Gatekeeper an der Statuspassage Schule-Berufsvorbereitung-Berufsausbildung

Der Begriff des Gatekeepings geht maßgeblich auf den Sozialpsychologen Kurt Lewin zurück. Dieser hat den Gatekeeper-Ansatz interessanterweise anhand des Einkaufsverhaltens amerikanischer Hausfrauen entwickelt. Hintergrund seiner Forschung war es, herauszufinden, welche Personengruppen angesprochen werden müssen, um Essgewohnheiten dauerhaft zu verändern. Lewin beschrieb in seinem Beitrag, wie Lebensmittel durch bestimmte Kanäle (*channels*) wandern und dabei verschiedene *gates*, also Tore oder Pforten passieren müssen. An jedem Tor wacht ein Gatekeeper, der darüber entscheidet, ob die Ware das Tor passieren darf oder nicht. Jedes Gate ist, nach Lewin, verschiedenen Einflüssen (*forces*) ausgesetzt, die den Waren- oder Informationsfluss beschleunigen oder verlangsamen, erlauben oder verhindern. Übertragen wurde dieses Modell v. a. in das Feld der Kommunikationswissenschaften, was Lewin bereits mitgedacht und beabsichtigt hat:

> This holds not only for food channels but also fort he travelling of a news item through certain communication channels in a group, for movement of goods, and the social locomotion of individuals in many organizations. (Lewin 1947, S. 145)

Als Beispiel für die Funktion der *Statuswächter* in Institutionen führt Lewin die Aufnahmebedingungen an einer Universität an. Es mag sein, schreibt Lewin zur Veranschaulichung, dass eine Universität eine sehr strenge Zulassungspolitik vertritt; ist

der Student aber erst einmal angenommen, setzt sich die Universität mit allen in ihrer Macht stehenden Mitteln dafür ein, dass der Studierende zurechtkommt (vgl. ebd.). Ähnliche Überlegungen gelten, nach Lewin, für jede soziale Konstellation, die den Charakter eines Kanals, eines Tors und eines Torwächters hat. Die einzelnen Abschnitte (man könnte auch von Etappen oder Übergängen sprechen) unterliegen nach Ansicht Lewins entweder unparteiischen Regeln oder aber Gatekeepern (Torwächtern).

Lewin definiert die Rolle des Gatekeepers mit dessen Macht und Einfluss: Kommen Gatekeeper zum Einsatz, bedeutet dies, dass eine Einzelperson (oder Gruppe) befugt ist, die Entscheidung zwischen *In* oder *Out* zu treffen. Nach Fellermann wird ein Gatekeeper durch seine Entscheidungsbefugnisse definiert; er oder sie ist Schlüsselperson einer Organisation oder eines Netzwerkes (vgl. Fellermann 2012, S. 3). Über die Gatekeeper erhalten diese Organisationen oder Netzwerke eine kontrollierte Beziehung zur Umwelt, weshalb Gatekeeper in der Regel einen Ermessensspielraum erhalten und auf der Grundlage ihrer Fachlichkeit und im eigenen Ermessen (nach fachlichen Kriterien) Entscheidungen treffen können. Die Tätigkeit eines Gatekeepers muss legitimiert sein, sich an Effizienzkriterien messen lassen und verfahrensgerecht sein, d. h. nach Fellermann, dass sie einem vereinbarten, nachvollzieh- und überprüfbaren Verfahren entsprechen, sachgerecht und unter Beachtung von Regeln ausgestaltet werden und verteilungsgerecht sein muss (vgl. ebd., S. 3 f.). Oftmals werden Gatekeeper als (professionelle) Experten und Expertinnen mit Praxiswissen verstanden (vgl. de Terra 2018, S. 52; Fellermann 2012, S. 4; Friebel et al. 1996, S. 66).

In der deutschsprachigen berufspädagogischen Forschung ist der Gatekeeping-Ansatz bislang nur vereinzelt aufgegriffen worden (vgl. de Terra 2018, S. S. 50). Interessanterweise ist selbst der von Heinz 1993 herausgegebene, im Deutschen Studienverlag erschienene und unter Mitwirkung einer Vielzahl deutschsprachiger Autorinnen und Autoren entstandene Sammelband „Institutions and Gatekeeping in the Life Course“ in englischer Sprache publiziert worden. In zwölf Beiträgen werden in dem Band unterschiedliche Aspekte des Gatekeepings im Lebenslauf beleuchtet. Im Einzelnen sind dies Gatekeeping- und Übergangsprozesse in Bildungsinstitutionen, die Betrachtung der Familie als eine Gatekeeping-Institution, die Auswirkungen von wirtschaftlichen und sozialpolitischen Veränderungen auf biografische Übergänge und theoretische Fragen der Lebenslaufforschung. Hervorzuheben ist der Beitrag von Behrens und Rabe-Kleberg (1993) „Gatekeeping in Life Course: A Pragmatic Proposal for Interrelating Four Gatekeeper Types“, auf den ich im weiteren Verlauf des Kapitels Bezug nehmen werde[31].

Darüber hinaus sind einige wenige Beiträge zum Gatekeepingansatz in der Lebenslaufforschung – überwiegend in Sammelbänden – erschienen, so etwa von Friebel et al. (1996), Struck (2001), Betz (2006), Hollstein (2007) und Fellermann (2012). Zudem hat Wilhelm de Terra (2018) erstmalig in einer Monografie differenziert die Sinnkonstruktionen der Gatekeeper bei der Vergabe behinderungsspezifischer Ressourcen

31 Leicht überarbeitet und in die deutsche Sprache übersetzt erschien der Aufsatz im Jahr 2000 erneut (vgl. Behrens und Rabe-Kleberg 2000).

untersucht. Nach Struck sind Gatekeeper „Schlüsselpersonen mit Entscheidungsautorität (...), ‚Zugangswärter' also, die an den Grenzen gesellschaftlicher Teilräume die Anforderungen zum Durchschreiten dieser Räume durchsetzungsstark und definitionsmächtig repräsentieren" (Struck 2001, S. 37). Sie vermitteln zwischen „Struktur und Handlung" (ebd., S. 30). In Abgrenzung zu Lewin, der einen sehr breiten Gatekeeper-Begriff verwendet und ihn auf alle Personen ausdehnt, die in irgendeiner Weise am Übergangsgeschehen beteiligt sind, schränkt Struck seine Definition von Gatekeepern bzw. Zugangswärtern auf Personen mit institutionellem Auftrag ein und fragt nach dem besonderen Aushandlungsverhältnis zwischen Individuum, Organisation und Institution an den Übergängen im Lebenslauf (vgl. ebd.). Hollstein greift den Ansatz Strucks in ihrem Beitrag zu der Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen auf. Hollstein hat in ihrer Arbeit Gatekeeping-Prozesse am Beispiel von Sekundarschulempfehlungen von Grundschullehrkräften sowie Danksagungen in wissenschaftlichen Arbeiten aus den Sozialwissenschaften im Hinblick auf die Rolle des sozialen Kapitals untersucht. Sie verwendet ebenso wie Struck einen auf Schlüsselpersonen in Institutionen bezogenen, eng gefassten Gatekeeper-Begriff und fragt nach der Rolle dieser Gatekeeper bei der Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Dabei nimmt sie an, „dass bei institutionellen Gatekeepern die Verknüpfung des Handelns von Gatekeepern mit Ungleichheitsstrukturen besonders eng ist" (Hollstein 2007, S. 57), was die besondere Relevanz von Gatekeepern auf Exklusionsrisiken betont. Die Untersuchung von Gatekeeping-Prozessen in Lebensverläufen scheint sich sehr gut für die mikrosoziologische Analyse solcher Situationen und Übergänge zu eignen, vermuten auch Behrens und Rabe-Kleberg (vgl. 1993, S. 237), zumal Gatekeeper wegen der hohen Komplexität am Übergang an der ersten Schwelle immer stärker gefragt seien (vgl. Friebel et al. 1996, S. 66). Walther et al. (vgl. 2007, S. 109) sprechen in diesem Zusammenhang von institutionellen Gatekeepern in Schule, Jugendberufshilfe, Berufsberatung und Ausbildung.

Das Gatekeeping kann damit als folgenreiche soziale Weichenstellung v. a. innerhalb institutioneller Transitionen bezeichnet werden. Gatekeeping-Situationen im Lebenslauf, schreibt Solga, definieren dabei sowohl die zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen als auch die eigenen Erfahrungen von Ablehnung und Akzeptanz (vgl. Solga 2005, S. 127). Gatekeeper müssen ihre Aufgabe, folgt man Fellermann, „unter Wahrung eines gewissen Sicherheitsabstandes qualitätsvoll entwickeln" (Fellermann 2012, S. 4) können. Die persönlich-berufliche Integrität und Unanfechtbarkeit eines Gatekeepers basiert auf Professionalität und Fachlichkeit – „Gatekeeper darf man sich nicht kaufen können" (ebd.).

Ricken beschreibt in diesem Sinne den Charakter des professionellen pädagogischen Handelns als paradox, da dieses Handeln immer Momente der Klientenorientierung, der Machtasymmetrie und der Fürsorglichkeit habe, es letztlich aber um die Befähigung zur Individualität und zur Selbstbestimmung gehe. Pädagogisch-professionelles Handeln habe somit eine Dienstleistungs-, eine Stellvertretungs-, eine Kooperations- und eine Interventionsseite als ein Handeln *für* den anderen, *an* ihm und *mit* ihm, wenngleich in bestimmten Situationen auch ein Handeln *gegen* ihn erforder-

lich sein könnte. Die uneigennützige Anderenorientierung sei damit ein Kern pädagogischen Handelns (vgl. Ricken 2017; zur „Fürsorgeethik" vgl. auch Lindmeier und Lindmeier 2012, S. 138 ff.). Mit Braun ist jedes pädagogische Handeln nur „durch seinen Vorgriff auf Autonomie und Emanzipation" (Braun 2006, S. 103), also mit dem Ziel der Überwindung von Abhängigkeit begründbar und zu verantworten. Der von Ricken und Braun beschriebenen Forderung müssen auch die Gatekeeper an den Statuspassagen des Übergangs in (Berufs-)Bildungssystemen gerecht werden. Dabei treten sie nicht nur fürsorglich-stellvertretend-kooperativ für die Jugendlichen auf, sondern vertreten mitunter zugleich die Interessen einer Institution oder eines Systems, wodurch Zielkonflikte entstehen können. De Terra kommentiert knapp: „In ihrer Regulierungs- und Selektionsfunktion üben TorwächterInnen Herrschaft aus" (de Terra 2018, S. 53). Gatekeepern an den Statuspassagen kommt daher aufgrund ihrer Entscheidungsmacht eine Mittlerrolle zwischen den individuellen Zielen und Wünschen der Übergangsaspirant:innen und den organisationalen und strukturellen Normen und Grundlagen zu. Fellermann spricht von einer „quasi diplomatische[n] Verbindungstätigkeit" (Fellermann 2012, S. 3). Nach Friebel et al. (1996, S. 66) bedeutet, die Aufmerksamkeit auf Gatekeeper zu richten,

> Schnittstellen zwischen dem Handlungszusammenhang der Betroffenen und den strukturellen Dimensionen der Gelegenheitsstruktur zu identifizieren, heißt den interaktiven, intersubjektiven Zugang zum Verhältnis von Handeln und Struktur zu suchen.

Es ist anzunehmen, dass in den Verfahren der beruflichen Rehabilitation Gatekeeping-Prozesse in besonderem Ausmaß zu finden sind und der Arbeit von Gatekeepern durch ihre Entscheidungsmacht zwischen *In* oder *Out* eine besondere Relevanz beizumessen ist, da es sich bei den Übergangsaspirant:innen in der Regel um Personen handelt, die nur wenige Handlungsalternativen zur Verfügung haben. Bei der Entscheidung über den Zugang zu bestimmten Ressourcen spielen einerseits Formalia (wie gesetzliche bzw. rechtliche Zuständigkeiten, bisherige Förderstatūs, Vor- und Nachrangigkeit von Fördermaßnahmen etc.), andererseits organisationale Ressourcen (Verfügbarkeit und Anzahl der Förderplätze, Ausrichtung der Unterstützungsleistung etc.) eine Rolle (vgl. Terra 2018, S. 153). Für die Gatekeepingprozesse in der inklusiven Berufsorientierung und während des Übergangsgeschehens an der ersten Schwelle – von der Schule in Maßnahmen des Übergangssystems und in die berufliche Rehabilitation – ist ein Desiderat auszumachen, das mit dieser Arbeit geschlossen werden soll. Auch werden in den mir vorliegenden empirischen Arbeiten in der Regel die Gatekeeper selbst befragt (so bei Hollstein 2007 und de Terra 2018) und nicht diejenigen, die von den Entscheidungen der Gatekeeper unmittelbar betroffen sind. Die vorliegende Arbeit soll darum ebenfalls einen Beitrag dazu leisten, die Rolle der Gatekeeper in der inklusiven Übergangsforschung aus einer subjektorientierten und subjektzentrierten Perspektive zu beleuchten.

Wie aufgezeigt, beginnt in Nordrhein-Westfalen die systematisch-institutionalisierte Berufsorientierung im Rahmen des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss (KAoA)" in Jahrgangsstufe 8 und dauert insbesondere für junge Menschen mit

Förderbedarf circa vier Jahre: von Jahrgangsstufe 8 bis zur Erfüllung der Vollzeitschulpflicht im zehnten Schulbesuchsjahr und der häufig für den Anschluss an die allgemeine Schulpflicht empfohlenen Teilnahme an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB), an die sich für (lern)beeinträchtigte Menschen mit Reha-Status oft eine geförderte außerbetriebliche Berufsausbildung reiht. Wann innerhalb dieser langen Zeitspanne der individuelle Berufsorientierungsprozess als abgeschlossen angesehen werden kann, ist höchst unterschiedlich. Manche der Jugendlichen gehen bereits ausreichend berufsorientiert in eine BvB über, bei anderen ist die Phase der Berufsorientierung selbst zu Beginn der Berufsausbildung nicht abgeschlossen und die mangelnde Eignung oder das fehlende Interesse für den gewählten Beruf wird erst während der Berufsausbildung festgestellt. Die Rollen- und Aufgabenverteilung der Akteure am Übergang Schule-Beruf kann in einer tabellarischen Übrsicht bei Kalisch et al. (2020, S. 190) nachgelesen werden. Diezemann beschreibt die Anforderungen, der die mitgestaltenden Akteure im Übergang Schule-Beruf gerecht werden müssen, darum als hochkomplex (vgl. Diezemann 2016, S. 1).

Die Berufsorientierung und die Phase der Ausbildungsvorbereitung können als ein Statusübergang angesehen werden, da mit ihr eine Veränderung des Sozialsystems und damit auch eine Veränderung des Individuums selbst verbunden sind. Behrens und Rabe-Kleberg nehmen an, dass an den Statuspassagen beinahe immer Gatekeeper ins Spiel kommen (vgl. Behrens und Rabe-Kleberg 1993, S. 237). Gatekeeper haben, wie beschrieben, die Macht und den Auftrag, in ihrer professionellen Rolle bestimmten Menschen den Zugang zu bestimmten Institutionen, (Bildungs-)Angeboten und Erfahrungsräumen zu eröffnen oder zu verwehren (vgl. de Terra 2018, S. 53). Denn die Gatekeeper entscheiden über die Verteilung von Ressourcen, sei es in Form von Know-how, Beratungskompetenz, finanzieller Mittel oder im Hinblick auf Zugänge. Gatekeeper sind hierzu durch entsprechendes Expertenwissen oder durch ihre lebensweltliche Nähe zu den Passagier:innen legitimiert (vgl. Friebel et al. 1996, S. 66 f.), außerdem ist ihre Funktion „der Logik der begrenzten Ressourcen geschuldet“ (de Terra 2018, S. 53).

Behrens und Rabe-Kleberg gehen davon aus, dass es nur wenige Statuspassagen im Lebenslauf gebe, an denen das Individuum nicht auf Gatekeeper treffe (vgl. Behrens und Rabe-Kleberg 1993, S. 237). Praktisch jeder könne dabei als Gatekeeper fungieren, z. B. auch die/der Ehepartner:in oder die/der Arbeitgeber:in. Auch Fachleute, die eine Expertenmeinung abgeben, sind nach Behrens und Rabe-Kleberg als Gatekeeper anzusehen, wenngleich sie darauf verweisen, wie diffus eine solche Definition sei. Es müsse gelingen, so fordern sie, zwischen verschiedenen Gatekeeper-Typen zu unterscheiden, diese Gatekeeper-Typen miteinander in Beziehung zu setzen und Regelmäßigkeiten in ihren Wechselbeziehungen zu identifizieren (vgl. ebd.).

Friebel et al. bezeichnen Gatekeeper als unverzichtbar beim Übergang von der Schule in den Beruf, da die Statuspassage „zunehmenden Komplexitäts- und Kontingenzbedingungen“ (Friebel et al. 1996, S. 66) unterliege. Die Gatekeeper als *Expert:innen der Praxis* verfügen über Methodenkompetenz und Wissen, wie Menschen am Übergang begleitet werden können. Dabei spielen Fragen von pädagogischer Professionali-

tät, Machtasymmetrie und Zielkonflikten eine große Rolle. Mit Wieland kann man von potenziell prekären Interaktionen sprechen, die durch das Macht- und Ressourcengefälle in der Interaktion entstehen. Dem solle, so Wieland, die Norm, dass Erwachsene die Verantwortung für die Interaktion trügen und gegenüber den Heranwachsenden die Pflicht zur Fürsorge hätten und entsprechend feinfühlig sein sollten, entgegenwirken. Doch sei beobachtbar, dass diese Norm nicht durchgängig beachtet werde (vgl. Wieland 2006, S. 195).

Wesentlich auf den Berufsorientierungsprozess einwirkende Gatekeeper sind die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule, insbesondere jene, die berufsberatend tätig werden. Die schulische Berufsorientierung kann als Ausgangspunkt der weiteren beruflichen Planungen und der Übergangswege gesehen werden (vgl. Jochmaring et al. 2019, S. 113). Außerdem kommt den Erziehungsberechtigten eine große Rolle bei der Berufsorientierung und bei der Planung der nachschulischen Bildungswege zu. Dass Jugendliche die eigenen Ressourcen in erster Linie im Bildungs- und Erziehungskontext entwickeln, betonen ebenfalls Stein und Kranert. Es würden im berufsorientierenden Unterricht vielfältige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Hinblick auf die berufliche Bildung angeboten und Zukunftsperspektiven aufgezeigt. Auch das außerschulische Umfeld wie Eltern oder Peers kann unterstützend, aber auch beeinträchtigend und hemmend wirken (vgl. Stein und Kranert 2020b, S. 140; Matthes 2019, S. 47 f.).

Es scheint demnach eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Akteure zu geben, die die Berufsorientierungsprozesse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen beeinflussen.

Zur Klassifizierung schlagen Behrens und Rabe-Kleberg die Einteilung der Gatekeeper in vier Gruppen vor: Primärgruppen (Familienangehörige, Peers), Vertreter:innen bzw. Repräsentant:innen von Organisationen, direkte Vorgesetzte wie Arbeitgeber:innen und Mitarbeiter:innen sowie die Anbieter von Expertenmeinungen. Während die drei erstgenannten Gatekeeper nach Ansicht der Autor:innen in eigenem Interesse handeln, steht der Experte außerhalb der eigentlichen Entscheidungsfindung und ist verpflichtet, universalistische und objektive Kriterien anzuwenden (vgl. Behrens und Rabe-Kleberg 1993, S. 238). In vielen Fällen von Gatekeeping an Statuspassagen seien Vertreter:innen aller vier Gruppen involviert.

Nach Behrens und Rabe-Kleberg sollten die Gatekeeper hinsichtlich des Grades der Formalität ihrer Einflussnahme und der Intensität der Interaktion unterschieden werden. Daraus ergibt sich folgende Einteilung:

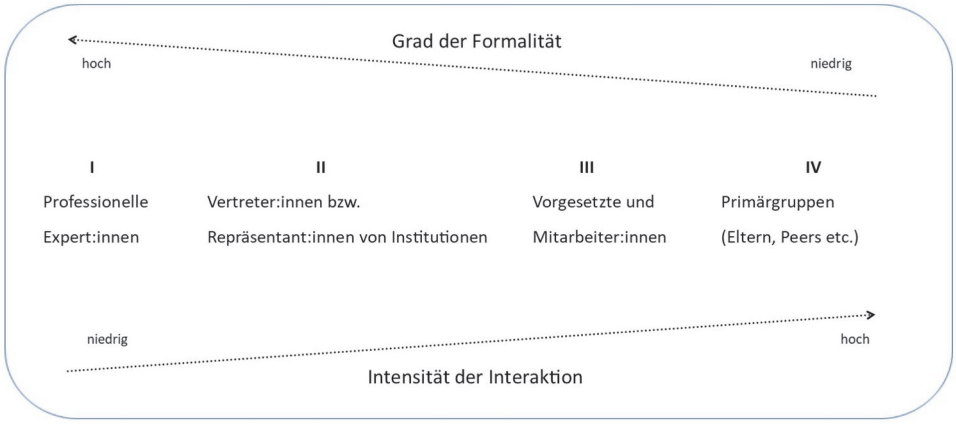


Abbildung 19: Gatekeeper an Statuspassagen im Lebenslauf (eigene Darstellung nach Behrens und Rabe-Kleberg 1993, S. 242)

Diese vier Typen von Gatekeepern[32] beziehen sich aufeinander, indem sie sich gegenseitig interpretieren und als Referenz für ihre eigenen Entscheidungen verwenden.

Dabei bilden sie Koalitionen, stehen gewissermaßen aber auch in einem Wettbewerb bzw. in Konkurrenz zueinander, v. a. im Hinblick auf den Einfluss, den sie auf Statuspassagen ausüben wollen (vgl. ebd., S. 251). Bei der Untersuchung von Übergängen haben die innerfamiliären Gatekeeper die längste Tradition, die soziale Rolle der Expert:innen in Statuspassagen ist hingegen noch nicht lange Gegenstand der Forschung (vgl. ebd., S. 245).

In dieser Arbeit wird die in Abbildung 19 dargestellte Einteilung durch Behrens und Rabe-Kleberg übernommen, um anhand der vorgenommenen Kategorisierung die wesentlichen Gatekeeper in den Übergangsverläufen und im Berufsorientierungsprozess von jungen Menschen mit Förderbedarfen identifizieren zu können.

3.1.1 Gatekeeper der Gruppe I – professionelle Expert:innen

Als professionelle Expert:innen sind im Verfahren der beruflichen Rehabilitation in erster Linie die Personen zu benennen, die in den Fachdiensten der Bundesagentur für Arbeit wie etwa dem Berufspsychologischen Service (BPS) oder dem Ärztlichen Dienst (ÄD) tätig sind. Zur Feststellung eines Reha-Status, der Voraussetzung für eine mögliche Teilnahme an einer rehabilitationsspezifischen Ausbildungs- und Arbeitsmarktmaßnahme ist, wird meistens der Berufspsychologische Service (BPS) der Bundesagentur für Arbeit hinzugezogen. Mit Bylinski sind diese diagnostischen Verfah-

32 Hollstein plädiert abweichend von dieser Darstellung für eine terminologische Unterscheidung in zwei Gruppen: die informellen Gatekeeper (Personen des persönlichen Netzwerks) und die institutionellen Gatekeeper (mit Entscheidungsmacht wie Lehrkräfte, Personalverantwortliche, Gutachter:innen etc.), vgl. Hollstein 2007, S. 80. De Terra hingegen spricht Eltern und Gutachter:innen Torwachtfunktionen generell ab, da diese keine konkreten Zugangsentscheidungen treffen würden (vgl. de Terra 2018, S. 51).
Ich schließe mich in meiner Arbeit Behrens und Rabe-Kleberg an, da die Unterteilung der am Übergangsgeschehen beteiligten Personen mit Gatekeeping-Funktion in vier Untergruppen der Komplexität am Übergangsgeschehen eher gerecht wird und deshalb eine detailliertere Betrachtung ermöglicht.

ren, die der eigentlichen beruflichen Qualifizierung vorgeschaltet werden, ein Spezifikum der beruflichen Rehabilitation (vgl. Bylinski 2021, S. 100). In einem Bericht der internen Revision der Bundesagentur für Arbeit wird die Rolle der Fachdienste und ihr Verhältnis zu den Beratungsfachkräften (Vermittlungsfachkräfte und Reha-Berater:innen) wie folgt beschrieben:

> Vermittlungsfachkräfte (VFK) benötigen im Rahmen ihrer Beratungs- und Vermittlungstätigkeit häufig die Unterstützung des Ärztlichen Dienstes (ÄD) und des Berufspsychologischen Services (BPS). Mit Hilfe der von diesen Fachdiensten erstellten Gutachten können Erkenntnisse über die Leistungsfähigkeit der Kundinnen und Kunden, ihre vermittlungsrelevanten gesundheitlichen Einschränkungen oder ihre Eignung für Bildungsmaßnahmen gewonnen werden. (Bundesagentur für Arbeit 2019a, S. 3)

Ob die Notwendigkeit eines Gutachtens gegeben ist, muss von der Beratungsfachkraft in einem Beratungsgespräch erkannt werden, kann aber als ein institutionalisiertes und regelmäßig erfolgendes Verfahren bezeichnet werden. So beschreibt Blanck die Hinzuziehung des BPS als „routinemäßig" (Blanck 2019, S. 166). Obschon die Reha-Beratungsfachkräfte formal eigenständig die Entscheidung über den Förderbedarf im Verfahren der beruflichen Rehabilitation treffen, wird von ihnen dennoch fast immer das Erstellen eines Gutachtens bei dem jeweiligen Fachdienst in Auftrag gegeben. Die zugrunde liegenden Sachverhalte für die Begutachtung durch den BPS werden von der Beratungsfachkraft in freier Form geschildert und mit Fragestellungen versehen. Insofern ist der BPS im Sinne von Behrens und Rabe-Kleberg der Gatekeeper-Kategorie I zuzuordnen. Die professionellen Expert:innen zeichnet aus, dass sie ein hohes Maß an Fachwissen haben und von ihnen erwartet wird, dass sie objektive Urteile fällen. Ihre Empfehlungen sprechen die professionellen Expert:innen unabhängig von den Wünschen des Einzelnen und nicht auf Grundlage eines Aushandlungsprozesses. Der Grad der Formalität ihres Gatekeepings ist hoch, ihre Interaktion mit den Betroffenen jedoch von geringer Intensität.

Im Praxisleitfaden der Bundesagentur für Arbeit zur Einschaltung des Berufspsychologischen Service wird diese umfangreiche Expertise hervorgehoben:

> Die Psychologinnen und Psychologen des BPS verfügen über umfangreiche Erfahrung und spezifisches Wissen in der Berufspsychologie, in der Diagnostik der Auswirkungen psychischer Beeinträchtigungen auf die berufliche Leistungsfähigkeit und Integrationsfähigkeit sowie in der Beratung von Kundinnen und Kunden mit multiplen Problemlagen. So kann maßgeschneidert und zielgruppengerecht auf die Belange und Fragestellungen der Fachkräfte und der Kundinnen und Kunden eingegangen werden. (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 4)

Durch die Testung[33] sollen Ergebnisse erzielt werden, die aufgrund eines systematischen und methodisch kontrollierten Verfahrens zustande gekommen sind. Die Be-

33 Beispiele für Testaufgaben, die beim Termin beim Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit eingesetzt werden, sind inklusive der Lösungen online auf der Homepage der Bundesagentur für Arbeit einsehbar: www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba037499.pdf (Zugriff: 07.08.2023).

gutachtung durch den Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit darf zwar nur mit Einwilligung der betroffenen Person und freiwillig erfolgen, sie ist aber zwingend erforderlich, wenn das eingeleitete Reha-Verfahren fortgeführt werden soll und der junge Mensch mit Förderbedarf in eine rehabilitationsspezifische Qualifizierungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit übergehen möchte. Insofern kann mitnichten davon gesprochen werden, dass die Personen sich der Testung und Begutachtung durch den BPS freiwillig unterziehen. Eine Wahl hätten sie nur dann, wenn ihnen gleichwertige Alternativen zur Verfügung stünden oder sie der Testung widersprechen könnten, ohne dass dies ihre Zugangschancen in bestimmte Berufsbildungsmaßnahmen verringern würde – da es ihnen aufgrund ihres besonderen Unterstützungsbedarfes an ebenjenen Alternativen mangelt, sind sie darauf angewiesen, in eine geförderte, außerbetriebliche Berufsausbildung einzumünden. Diese kommt jedoch nur für Menschen in Betracht, die ohne andere, niedrigschwellige Hilfen ihre Ausbildung wahrscheinlich nicht erfolgreich abschließen würden. Um diese Bedarfe nachzuweisen, müssen die Jugendlichen vorab zum Berufspsychologischen Service, denn solche Verfahren werden seitens der Bundesagentur für Arbeit mit Blick auf Vermittlung und Arbeitsmarktintegration als „erfolgskritisch" (Sander 2015, S. 11) eingestuft.

Verweigern sie dies und machen von ihrem Recht auf Nicht-Einwilligung in die Testung Gebrauch, haben diese jungen Menschen nicht nur keinen Zugang zu Fördermaßnahmen, sondern riskieren bei einer Nicht-Teilnahme an vorgesehenen Begutachtungen durch die Fachdienste der Bundesagentur für Arbeit Sanktionen und Sperrzeiten, wie aus der Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Katja Kipping, Dr. Ilja Seifert, Matthias W. Birkwald, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE vom 02.01.2012 hervorgeht. Die Fragen der Abgeordneten zielen im Wesentlichen auf das Verständnis der Bundesagentur für Arbeit von Freiwilligkeit im Hinblick auf die Teilnahme an den Begutachtungen durch den Ärztlichen Dienst oder den Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit ab.

Die Bundesregierung antwortet darauf:

> Im persönlichen Beratungsgespräch wird die Notwendigkeit der sozialmedizinischen Sachverhaltsaufklärung erläutert und dazu beraten und informiert, welche Gründe die Begutachtung erforderlich machen. Die Mitwirkung wird jedoch freigestellt und es wird dabei auf eventuell nachfolgende Sanktionen und Sperrzeiten bei Nichterscheinen beim Fachdienst ohne wichtigen Grund hingewiesen.
>
> [...]
>
> Ist die Begutachtung der leistungsberechtigten Person zwingend für den weiteren Integrationsprozess notwendig, so kann sie erst dann wieder Beratungs-, Vermittlungs- und/oder Geldleistungen erhalten, wenn sie ihre Mitwirkung nachholt. Bis zur Nachholung der Mitwirkung kann die Leistung ganz oder teilweise versagt werden (§ 66 Absatz 1 SGB I).
>
> [...]
>
> Der Umstand der Freiwilligkeit bedeutet hier nicht den Schutz vor Sanktionen oder Sperrzeiten. (Deutscher Bundestag 2012)

Die Teilnahme an der Testung des Berufspsychologischen Service muss deshalb als ein faktisch verpflichtender Baustein in der institutionalisierten Maßnahmenkette der beruflichen Rehabilitation bewertet werden.

Die Testung beim Berufspsychologischen Service ist aus einem weiteren Grund höchst brisant: Die Beratungsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit erhalten die Ergebnisse der Testung in Form eines schriftlichen Gutachtens, in dem die Fragen der Fachkräfte zur begutachteten Person und ihren Kompetenzen, Schwächen und der Eingliederungsprognose beantwortet werden. Die Personen selbst bekommen die Ergebnisse ihrer eigenen Testung, die Grundlage für ihr weiteres Verfahren der beruflichen Rehabilitation ist, jedoch in der Regel in einem persönlichen Gespräch und nur mündlich vermittelt. Explizit heißt es im oben zitierten Praxisleitfaden:

> Die für den weiteren Prozess relevanten Ergebnisse werden der Kundin oder dem Kunden in einem ausführlichen Gespräch erläutert, die Fragen der Fachkraft in einem Psychologischen Gutachten beantwortet. (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 5)

Es wird der Beratungsfachkraft untersagt, das erstellte Gutachten an die Kundin oder den Kunden auszuhändigen oder ihr bzw. ihm die Inhalte in einer anderen Form vollständig zur Verfügung zu stellen:

> Die schriftlichen Endprodukte der Einschaltung sind als internes Arbeitsmittel für die Fachkraft gedacht und sollten nicht vorgelesen oder ausgehändigt werden. Wünscht eine Kundin oder ein Kunde genauere Auskünfte über ein schriftliches Endprodukt oder die Befundunterlagen, so sollte sie oder er an die begutachtende Psychologin oder den begutachtenden Psychologen verwiesen werden. Im BPS können die Fragen der Kundin oder des Kunden direkt beantwortet werden. (ebd., S. 10 f.)

In leichter Sprache stellt die Bundesagentur für Arbeit dieses Vorgehen gegenüber den Kundinnen und Kunden auf ihrer Homepage dar: „Die Psychologin oder der Psychologe erstellt nach der Dienstleistung ein Gutachten oder einen Bericht. Das Dokument wird an Ihre Vermittlungs- oder Beratungsfachkraft versandt. Diese kann durch die Erkenntnisse des BPS anschließend besser auf Ihre Bedürfnisse und Kompetenzen eingehen“ (Bundesagentur für Arbeit o. J.). Die Bundesregierung verweist in ihrer Antwort auf die Kleine Anfrage von Kipping et al. zu dieser Thematik darauf, dass die speichernde Stelle das Verfahren und die Form der Auskunftserteilung bestimmen könne. Im Psychologischen Dienst werde den Kund:innen jedoch auf Wunsch durch die Agenturpsychologin oder den Agenturpsychologen Einsichtnahme in die zu ihrer bzw. seiner Person gespeicherten Daten gewährt. Dabei vermittelt die Arbeitspsychologin oder der Agenturpsychologe den Inhalt des Gutachtens, um Verständlichkeit und fachliche Richtigkeit der Auskünfte sicherzustellen. Auf Wunsch kann der Kunde eine Kopie erhalten (vgl. Deutscher Bundestag 2012, S. 5). Brussig et al. (2019) beschreiben ein hohes Diskriminierungsrisiko, das mit den Testverfahren einhergeht: So gingen Beschwerden bei Antidiskriminierungsstellen ein, in denen v. a. kritisiert wurde, dass die Tests tendenziell das Vorliegen einer psychischen Störung unterstellen, dass die Testergebnisse und die Ableitungen daraus den getesteten Personen nicht zur Verfügung

gestellt wurden und dass die Tests für Personen mit schlechteren Deutschkenntnissen schwer zu lösen sind (vgl. ebd.). Daneben konstatieren Brussig et al. fehlende Untersuchungen zur Validität dieser Kompetenzfeststellungsverfahren (vgl. ebd., S. 83).

Es ist zudem festzuhalten, dass die Reha-Berater:innen nicht verpflichtet sind, sich an die Empfehlungen des Gutachtens zu halten. Dieser Umstand kann sich durchaus positiv für die Rehabilitand:innen auswirken, indem die Reha-Beratungsfachkraft z. B. individuelle Entwicklungsfortschritte berücksichtigt, denen gegenüber die Momentaufnahme einer Begutachtung durch den BPS einen geringeren Stellenwert einnimmt. So beschreibt de Terra einen Einzelfall, bei dem eine Reha-Beraterin einem Absolventen der Förderschule Lernen trotz einer Negativprognose durch den begutachtenden Psychologen Zugang zu einer behindertenspezifischen Berufsausbildung gewährte (vgl. de Terra 2018, S. 158). Diese Feststellung findet sich auch in den Untersuchungen Blancks (vgl. 2019, S. 167) und auch die Praxiserfahrungen der Verfasserin in der Begleitung junger Menschen mit Lernbeeinträchtigung in der Berufsvorbereitung und in der geförderten Berufsausbildung bestätigen dies. Dennoch ist nicht außer Acht zu lassen, dass die Entscheidungsbefugnisse der Reha-Berater:innen auch negative Konsequenzen für den Einzelnen haben und Teilhabeperspektiven am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einschränken können, die nach Einschätzung des Berufspsychologischen Service jedoch hätten in Betracht gezogen werden müssen. Wünscht sich ein:e Rehabilitand:in eine bestimmte Ausbildung, für die sie/er nach Ansicht des BPS geeignet wäre, und wird diese Einschätzung durch die Reha-Beratungsfachkraft nicht geteilt, so wird diese ihre Zustimmung zu der Ausbildungsmaßnahme verweigern. Läge der Rehabilitandin oder dem Rehabilitanden das schriftliche Gutachten des BPS vor, so würde sie/er sich in diesem Fall wahrscheinlich darauf berufen, eventuell auch in einem juristischen Verfahren. Hingegen werden wohl nur die wenigsten (potenziellen) Rehabilitand:innen auf Basis eines mündlich-erläuternden Gespräches ein Gerichtsverfahren anstreben, wenn sie mit der Entscheidung der Reha-Beratungsfachkraft nicht einverstanden sind.

Zu erwarten ist, dass die qualitativen Interviews mit Rehabilitand:innen in der Ersteingliederung Antworten darauf liefern, wie diese Verfahren und Vorgänge von den Betroffenen erlebt wurden und retrospektiv bewertet werden.

3.1.2 Gatekeeper der Gruppe II – Vertreter:innen/Repräsentant:innen von Institutionen

Nach Behrens und Rabe-Kleberg sind die Gatekeeping-Funktionen der Repräsentant:innen, unabhängig von ihrem tatsächlichen Expertenwissen, nicht durch eine Reihe von Kenntnissen legitimiert, sondern durch ihre Verantwortung für die Organisationseinheit, deren Angelegenheiten sie verwalten und verantworten. Vertreter:innen, die sich durch ein hohes Maß an Formalität und eine geringe Interaktionsintensität auszeichnen, sind wahrscheinlich am meisten für die Institutionalisierung des Lebensverlaufs verantwortlich, vermuten Behrens und Rabe-Kleberg (vgl. 1993, S. 247).

Um ihrer Verantwortung gerecht zu werden, können sie Expert:innen hinzuziehen, um sie bei Entscheidungen zu unterstützen oder um bestimmte Entscheidungen

mit sachlichen Gründen unterlegen zu können (vgl. ebd.). Als Vertreterinnen und Vertreter von Institutionen ist es ihre Aufgabe, die Zugänge zu ihrer Institution bzw. zu den verfügbaren Ressourcen zu regulieren. Sie stehen vor dem Problem, „Zugangssuchende kontingenzbewältigend zu selektieren" (de Terra 2018, S. 78), was sie zumeist durch das Festlegen von Kriterien und das Bilden von Kategorien bewältigen. Wie bereits dargestellt, unterscheidet die Bundesagentur für Arbeit in der beruflichen Rehabilitation drei Förderkategorien (vgl. Rauch 2017, S. 182; Galiläer und Ufholz 2015, S. 131; Nitschke 2015, S. 112). Nach diesen kann auf die individuellen Bedarfe der Rehabilitand:innen entweder mit allgemeinen (Regel-)Leistungen reagiert werden (Förderkategorie I), sie nehmen wohnortnah an einer rehabilitationsspezifischen Maßnahme teil (Förderkategorie II) oder es ist wegen Art und Schwere der Behinderung oder zur Sicherung des Rehabilitationserfolges die Teilnahme in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation unerlässlich (Förderkategorie III). Diese Einteilung erfolgt nicht nach „objektiven" Kriterien, sondern die Reha-Beraterinnen und -Berater der Bundesagentur für Arbeit entscheiden nach eigenem Ermessen über die Kategorisierung und damit über den Zugang der Rehabilitand:innen zu bestimmten Maßnahmen. Mit Hofmann-Lun kann diese Einteilung von Rehabilitand:innen in die beschriebenen Förderkategorien als kritischer Punkt angesehen werden, da die mittelgebende Stelle – die Bundesagentur für Arbeit – selbst den Umfang und damit die Kosten von arbeitsmarktbezogenen Aktivitäten und Maßnahmen steuern kann (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 69, ähnlich auch bei de Terra 2018, S. 132).

Zu den Gatekeepern der Gruppe II sind die Berufsberaterinnen und -berater bzw. die Reha-Beratungsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit zu zählen, aber auch die Lehrkräfte der abgebenden Schule.

3.1.2.1 Reha-Berater:innen bzw. Berufsberater:innen der Bundesagentur für Arbeit

Die Beratungsfachkräfte als Repräsentant:innen der Bundesagentur für Arbeit sind in diesem Kontext als hochrelevante Gatekeeper während des beruflichen Rehabilitationsprozesses zu bezeichnen (vgl. de Terra 2018, S. 132). Ihre Arbeit ist in hohem Maße formalisiert und standardisiert. Sie repräsentieren in ihrem Handeln und bei ihren Entscheidungen die Bundesagentur für Arbeit, deren Standards (kommuniziert in Fachlichen Weisungen etc.) die Leitlinien für das Handeln der Beraterinnen und Berater darstellen.

Institutionen wie die Bundesagentur für Arbeit übertragen die Verantwortung für bestimmte Themenkomplexe häufig auf spezialisiertes und eigens qualifiziertes Personal (vgl. Behrens und Rabe-Kleberg 1993, S. 247 f.). Deswegen gibt es neben den allgemeinen Berufsberaterinnen und Berufsberatern der Bundesagentur für Arbeit die Reha-Beraterinnen und -Berater. Zwar haben Vertreter:innen beider Gruppen den Auftrag, Berufsorientierungs- und Eingliederungsprozesse in Ausbildung und Arbeit zu unterstützen, jedoch sind die Reha-Beratungsfachkräfte in besonderem Maße kohortenspezifisch ausgebildet und erfahren im Umgang mit Menschen mit Reha-Status. Die Förderschulen der Sekundarstufe I arbeiten normalerweise relativ früh mit den Reha-Beraterinnen und -Beratern der Bundesagentur für Arbeit zusammen (vgl.

Reims et al. 2018; Ziegler 2016), um Übergänge gut vorbereiten zu können. Dies trifft in ähnlicher Weise auf die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu, die inklusiv an Regelschulen unterrichtet werden, wenngleich die Abläufe und Strukturen möglicherweise noch nicht derart etabliert und eingespielt sind, wie es bei den Förderschulen der Fall ist (vgl. ebd.). Diese Nähe und das aufsuchende Prinzip in der Arbeit der Reha-Berufsberaterinnen und -berater bezeichnet de de Terra als bemerkenswert, weist zugleich aber daraufhin, dass die Reha-Beratungskräfte bereits zu diesem Zeitpunkt selektieren und über eine Vorauswahl „potenzielle Zugangsberechtigte erstmalig ausdifferenziert" (de Terra 2018, S. 133) werden (vgl. dazu auch Schadow und Clement 2021, S. 50).

Die Reha-Beraterinnen und -Berater führen die Berufsbildungsberatung bei lernbeeinträchtigten Heranwachsenden mit Reha-Status durch. Nach Rübner zielt diese Beratung durch die Schaffung geeigneter Interaktions- und Lernsettings darauf ab, die beratenen Personen bei der Gestaltung ihrer eigenen beruflichen Laufbahn zu unterstützen (vgl. Rübner 2019, S. 152). Diese Unterstützungsleistung der Reha-Beraterinnen und -Berater kann dabei weit über die reine Beratung hinausgehen, denn sie entscheiden darüber, ob die Ratsuchenden mit Reha-Status in eine der geförderten Ausbildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit einmünden können oder nicht (vgl. Schadow und Clement 2021). Der Zugang zu den (reha-spezifischen) außerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen (vgl. Kapitel 2) steht als „behinderungsspezifische Ressource" (de Terra 2018, S. 12) nur denjenigen offen, die nach den Kriterien der Bundesagentur für Arbeit zum förderungsfähigen Personenkreis gehören. Die Entscheidung darüber, ob individuell die Voraussetzungen gegeben sind, um einen Zugang zu beruflichen Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit zu erhalten, liegt alleine bei der Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018b, S. 12). Im Gatekeeping-Prozess des Verfahrens der beruflichen Rehabilitation werden durch die Beratungsfachkraft die individuellen Ansprüche der Ratsuchenden geprüft und Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen Berufsbildungsmaßnahmen ausdifferenziert.

Bei dieser Entscheidung spielt das Gutachten des Berufspsychologischen Service eine Rolle, jedoch haben die Reha-Beratungsfachkräfte einen Ermessensspielraum bei ihren Entscheidungen und sie interagieren stärker mit den benachteiligten Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf, als es z. B. die Berufspsychologinnen und -psychologen des BPS tun. Weitere Aspekte, die bei der Entscheidungsfindung berücksichtigt werden, sind der Behinderten- bzw. der Förderstatus, die Noten auf den letzten Schulzeugnissen, die Anzahl von Fehlstunden während des Besuchs der allgemeinbildenden Schule und die Angaben, die die Jugendlichen und ihre Erziehungsberechtigten bei den ersten Gesprächen zu den Berufswünschen und zu ihren Laufbahnvorstellungen machen. Dabei prüft die Beratungsfachkraft, welche Fördermaßnahmen notwendig sind, damit eine Berufsausbildung erfolgreich absolviert werden kann. Außerdem liegt das Augenmerk auf den vorhandenen persönlichen Kompetenzen der Jugendlichen wie etwa Belastbarkeit, Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit oder Lernbereitschaft. Parameter, die herangezogen werden, um hierüber urteilen zu können, sind

die zuverlässige Wahrnehmung von Beratungsterminen und, wie in Kapitel 2.1.3 bereits beschrieben, das Verhalten des jungen Menschen während der Teilnahme an einer (der eigentlichen Berufsausbildung vorgeschalteten) Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB).

Insbesondere für die Reha-Beraterinnen und -Berater gilt die Charakterisierung von Gatekeepern, wie sie de Terra vornimmt:

> In ihrem Unterscheidungsmanagement müssen die TorwächterInnen letztlich zwei Perspektiven gleichzeitig einnehmen, um die Kontingenz ihrer Zuschreibung von Behinderung und ihrer Entscheidung über Ressourcenzugänge bewältigen zu können: eine personenbezogene Perspektive auf die Zugangssuchenden mit ihren Bedürfnissen, Rechtsansprüchen, (durch die TorwächterInnen zuzuschreibenden) persönlichen Merkmalen usw. und eine organisationsbezogene Perspektive auf formale Prozessvorgaben, verfügbare Ressourcen usw. der durch sie vertretenen Organisation. (de Terra 2018, S. 13)

Mit Hollstein macht gerade die Betrachtung der Spielräume, die den Gatekeepern zur Verfügung stehen, die Beschäftigung mit der Gatekeeping-Rolle und den Entscheidungsfindungsprozessen interessant. Ihre Entscheidungs- und Handlungsspielräume sind einerseits von institutionellen Normen, Organisationsinteressen und von sozialstrukturellen Bedingungen geprägt. Die Entscheidungen der Gatekeeper müssen überprüfbar sein und „sowohl Gerechtigkeits- wie Effizienzkriterien genügen" (Hollstein 2007, S. 58). Andererseits aber müssen Gatekeeper in ihren Entscheidungen auch die Interessen der Personen am Übergang berücksichtigen (vgl. ebd., S. 57). Die Reha-Beratungskräfte der Bundesagentur für Arbeit verfügen zudem über eine spezialisierte Kompetenz und Erfahrungswissen hinsichtlich der beruflichen Rehabilitation, wodurch sie eine gewisse Unabhängigkeit bei der Entscheidungsfindung erlangen (vgl. Schadow und Clement 2021, S. 50; Struck 2001, S. 45). Zu klären sei darum auch, ob etwa die Reha-Beraterinnen und -Berater „auf den TorwächterInnen-Typus ‚GutachterIn' aus Medizin und Psychologie angewiesen sind" (de Terra 2018, S. 36, Hervorhebung im Original).

Behinderung als eine zentrale Kategorie in Gatekeeping-Prozessen stehe dabei „nicht wie ein Monolith da" (de Terra 2018), so de de Terra, sondern der Zugänge eröffnende Behindertenstatus wird nach Ermessen der Reha-Beratungsfachkraft flexibel zuerkannt. Hollstein fragt auch deshalb in ihrer Arbeit danach, welche Entscheidungskriterien und Aspekte Gatekeeper zugrunde legen und ob das soziale Kapital der Übergangsaspirant:innen die Entscheidungsfindung von Gatekeepern maßgeblich beeinflusst (vgl. Hollstein 2007, S. 58). Wie sie fordert auch Reims (2016, S. 110) Erkenntnisse dahingehend, wie die Zuweisungsprozesse verlaufen und wie die Zuteilungen der Fördermaßnahmen durch die Reha-Berater:innen als Gatekeeper im Übergangsgeschehen zustande kommen. Denn ihnen kommt eine starke Lenkungsfunktion zu (vgl. Heinz und Krüger 1990, S. 86). Die Akteure beruflicher Bildung sind besonders gefordert, die „Inklusionsaufgabe, welche sich aus der Vermittlung der im beruflichen Bildungswesen anzutreffenden Heterogenität subjektbezogener Entwicklungsspezifika und den objektiven Sachansprüchen, wie sie in Form von Curricula dokumentiert sind, ergibt" (Diezemann 2016, S. 9), professionell und an den individuellen Bedarfen

der Jugendlichen orientiert umzusetzen. Die berufsberatende Fachkraft nehme u. a. durch die Nutzung eines „schriftlich ausformulierte[n] Umsetzungsplan[s,] der die nächsten Aktivitäten konkret benennt und terminiert [...] eine Art Lotsenfunktion in einem zunehmend unübersichtlichen Angebotsspektrum“ ein (Rübner 2010, S. 91). Häufig wird in diesem Kontext das positiv besetzte, mitunter harmonistisch verklärte, Bild einer *Bildung ohne Brüche* oder das eines *Förderkontinuums* benutzt. Menschen mit Beeinträchtigungen fühlen sich hierbei jedoch mitunter von den Berufs- und Reha-Beraterinnen und -Beratern der Bundesagentur für Arbeit in bestimmte Berufe hineingedrängt und damit in ihrer Berufswahl fremdbestimmt (vgl. de Terra 2018, S. 67; Jöns-Schnieder und Fecke 2017; Schröttle et al. 2012, S. 57).

3.1.2.2 Lehrkräfte

Schulen haben spätestens seit Ende der 1990er-Jahre mit dem Perspektivwechsel von der Abschluss- zur Anschlussorientierung den bildungspolitischen Auftrag, allen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einer umfassenden und fundierten beruflichen Orientierung und Berufswahlvorbereitung zu ermöglichen (vgl. Brüggemann und Rahn 2020, S. 15).

Lehrkräfte als professionelle Vertreter:innen der Instiution Schule werden in der einschlägigen Literatur als „wichtige Akteure für die Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen von Heranwachsenden“ (Dreer und Weyer 2020, S. 552) bezeichnet und als relevante Akteure in der Berufsorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler angesehen (vgl. Kalisch et al. 2020, S. 189). Sie sind Ansprechpartner:innen und Kontaktpersonen im Übergangsgeschehen, außerdem wird ihnen statusbedingt von den Jugendlichen eine gewisse Autorität zugeschrieben. Ihnen kommt eine hohe Bedeutung für die Lernentwicklung, das Lernverhalten und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler sowie für deren Berufsorientierung zu. Vor diesem Hintergrund sei es alarmierend, meint Schumann, „dass die Kinder, die es ohnehin aufgrund familiärer Verhältnisse und gesellschaftlicher Lebenslagen schwer haben, ihre Lehrer/innen mehrheitlich eher als Belastung denn als Unterstützung wahrnehmen. Das gilt besonders für Kinder mit Migrationshintergrund“ (Schumann 2007, S. 153).

Auch Rübner schreibt der allgemeinbildenden Schule bei der Förderung der Berufswahlbereitschaft und der Ausbildungsreife junger Menschen eine herausgehobene Position zu (vgl. Rübner 2019, S. 156). Ein Großteil der Lehrerinnen und Lehrer unterschätzt aber die Bedeutung des Themas und bringt zu wenige Ressourcen für die schulische Berufsorientierung auf, so Dreer (vgl. 2020a, S. 522). Außerdem beurteilen Lehrkräfte ihre eigenen Kompetenzen in der schulischen Berufsorientierung als eher gering (vgl. Dreer und Weyer 2020, S. 550; Beinke 2006a, S. 59).

Buchta und Wagenfeld beschreiben das Problem, dass Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren mittlerweile von den unterschiedlichsten Institutionen wie z. B. von der Bundesagentur für Arbeit, von Kammern, Bildungsträgern und Verlagen, Ministerien und Unternehmen mit Informationen überfrachtet würden und mit der Vielzahl an Informationen kaum umgehen könnten (vgl. Buchta und Wagenfeld 2010, S. 251). Zudem erschwere bzw. verhindere die „relative Unerfahrenheit vieler Lehr-

kräfte mit betrieblichen Abläufen und Verhältnissen eine angemessene Berufsvorbereitung“ (Richter und Baethge 2017, S. 301). Kalisch et al. kritisieren auf Basis ihrer Studienergebnisse, Lehrkräfte würden bei ihrer Tätigkeit in der Berufsorientierung „weniger auf wissenschaftlich fundiertes Wissen oder Praxisleitfäden anderer Akteur:innen zurückgreifen, sondern vielmehr ihre Kenntnisse aus anderen beruflichen Kontexten ziehen und/oder diese im ‚learning by doing‘ erwerben“ (Kalisch et al. 2020, S. 199). Lehrkräfte müssten deshalb ein kontinuierliches Coaching erhalten, damit sie ihrer Rolle als schulische Berufsberater:innen gerecht werden können (vgl. Buchta und Wagenfeld 2010, S. 252; ähnlich argumentiert auch Nentwig 2018, S. 73).

Auch Dreer betont den Handlungsbedarf für die schulische Qualitätsentwicklung im Hinblick auf die Berufsorientierung und die Kompetenzerwartungen, die in diesem Zusammenhang an die Lehrkräfte gestellt werden (vgl. Dreer 2020a, S. 528). Dass Lehrkräfte überwiegend nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um ihre Schülerinnen und Schüler gut und umfassend in der Berufsorientierung zu unterstützen, wird durch verschiedene Studien und Publikationen übereinstimmend belegt (exemplarisch Nentwig 2018; Richter und Baethge 2017; Dreer 2013).

Nentwig bezeichnet Lehrkräfte dennoch als Schlüsselpersonen v. a. auch in der inklusiven Berufsorientierung. Es sei belegt, „dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufgrund ihrer besonderen Schwierigkeiten im Übergang und bestehender persönlicher Problemlagen eine intensivere und individuellere Begleitung als die Regelschülerschaft im Orientierungsprozess benötigen“ (Nentwig 2018, S. 60). Jugendliche aus einem bildungs- und arbeitsmarktfernen Milieu sind mehr als andere Gleichaltrige auf die schulische Berufsorientierung angewiesen, auch aufgrund des Fehlens von Rollenvorbildern aus dem eigenen familialen oder sozialräumlichen Umfeld. Alle Lehrpersonen benötigen deshalb, sozusagen in kollektiver Verantwortung, und unabhängig vom Unterrichtsfach grundlegende Kompetenzen in der inklusiven Berufsorientierung (vgl. ebd., S. 71). Entscheidend für eine gute schulische Berufsorientierung ist dabei nicht, dass Lehrkräfte viele Informationen an ihre Schülerinnen und Schüler vermitteln, sondern es kommt vielmehr auf die „Ermöglichung relevanter, positiver Erfahrungen“ (ebd., S. 281) an. Wie engagiert und umfassend die Berufsorientierung im Unterricht betrieben wird, hängt dabei aber sowohl von den Lehrkräften als auch von dem sozialen und wirtschaftlichen Umfeld und der spezifischen Situation am Ausbildungsmarkt ab, so Herzogs These (vgl. Herzog 2010, S. 203). Walther argumentiert mit Verweis auf Faulstich et al., dass die Berufsorientierung in der Schule sich häufig eher an einem Absenken von Ansprüchen als an einer Erweiterung des Entscheidungsspielraums orientiere – dies geschehe, um den Zugang von Schulabgänger:innen ins duale System so hoch wie möglich zu halten (vgl. Walther 2020a, S. 78).

Von der Annahme, dass Lehrkräfte einen erheblichen Einfluss auf die Berufsorientierung und den Berufsfindungsprozess haben, weicht Matthes (vgl. 2019, S. 45) mit Verweis auf Beinke ab. Letzterer hebt in seinen Untersuchungen die Rolle der Familie und der Peers im Berufsfindungsprozess hervor und argumentiert, „dass sowohl

die Berufsberatung als auch die Schule als Agenten der Berufsfindung zurücktreten“ (Beinke 2013, S. 68; vgl. auch Beinke 2006a, S. 59).

Im Kapitel 3.1.4 wird sich deshalb auch mit der Rolle der Erziehungsberechtigten als Gatekeeper befasst.

3.1.3 Gatekeeper der Gruppe III – Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen

Friebel et al. klassifizieren ebenso wie Behrens und Rabe-Kleberg die Erwerbsarbeitswelt als Gatekeeper bzw. als Gatecloser (vgl. Friebel et al. 1996, S. 72). Für Jugendliche am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bedeutet dies, dass Personen in betrieblichen Kontakten und die Betriebe im dualen Ausbildungssystem insgesamt als Gatekeeper fungieren (vgl. Kohlrausch 2020, S. 513; Jahn 2018b, S. 216; Protsch 2014, S. 3) – unabhängig davon, ob die Jugendlichen mit den Personalentscheider:innen der Unternehmen direkt zu tun haben. In der dualen Berufsausbildung haben Betriebe somit im Wortsinn eine Schlüsselfunktion – sie entscheiden durch die eigenverantwortliche und autonome Vergabe von Ausbildungsplätzen nach eigenen Kriterien darüber, ob Jugendlichen der Zugang in eine Ausbildung ermöglicht wird. Diesen institutionellen Rahmenbedingungen des Ausbildungszugangs ist es geschuldet, dass manche Heranwachsende Schwierigkeiten haben, eine geeignete Ausbildungsstelle zu finden. Denn die Erfolgschancen der Bewerberinnen und Bewerber sind dadurch von den unterschiedlichen Ansprüchen der einzelnen Betriebe und von einer regional stark variierenden Konkurrenzsituation auf dem Ausbildungsstellenmarkt abhängig. Konietzka schreibt hierzu:

> Der Zugang zum dualen System hat (...) nicht nur einen marktvermittelten Charakter, sondern er wird durch Selektionspraktiken der Betriebe bzw. der betrieblichen gatekeeper [sic] bestimmt. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die sogenannte erste Schwelle grundlegend von den Zugangsregelungen, die bei schulischen und öffentlich getragenen Ausbildungsformen vorherrschen. Mit der Integration der Berufsausbildung in Betriebe, der Standardisierung der Ausbildungsinhalte, ihrer fachspezifischen Schneidung und übergreifenden Zertifizierung sowie der betrieblichen gatekeeper-Funktion sind zentrale Strukturmerkmale des Ausbildungssystems benannt, welche die Rahmenbedingungen des Ausbildungszugangs und des Übergangs in das Beschäftigungssystem definieren. (Konietzka 2016, S. 320)

Kohlrausch bezeichnet die betrieblichen Gatekeeping-Prozesse als „blinde[n] Fleck in der Übergangsforschung“ (Kohlrausch 2013, S. 241). Zwar senden die Abgangszeugnisse des allgemeinbildenden Schulsystems aus Sicht der Betriebe relativ verlässliche Signale für die Auswahl der geeigneten Bewerber:innen aus (vgl. Konietzka 2016, S. 337), es ist aber dennoch keine klare Aussage darüber möglich, welche Ressourcen der Jugendlichen tatsächlich übergangsrelevant sind, da diese mit den spezifischen Voraussetzungen auf dem Ausbildungsmarkt und den betrieblichen Einstellungspraxen variieren, kritisiert Eberhard (vgl. 2020, S. 131) Das führt mitunter dazu, dass selbst ausbildungsreife Jugendliche am Übergang scheitern, wenn Ausbildungsplätze fehlen oder die betrieblichen Ansprüche sehr hoch sind (vgl. ebd., S. 131 f.). Insbesondere deuten Befunde darauf hin, dass die erkennbar schlechteren Zugangschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Schmidt 2011, S. 141 f.) u. a. auf negativen Er-

wartungshaltungen der Betriebe beruhen (vgl. Eberhard 2020, S. 133). Betriebliche Einstellungsverfahren würden zudem nicht feststellen, ob bei den Bewerberinnen und Bewerbern eine grundsätzliche (Mindset-)Eignung für den entsprechenden Beruf besteht, schreiben Rebmann und Tredop, sondern es fände vielmehr eine Bestenauslese statt. „Nicht Minimal-, sondern Maximalstandards stehen im Blick; [...] die Anforderungskataloge erscheinen [...] für viele Jugendliche eine unüberwindbare Hürde zu sein" (Rebmann und Tredop 2006, S. 93 f.). Kohlrausch nimmt an, dass aus Sicht der Betriebe die Bildung der Jugendlichen „als Ausweis der zukünftigen Produktivität der Auszubildenden gilt" (Kohlrausch 2013, S. 228), weshalb sie höher qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber bevorzugen. In dem Sinne stellt sie sogar die Frage, ob der Hauptschulabschluss als höchste formale Qualifikation den Betrieben mittlerweile signalisiert, dass ein Bewerber oder eine Bewerberin eben nicht über ausreichende ausbildungsrelevante Kompetenzen verfügt (vgl. ebd., S. 232). In ihrer Befragung stimmten 45,2 % (N = 537) aller Betriebe der Aussage zu bzw. voll zu, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss den schulischen Anforderungen einer Ausbildung nicht gewachsen seien; fast 57 % der Betriebe waren der Meinung, dass die Ansprüche der meisten Ausbildungsberufe so gestiegen seien, dass sie von Hauptschüler:innen nicht mehr erfüllt werden können (vgl. ebd., S. 238). Dazu passen die Befunde von Gaupp und Geier, die belegen können, dass Förderschulabsolventinnen und -absolventen nur „eingeschränkte und nicht mit dem ersten Ausbildungsmarkt vergleichbare Berufswahlmöglichkeiten" (Gaupp und Geier 2011, S. 68) haben.

Betriebspraktika haben eine große Bedeutung als Einflussfaktor auf die Berufswahl, das belegen unterschiedliche Untersuchungen zur Berufswahl- und Übergangsforschung (vgl. Weißer et al. 2019, S. 54; Schleer und Calmbach 2022a). Zudem werden Praktika auch von den Betrieben für die Vergabe von Ausbildungsplätzen als bedeutsam erachtet (vgl. ebd.). Praktika haben dadurch eine hohe Relevanz für den Berufseinstieg und die Wahl des Berufs (vgl. Weißer et al. 2019, S. 54; Krewerth et al. 2014, S. 21 f.). Oftmals wird der sogenannte Klebeeffekt gerade von Langzeitpraktika betont, da die Jugendlichen durch sie eine langfristige Bindung zum Betrieb herstellen können (vgl. Nickolaus et al. 2018, S. 135; Kohlrausch et al. 2014, S. 29 f.). Sie bieten Betrieben die Möglichkeit, „individuelle Fähigkeiten und Motivationen gerade leistungsschwächerer Schüler/-innen zu erkennen, sodass diese seltener an dem generell geringen Vertrauen der Betriebe in ihre Leistungsfähigkeit scheiterten" (Kohlrausch et al. 2014, S. 29). Insbesondere für Hauptschülerinnen und -schüler wird angenommen, dass Betriebserfahrungen durch Praktika für sie eine wichtige und nutzbare Ressource beim Übergang in eine Berufsausbildung spielen (vgl. Handelmann 2020, S. 208 f.; Kohlrausch 2013, S. 242; Protsch und Solga 2012, S. 45). Ihnen wird eine wegweisende Funktion zugeschrieben (vgl. Handelmann 2020, S. 220), außerdem erfüllen sie die Funktion der Absicherung oder Überprüfung von Berufswünschen (vgl. ebd., S. 208 sowie Schleer und Calmbach 2022a).

Es ist anzunehmen, dass ein:e Personalverantwortliche:r eines Unternehmens bei den Kolleg:innen und Mitarbeiter:innen nach deren Einschätzung erkundigt, wenn sich ein:e Praktikant:in um die Übernahme in eine Berufsausbildung bewirbt. Haben

die Personalverantwortlichen selbst den oder die Jugendliche:n während des Praktikums nicht kennengelernt, werden sie den Aussagen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umso mehr Gewicht beimessen. Insofern sind Kolleginnen und Kollegen Gatekeeper und entscheiden mit darüber, wer ins Team kommen darf und wem der Zugang verwehrt wird. Ausschließend wirken sowohl Verdrängungs- als auch Diskreditierungsprozesse – bei einer entspannten Situation auf dem Ausbildungsmarkt wirken die Verdrängungsprozesse weniger stark, während in Diskreditierungsprozessen die Ausgrenzung absolut wirkt: Ein Ausbildungsplatz wird vom Betrieb lieber gar nicht besetzt, als einen Bewerber bzw. eine Bewerberin mit niedriger formaler Qualifikation als Auszubildende:n einzustellen (vgl. Metzler und Seyda 2016; Kohlrausch 2013, S. 228 f.). Protsch stellt die These auf, dass Betriebe auch unabhängig von steigenden beruflichen Anforderungen ihre eigenen Einstellungsvoraussetzungen aufheben würden, da sich bedingt durch die Bildungsexpansion die Erwartungshaltung an die (Bildungs-)Leistung verändert habe (vgl. Protsch 2014, S. 2).

Mit Handelmann „übernehmen Vorgesetzte die Rolle beruflicher Mentor*innen und in dieser Form eine Gatekeeper-Funktion, die in diesem Fall positiv auf die Bewältigung der Suche nach einem Beruf wirkt“ (Handelmann 2020, S. 210). Deshalb wurde sich dazu entschieden, Vorgesetzte, Personalverantwortliche und Kolleg:innen gemeinsam der Gruppe III der Gatekeeper nach Behrens und Rabe-Kleberg zuzuordnen, da sie alle – in unterschiedliche Anteilen – über die Vergabe von Ausbildungsstellen und Arbeitsplätzen entscheiden.

3.1.4 Gatekeeper der Gruppe IV – Primärgruppen

3.1.4.1 Erziehungsberechtigte

Es mag angesichts der vorherigen Beschreibungen des institutionell-professionellen Gatekeepings verwundern, dass in der vorliegenden Arbeit auch Erziehungsberechtigte zu den Gatekeepern gezählt werden.

De Terra argumentiert beispielsweise, dass Erziehungsberechtigte nicht als *Typ von Torwächterinnen und -wächtern* in den Blick zu nehmen seien, obwohl sie zwar für Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen einen Antrag auf Zugang zu spezifischen Leistungen stellen könnten, aber faktisch nicht über den Zugang entscheiden würden (vgl. de Terra 2018, S. 51).

Formalrechtlich mag das stimmen, dennoch kann diese Perspektive als zu eng gewählt bezeichnet werden, da sie die vielfältigen und unterschiedlichen Faktoren und Personen, die eine Bildungsgangentscheidung prägen und beeinflussen, unberücksichtigt lässt. Auch und gerade die Erziehungsberechtigten beeinflussen die Entwicklung ihrer Kinder und entscheiden über Zugänge zu Bildungsangeboten – so etwa auf rechtlicher Ebene, da sie bei Minderjährigen vor Aufnahme einer Berufsausbildung die Ausbildungsverträge unterschreiben müssen. Ihre Rolle im Berufsorientierungsprozess wird aber auch in anderer Hinsicht betont (vgl. Neuenschwander 2020, S. 293). Denn dass die Eltern den Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder auch inhaltlich maßgeblich beeinflussen, belegen z. B. die Befunde von Schleer und Calmbach (2022b), Koliander und Pichler (2022, S. 250), Schnitzler (2020b, S. 45), Neuenschwander (2020),

der Shell Jugendstudie (Albert et al. 2019), Steinmann und Maier (2018, S. 236 f.), Dittmann und Meyer (2016) sowie von Lex und Schlimbach (2015) und Beinke (2006a, S. 36 ff.).

Eltern werden von den Jugendlichen als wichtige Informant:innen im Berufsorientierungsprozess begriffen, auch werden sie als hilfreich bei der Entscheidungsfindung beurteilt, so Beinke (vgl. 2006a, S. 37; ebenso bei Handelmann 2020, S. 220). Die Rolle der Eltern im Berufswahlprozess wurde von Beinke umfangreich untersucht. Er beschreibt, dass sich der Prozess der Berufsfindung „in hohem Maße durch den Einfluss von Familien vollzieht" (Beinke 2013, S. 68). Zu einem ähnlichen Befund kommen Calmbach et al. (2020). Sie schreiben, dass im Orientierungsprozess die Familienangehörigen besonders wichtige Bezugspersonen sind: „Unabhängig davon, ob sie sich inhaltlich auskennen oder nicht, bieten sie einen großen Rückhalt. Ihre Unterstützung führt mitunter dazu, dass sich die Jugendlichen weniger Sorgen machen" (vgl. ebd., S. 238). Das Vorbild der Eltern, ihre sozialen Kontakte sowie die Informationen, über die sie verfügen, bieten nach Blickle den Kindern viele oder wenige Lerngelegenheiten, was sich auch auf den schulischen Erfolg auswirkt (vgl. Blickle 2007, S. 268) und die Übergangsmöglichkeiten nach der Schule beeinflusst. In Milieus mit größerer Kapitalausstattung wird, so Betz (2006), die Gatekeeper-Funktion von Familie sichtbar, indem Eltern ihren Kindern außerschulische Bildungsangebote ermöglichen, die zugleich schulisch nutzbar sind. Dies zeige sich etwa darin, dass diese Kinder deutlich häufiger ein Musikinstrument spielen, signifikant öfter in Vereine eingebunden sind oder an der Einflussnahme der Eltern auf eine sinnvolle PC-Nutzung – kurz gesagt daran, dass

> diese Elterngruppen eine Lernwelt für ihre Kinder organisieren, die schulischen Anforderungen, z. B. in Bezug auf zeitlich geregelte Lerneinheiten, standardisierte Wissensvermittlung (...) etc. näher ist. (...) Auf eine andere Weise entfaltet der Bildungsort Familie seine Wirkung in Milieus mit geringerer Kapitalausstattung. Die Familie als „Gatekeeper" eröffnet den Kindern schulfernere Lernwelten am Nachmittag. Die Eltern schaffen weniger Anknüpfungspunkte für ihre Kinder in Bezug auf schulische Erfordernisse. Beispielsweise haben die Kinder weniger Erfahrung mit organisierten, kontinuierlich aufeinander aufbauenden Bildungsprozessen sowie mit festgesetzten, regelmäßig wiederkehrenden Bildungszeiten, wie sie in den außerschulischen Unterrichtsstunden oder auch Vereinsaktivitäten ihren Ausdruck finden (Betz 2006, S. 191 f.).

Mangelt es an positiven Rollenvorbildern, sind die Jugendlichen benachteiligt gegenüber Gleichaltrigen (vgl. Lampert und Kuntz 2019, S. 1270). Die Familie kann darum als der wichtigste Sozialisator im Prozess der Berufswahl und der vorberuflichen Sozialisation bezeichnet werden (vgl. Beinke 2006a, S. 72). Pfahl schreibt über die Abgänger:innen von Förderschulen für Lernbeeinträchtigte, dass die meisten von ihnen ohne Schulabschluss und mit nur spärlicher elterlicher Unterstützung Entscheidungen gegenüberstehen, die ihren weiteren Lebensverlauf entscheidend prägen (vgl. Pfahl 2006, S. 142). Ähnlich wird dies von Solga (2005) herausgearbeitet: Gering qualifizierte Personen stammen häufiger aus sozial schwächeren Schichten, ihre Eltern sind häufig selbst Angehörige der unteren Bildungsgruppe. Gleiches sei für ihren Freundeskreis zu erwarten, da der Schul- und Familienkontext die außerschulischen Sozialkontakte

mitbestimme. Solga schreibt, es gehöre zu den zentralen und gesicherten Befunden der Netzwerkliteratur, dass die soziale Zusammensetzung und Reichweite von Netzwerken positiv mit der Höhe des Bildungsniveaus korreliere. Angehörige von Bildungsgruppen mit niedrigeren formalen Abschlüssen verfügten deshalb oft über ärmere Erfahrungs-, Anbieter- und Rekrutierungsnetzwerke. Ihnen stehen weniger „high-status link persons" (vgl. Solga 2005, S. 150 ff.; vgl. hierzu auch Kohlrausch et al. 2014, S. 28) zur Verfügung.

Es wird angenommen, dass arbeitsmarktrelevante Netzwerkstrukturen (z. B. über Familienmitglieder, Nachbar:innen, Bekannte etc.) Zugänge zu betrieblichen Auswahlprozessen erleichtern und hierdurch Übergänge in Bildungsangebote ermöglichen, die ohne die persönlichen Kontakte wahrscheinlich nicht hätten erfolgen können (vgl. Kohlrausch 2013, S. 232; Protsch und Solga 2012; Gaupp und Geier 2011). Das Ausmaß an (Bildungs-)Chancen, das Erziehungsberechtigte ihren Kindern zur Verfügung stellen können, hängt also eng mit ihrer eigenen sozioökonomischen Stellung zusammen (vgl. Neuenschwander 2020, S. 293; Steinmann und Maier 2018, S. 237; Beinke 2006a, S. 37). Ihre Berufstätigkeit (oder Erwerbslosigkeit) findet sich in dem Ausmaß an finanziellen Mitteln, an kulturellem und sozialem Kapital und an Unterstützung aus dem familialen Kontext wieder. Man kann sagen, dass sich der Bildungshintergrund der Eltern nahezu unmittelbar auf die Bildungsaspirationen, Bildungschancen und die schulischen Abschlüsse ihrer Nachkommen auswirkt. „An der biographischen Schwelle des Übergangs in den Beruf werden Herkunftsvor- und -nachteile bekräftigt und verstetigt", so Lehmkuhl et al. (2013, S. 115). Denn private Bezugspersonen, also Eltern, Verwandte, Bekannte oder Freundinnen und Freunde, würden oft hinzugezogen, wenn es um einen Informationsgewinn, um Handlungsoptionen oder anstehende Entscheidungen oder um die konkrete Suche nach einem Ausbildungsplatz geht (vgl. Krewerth et al. 2014, S. 21; Schnitzler 2020b, S. 45). Sauer-Schiffer charakterisiert diese Nutzung der vorhandenen Sozialkontakte als informelle Beratungsprozesse (vgl. Sauer-Schiffer 2010, S. 31). Hierzu passen die Ergebnisse einer qualitativen Studie von Protsch und Solga zum betrieblichen Rekrutierungsverhalten von größeren Betrieben. Protsch und Solga arbeiten in ihrer Untersuchung mehrstufiger Bewerbungsverfahren heraus, dass in fünf der sieben befragten Betriebe die Kinder von Mitarbeitenden die erste Auswahlphase überspringen und direkt in die engere Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber übernommen werden (vgl. Protsch und Solga 2012). Bereits diese betriebliche Rekrutierungsstrategie (vgl. Betriebe als Gatekeeper) verweist auf die Funktion der Erziehungsberechtigten als Gatekeeper, die durch ihre (berufliche) Stellung maßgeblich die Berufs- und Karrierechancen beeinflussen. Die Einflüsse des Elternhauses sollten darum verstärkt zum Reflexionsgegenstand in der Berufsorientierung gemacht werden, fordert Schnitzler (vgl. 2020b, S. 47).

Zudem beeinflussen Gemeinschaften, so konstatieren auch Blake et al. (2021), Individuen nicht nur indirekt und strukturell, sondern sie beeinflussen sie auch direkt – und zwar durch mindestens fünf verschiedene Modi:

- Erwartungen („expectations"): diese werden an Einzelpersonen gerichtet – von Mitgliedern der Gruppen, denen sie angehören

- Rückmeldungen („feedback“): Rückmeldungen oder Hinweise, die Einzelpersonen von anderen über ihre Eignung für verschiedene Rollen oder Aufgaben erhalten
- Unterstützung („support“): Verstärkung bzw. Unterstützung oder Ermutigung der Einzelpersonen durch Mitglieder verschiedener Gruppen
- Vorbildfunktion („modelling“): die Einzelpersonen haben Vorbilder bzw. Identifikationsfiguren, an denen sie sich orientieren können
- Informationen („information“): Erfahrungen, Beobachtungen und Geschichten von anderen über ihre Arbeit (vgl. Blake et al. 2021, S. 447).

Blake et al. beschreiben weiter, dass junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen möglicherweise über geringere Möglichkeiten als andere Gleichaltrige verfügen, aus ihren Gemeinschaften heraus Unterstützung zu erhalten, Vorbilder zu finden oder konstruktives Feedback zu erhalten:

> For young people with learning disabilities, membership of communities can be limited with few opportunities to receive information, feedback, support or modelling and with many around them holding low expectations. (ebd.)

Mitunter fehlt es den Eltern auch an Zutrauen in ihre Kinder und sie stellen die Bildungsaspirationen und die Wünsche nach Selbstständigkeit ihrer jugendlichen Kinder infrage, arbeiten Blake et al. in einem qualitativen Interview mit einem Konrektor einer Sekundarschule heraus:

> We can only do our bit if parents have the belief and faith – you have to get the parents on board with this cohort. This group of people sometimes have aspirations but their parents question things like you can't travel on a bus, how will you manage etc. which is a big piece of work. (ebd., S. 452)

Das stimmt mit den Ergebnissen Schnitzlers überein, die Daten des Nationalen Bildungspanels im Hinblick auf Einflüsse auf Übergangsentscheidungen und die Berufswahl untersucht hat. Schnitzler zufolge zeigen sich die größten Einzeleffekte übereinstimmend in beiden von ihr untersuchten Kohorten für die vermuteten Bildungsaspirationen der Eltern – dies unterstreicht die Bedeutung der Normen für Bildungs(gang)entscheidungen im sozialen Umfeld (vgl. Schnitzler 2020b, S. 45). Auch Kleffner et al. identifizieren vornehmlich die Eltern als diejenigen, von denen Jugendliche Anregungen zur Berufswahl erhielten – und das in einer doppelten Funktion: Durch ausformulierte Erwartungshaltungen oder konkrete Ratschläge nähmen sie direkten Einfluss auf die Berufsfindung. Folgt man Blake et al., können Eltern im Berufswahlprozess mitunter aber auch bildungsaspirationsbremsende Bedenkenträger:innen sein und durch ein geringes Zutrauen in die Kompetenzen ihrer Kinder deren Eigenaktivität hemmen. Zusätzlich wirken Eltern auch indirekt als Rollenvorbild auf den Berufswahlprozess ein (vgl. Kleffner et al. 1996, S. 14).

Wenn außerdem angenommen wird, dass Jugendliche um die status- und identitätsprägende Funktion von Berufen wissen, dann müssen sie sich, so Oeynhausen und Ulrich, „im- oder explizit einen Eindruck darüber verschaffen, wie relevante Dritte aus

ihrem Umfeld (z. B. Familie und Freunde) auf verschiedene Berufswahlalternativen reagieren könnten" (Oeynhausen und Ulrich 2020, S. 99). Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und einem positiven Selbstkonzept hat einen hohen Einfluss auf die Berufswahl – beides wird durch die Reaktionen Dritter stark geprägt. Das Image von Berufen spielt somit eine ausschlaggebende Rolle bei Berufswahlentscheidungen (vgl. Brändle und Grundmann 2020, S. 93; Gehrau 2020; Ebner und Rohrbach-Schmidt 2019; Eberhard et al. 2009), es scheint zu einem Berufswahlkriterium geworden zu sein. Anzunehmen ist diesbezüglich auch ein Zusammenhang zwischen dem Image von Berufen und Geschlechterstereotypen – das Bild eines Berufs und der in ihm Tätigen beeinflusst die Präferenzen, kann zur beruflichen Segregation beitragen und geschlechtsbezogene Vorurteile verstärken (vgl. Scholand 2020, S. 224 f.). Die Rolle der Eltern im Berufswahlprozess sei damit aber dennoch keine „Teilberufsrolle" wie es bei der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit oder der berufsberatenden Lehrkraft der Fall ist, sondern eine „quasi natürliche" (vgl. Beinke 2006a, S. 40).

Wie aufgezeigt wurde, steht eine Lernbeeinträchtigung in hohem Zusammenhang soziokulturellen, umweltbedingten und gesellschaftlich-strukturellen Einflussfaktoren – das unterscheidet die Lernbeeinträchtigung von jeder anderen Art von Behinderung. Daher ist davon auszugehen, dass sich eingeschränkt vorhandene familiale Ressourcen ggf. begrenzend auf den Berufsorientierungsprozess auswirken könnten.

Ob die von Kleffner beschriebene doppelte Gatekeeping-Funktion der Eltern im Berufswahlprozess bei lernbeeinträchtigten Jugendlichen sichtbar und wirksam wird, wird im empirischen Teil dieser Arbeit erhoben. Die Vocational Anticipatory Socialization (VAS) bietet hierzu ebenfalls einen theoretischen Zugang. So schreiben Myers et al.:

> Family members, particularly parents, are influential sources of socialization for children and adolescents and often are considered the primary determinants of children's job or career choice (...). Listening to parents discuss aspects of their jobs and observing work-related activities serve to socialize children to future careers. (Myers et al. 2011, S. 90)

Wenn also, wie vermutet wird, die Kumulation ungünstiger Aufwachsensbedingungen eine der Hauptursachen für die Entwicklung einer Lernbeeinträchtigung ist, dann kann abgeleitet werden, dass lernbeeinträchtigte Jugendliche weniger als andere Gleichaltrige in ihren Eltern gut informierte Ratgeber:innen hinsichtlich ihres eigenen Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses finden (vgl. hierzu auch Jochmaring et al. 2019, S. 116; Solga 2005, S. 313). Dadurch kommt den professionellen Gatekeepern in der Funktion von Berufsberater:innen und pädagogischen Fachkräften im Berufsorientierungsprozess gerade für diese Kohorte eine besondere Relevanz zu. Neuenschwander spricht von einer „Verantwortungsverschiebung von den Eltern zur Lehrperson" (Neuenschwander 2020, S. 299). Lernbeeinträchtigte Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischem Status sind mehr als andere darauf angewiesen, dass die Gatekeeper an den kritischen Schwellen des Übergangs ins Erwerbsleben in ihrem Sinne handeln, lenken, unterstützen und entscheiden. Dies sind v. a. die Fachkräfte der Bundesagentur für Arbeit als auch die pädagogischen Fachkräfte bei den Bildungsträgern. Beinke beschreibt: „Je höher der Bildungsstand der Eltern, umso weniger

wichtig werden gemeinsame Besuche beim Arbeitsamt eingeschätzt“ (Beinke 2006, S. 37). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der institutionellen Berufsberatung eine hohe Bedeutung zukommt, wenn der Bildungsstand der Eltern niedrig ist. Im Rahmen der Interviews im empirischen Teil dieser Arbeit soll dies überprüft werden.

3.1.4.2 Peers

Zwar sind Peers keine Gatekeeper im engeren Sinne, denn sie haben keine formale oder verwaltungsrechtliche Entscheidungsmacht über Zugänge zu Bildungsangeboten oder bestimmten Ressourcen, jedoch kommt ihnen durch ihren besonderen Einfluss auf andere Jugendliche am Übergang eine besondere Stellung zu. So kommen Gaupp und Geier in ihrer Längsschnittuntersuchung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie zu dem Ergebnis, dass sich die Unterstützung durch Freundinnen und Freunde positiv auf die Chancen des Einzelnen auswirkt, nach dem Verlassen der Hauptschule weiterhin einen schulischen Bildungsgang zu besuchen, um einen Mittleren Schulabschluss oder die (Fach-)Hochschulreife zu erwerben. Die Autoren vermuten einen Mitzieheffekt und gehen davon aus, dass häufig mehrere Jugendliche gemeinsame Bildungsgangentscheidungen treffen bzw. dass sich einzelne Jugendliche eher für die Schulen und Bildungsgänge entscheiden, die schon von ihren Freund:innen besucht werden (vgl. Gaupp und Geier 2011, S. 56). Schuchart et al. (2016) bezeichnen Peers als Sozialisationsagent:innen, an deren Einstellungen und Haltungen sich angeglichen und durch die Unterstützung erfahren wird. Demnach deuten empirische Befunde darauf hin, dass sich Jugendliche oft in Freundeskreisen mit vergleichbaren Bildungsorientierungen bewegen (vgl. ebd., S. 5). Dem Individuum nahestehende Gleichaltrige mit hohen Bildungsaspirationen wirken sich fördernd auf die schulischen Leistungen und die Bildungsaspirationen des Individuums aus. Neben den Erwartungen ihrer Eltern bewerten Jugendliche v. a. auch die Erwartungen der besten Freundinnen und Freunde als sehr wichtig. In ihrer Studie können die Autorinnen die „erhebliche Bedeutung der Peers für die Studienabsicht feststellen“ (ebd., S. 21), was sich mit den vorliegenden Befunden etwa von Beinke (vgl. 2006b) zur Bedeutung der Peers im Berufsorientierungsprozess deckt.

Studien über Peer-Beziehungen haben gezeigt, dass sich die Unterstützung durch einen anderen Menschen vorteilhaft auch in Bezug auf ein erhöhtes Autonomieerleben, ein höheres persönliches Wohlbefinden und eine größere Beziehungszufriedenheit auswirkt (vgl. Deci und Ryan 2014, S. 60 f.). Hierzu passen die Annahmen aus verschiedenen Berufswahltheorien, nach denen die Berufswahlentscheidung individuell davon abhängig gemacht wird, wie das eigene soziale Umfeld den jeweiligen Beruf bewerten wird (vgl. Matthes 2019, S. 65 und Kapitel 1.4). Das so entstehende Image von Berufen und die Erwartung des Individuums, mit seiner Berufswahl auf Anerkennung oder auf Ablehnung im Freundes- und Bekanntenkreis stoßen zu können, beeinflussen die Berufsorientierung und die Berufswahlentscheidung (vgl. exemplarisch Brändle und Grundmann 2020, S. 93; Gehrau 2020; Ebner und Rohrbach-Schmidt 2019; Matthes 2019, S. 163; Eberhard et al. 2009).

Kapitel 4 – Relevante Forschungsbefunde zum Forschungsgegenstand

Kapitelübersicht

Im vierten Kapitel wird eine Übersicht über den Forschungsstand gegeben.

Wichtig und zugleich in der Darstellung des Forschungsstandes in hohem Maße herausfordernd ist die interdisziplinäre Perspektive, mit der sich dem gewählten Thema genähert wird. Nach Klopper et al. (2007) beinhaltet die Literaturrecherche das Suchen, Sammeln, Priorisieren, zielgerichtete Lesen und das Auffinden von Schlüsselfragen und -themen sowie deren anschließende Präsentation und kritische Diskussion. Das Ziel einer Literaturrecherche ist festzustellen, welche der Probleme, die durch empirische Forschung zur Lösung identifiziert wurden, von anderen Wissenschaftler:innen gelöst wurden, damit sie aus der Forschungsgleichung herausgenommen werden können. Außerdem soll der Leserschaft eine klare Vorstellung vom Umfeld der eigenen Forschung vermittelt werden und sie soll von den eigenen Fachkenntnissen überzeugt werden, zudem soll die Literaturrecherche Argumente für den empirischen Teil der eigenen Studie liefern (vgl. ebd.). Zudem können durch eine systematische Literaturrecherche Aufschlüsse darüber erhalten werden, wie andere Forscher:innen die Thematik angegangen sind (vgl. ebd.). Zusammenfassend stellen Klopper et al. fest: „The literature review involves a qualitative content analysis of available information already published in some form. (...) in writing about the literature, you are adding to it, by creating links, drawing attention to particular issues and contributing your construction of the ‚story' to be found in existing research" (ebd., S. 271 ff.).

Die vorliegende Arbeit ist sowohl der erwerbsorientierten Berufspädagogik als auch der Sonderpädagogik zuzuordnen. Es geht um Aspekte der Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration, zugleich aber auch um Fragen von Ungleichheit, Exklusion und (mangelnder) Teilhabe. Da ich mich mit der Gestaltung und der Bewältigung der Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems und in (außerbetriebliche) Berufsausbildungen befasse, sind Forschungsvorhaben und -ergebnisse auch aus der Übergangsforschung (zu Berufsorientierungs- und Berufswahlprozessen) sowie aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu berücksichtigen. Außerdem werden ausgewählte Arbeiten zur subjektorientierten Übergangsforschung einbezogen.

Die Übergangsforschung ist hochaktuell, was mit verschiedenen Aspekten wie der zunehmenden Biografisierung des Lebenslaufs, den Forderungen nach persönlich und gesellschaftlich verwertbarer Employability und dem mit der Pluralisierung einhergehenden Individualisierungsanspruch und -druck sowie der Frage nach der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten und damit der gesellschaftlichen Teilhabe oder der Frage nach Exklusionsrisiken auch in der beruflichen Bildung zusammen-

hängt. Da manchen Jugendlichen die erforderlichen Ressourcen fehlen bzw. diese sehr ungleich verteilt sind, kommt es an der Schnittstelle des Übergangs von der Schule in Berufsausbildung und Erwerbsarbeit somit häufig zur Reproduktion und Verfestigung sozialer Ungleichheiten (vgl. Siegert 2019, S. 220; Jochmaring 2019, S. 265; Fasching 2017; Kremsner 2017). Dennoch wird auch an diese Jugendlichen oft der explizit formulierte oder implizit an sie herangetragene Anspruch einer Normalerwerbsbiografie gestellt.

Darum müssten bei der Darstellung des Forschungsstands auch Erhebungen berücksichtigt werden, die sich grundlegend mit Ungleichheiten und deren Auswirkungen im Bildungssystem befassen. Deutlich wird aber, dass aufgrund der Überkomplexität des Themenfeldes im Bereich der Inklusionsforschung „das Vorhaben einer umfassenden Forschungssynthese im Vorhinein bereits zum Scheitern verurteilt sein muss", wie es bereits Willmann und Bärmig in ihrer Arbeit festgestellt haben (Willmann und Bärmig 2020, S. 95). Sie kritisieren den Mangel an umfassenden und systematischen Überblicksarbeiten zum aktuellen Stand trotz einer umfassend und seit mehr als 40 Jahren praktizierten Integrations- und Inklusionsforschung im deutschsprachigen Raum (vgl. ebd., S. 98 f.). Die vorliegenden Analysen zum Forschungsstand seien meist einseitig, knapp bemessen, wiesen beim Sampling methodische Mängel auf oder seien in der Materialauswahl höchst selektiv, so ihr Ergebnis zu den vorhandenen Überblicksarbeiten (vgl. ebd.). Ähnlich schwierig wie Willmann und Bärmig bewerten Niehaus et al. (2012a) Arbeiten zum Forschungsstand am Übergang Schule-Beruf insbesondere im Hinblick auf Jugendliche mit Behinderungen. Sie sehen ebenfalls einen hohen Koordinations- und Systematisierungsbedarf hinsichtlich der Forschungslandschaft und des aktuellen Forschungsstandes. In ihrer Recherche zum Übergangsgeschehen haben sie deshalb exemplarisch 20 Projekte und Studien ausgewählt, die entweder Ergebnisse zu ausbildungs- und berufsvorbereitenden Maßnahmen oder zum Übergang Schule-Ausbildung-Beruf liefern – warum sich die Gruppe der Autor:innen für genau diese „ca. 20 Projekte bzw. Studien" (Niehaus et al. 2012a, S. 196) entschieden hat, bleibt jedoch ohne nähere Erläuterung. Auch Helsper und Bertram (2006) bemängeln eine fehlende systematische Sichtung jugendbiografischer Studien, in denen das Verhältnis von Jugendbiografie und Schule beleuchtet wird – sie vermute, hier liegen „sekundäranalytisch zu hebende Erkenntnisschätze zur Schülerbiographie" (ebd., S. 287). Zusammenfassend halten sie in der Darstellung der Entwicklung der Forschungslandschaft zur biografieorientierten Schülerforschung fest, dass „trotz des erstaunlichen Aufschwungs methodisch anspruchsvoller biographischer Forschungen seit den achtziger Jahren (…) Studien zum Verhältnis von Jugendbiographie und Schule doch eher noch selten [sind]" (ebd., S. 288).

Auf den aktuellen Diskussionsstand zu den Themen, die Überschneidungen zum vorliegenden Forschungsvorhaben besitzen – wie die Fassung des Inklusions- oder des Lernbehinderungsbegriffs oder die Berufswahltheorien –, wurde in den Kapiteln 1 und 2 bereits eingegangen. Die verwendeten Schlag- und Stichwörter zur Literaturrecherche sind den Oberbegriffen Inklusion (mit einem Schwerpunkt auf Inklusion in der beruflichen Bildung und am Arbeitsmarkt), berufliche Rehabilitation (als Förderkategorie der Bundesagentur für Arbeit), Übergang Schule-Ausbildung-Beruf (mit einem

Schwerpunkt auf Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen) und Gatekeeping-Prozessen an der Schwelle von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung zuzuordnen.

Zur Recherche wurden zunächst einschlägige Datenbanken genutzt (v. a. OPAC – Online Public Access Catalogue, Google Scholar, researchgate, der Dokumentenserver der Sozialwissenschaften www.ssoar.info und die elektronische Zeitschriftenbibliothek). Diese systematische Abfrage wurde mit einer Suche nach dem Schneeballverfahren verbunden. Dabei wurden im theoretischen Teil der Arbeit bewusst auch Veröffentlichungen hinzugezogen, die nicht originär der Berufs- und Wirtschafts- oder der Sonder- und Schulpädagogik zuzuordnen sind, sondern sich der Thematik und Problematik aus rechtswissenschaftlicher (so etwa bei Kalina 2019) oder wirtschaftswissenschaftlicher (so bei Kettner 2012 und Czepek et al. 2015) Sicht nähern oder den Forschungsbereich aus der Intersektionalitätsforschung heraus beleuchten (so z. B. bei Rieske 2020; Demmer 2017; Dederich 2014; Schildmann 2012).

Um Dopplungen zu vermeiden, wird in diesem Kapitel zum Forschungsstand der Fokus auf empirische Arbeiten und deren Ergebnisse mit einem Schwerpunkt in der biografischen Erforschung des Übergangs von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen von der allgemeinbildenden Schule in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung gerichtet.

Es wird dabei nicht gelingen, eine abschließende und vollumfängliche Darstellung des Forschungsstandes in einer Zusammenführung älterer und aktueller Forschungsergebnisse aus den Bereichen Übergangsforschung, Inklusionspädagogik, berufliche Rehabilitation und Arbeitsmarktforschung zu leisten. Ähnlich wie beim Ansatz von Niehaus et al. (2012) muss eine Auswahl getroffen werden, indem sich auf die Darstellung der relvanten und aktuellen Befunde aus dem Bereich der biografischen Übergangsforschung, beruflichen Rehabiliation und (Arbeitsmarkt-)Integration junger Menschen mit Lernbeeinträchtigungen beschränkt wird. Anhand dieser soll der Forschungsstand näherungsweise dargestellt werden. Die Sichtung und Berücksichtigung der vorliegenden Arbeiten dient dazu, die eigene Arbeit in den Kontext der bestehenden Forschung einzuordnen, zugleich wird anhand der ausgewählten Arbeiten und ihrer Ergebnisse ein Forschungsdesiderat aufgezeigt.

Da der Förderstatus „Lernbeeinträchtigung“ als schulamtliche Kategorie während der Schulzeit festgestellt wurde, werden aktuelle Befunde aus diesem Forschungsfeld mit einbezogen (Kapitel 4.1), um darauf aufbauend den Forschungsstand zu den Übergangsprozessen Schule-Ausbildung-Beruf aus biografischer und subjektbezogener Sicht zu skizzieren (Kapitel 4.2). Dabei wird Forschungsarbeiten, die sich mit der Rolle der Gatekeeper befassen, besonderes Augenmerk gewidmet. Es folgt eine Aufarbeitung des Forschungsstandes zum gewählten Forschungsdesign und der Forschungsmethode qualitatives Interview mit Fokus auf die Zielgruppe des Samples (Kapitel 4.3). Hier finden v. a. auch internationale Forschungsbefunde aus der englischsprachigen Literatur Berücksichtigung. Im Kapitel 4.4 führe ich die Ergebnisse zusammen, um darauf aufbauend auf Desiderate hinzuweisen und die Forschungsfrage darzulegen.

Zunächst aber wird an dieser Stelle eine tabellarische Übersicht über das Literaturreview gegeben, das zu den einzelnen Unterthemen und -kapiteln durchgeführt

wurde. In der Tabelle sind die Publikationen in der Reihenfolge ihres Erscheinens – chronologisch aufsteigend – sortiert. Ein Schwerpunkt liegt auf neueren Veröffentlichungen, wenngleich wegweisende und in meinem Forschungsschwerpunkt innovative Publikationen auch aus früheren Jahren berücksichtigt werden.

Die Tabelle ist in Analogie zum gesamten Forschungsstandkapitel in vier Teile untergliedert und zur besseren Lesbarkeit im Querformat angelegt.

Tabellarischer Überblick über Studien und Ergebnisse mit Bezug zum vorliegenden Forschungsvorhaben

a) zur schulpädagogischen Sicht auf Lernbeeinträchtigungen und Schülerbiografien

Referenz	Schlagworte	Forschungsdesign	Ergebnisse (stichwortartig)
(Hurrelmann und Wolf 1986)	Bildungsbiografien, Schulerfolg und Schulversagen von Hauptschüler:innen und Gymnasiast:innen	Qualitativ, biografisch-narrativ	schulische Erfolgs- und Versagenserfahrungen und die mit ihnen einhergehenden Anerkennungs- oder Ausgrenzungsprozesse besitzen noch Jahre nach dem Ende der Schulzeit eine biografische Bedeutung
(Wiezorek 2005)	Einfluss der Schule auf die (Bildungs-)Biografie der Schülerinnen und Schüler, v. a. im Bereich Anerkennung	Qualitativ, biografisch	Schule als Sozialisationsinstanz, Anerkennungsproblematiken sind stark von der Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung abhängig, Schule hat eine intersubjektive Dimension
(Kottmann 2006)	Wechsel von der Regel- an eine Förderschule, Schnittstelle zwischen allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, Zuschreibungsprozesse rund um das Konstrukt Förderbedürftigkeit, Auslese- und Stigmatisierungsprozesse im Schul- und Bildungssystem	Quantitativ-qualitative Dokumentenanalyse der VO-SF Gutachten im Schuljahr 1999/2000 (VO-SF= Verordnung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs)	Exklusionspraktiken wie die Überweisung auf eine Förderschule, wirken sich negativ auf das Selbst- und Fremdbild der betroffenen Schülerinnen und Schüler aus; Förderstatus wird als Stigma betrachtet und hat Auswirkungen auch auf die Übergänge in die Sekundarstufe II und das berufliche Bildungssystem
(Pfahl 2006)	Sozio-kulturelle Faktoren von Förderschulzuweisungen und Lernbeeinträchtigungen, schulisches Selbstkonzept, Stigmabewältigung	Befragung von 106 Schulabgängerinnen und -abgängern von Förderschulen zu ihrer Lebenssituation	Förderschülerstatus wird als schambehaftet wahrgenommen, lernschwache Kinder werden erfolgreicher an einer integrativ ausgerichteten Regelschule als in einer separaten und separierenden Schulform unterrichtet
(Schumann 2007)	Auswirkungen des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen Förderbedarf, „Schonraum-Falle“ Förderschule, Stigma- und Schambewältigung	Methodentriangulation: qualitative Interviews mit Schüler:innen mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen sowie mit Eltern von Förderschüler:innen, Schülerbefragung mittels Fragebogen	Der Förderschülerstatus wird von den Betroffenen oft als stigmatisierend und schambehaftet empfunden, das soziale Umfeld hat einen bedeutenden Einfluss auf Bildungswege und -entscheidungen, der *Herkunftseffekt* ist nachgewiesen

Referenz	Schlagworte	Forschungsdesign	Ergebnisse (stichwortartig)
(Lehmann und Hoffmann 2009)	Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen, Bedingungen für schulischen Erfolg	Quantitativ-qualitativ, Stichprobe von Schüler:innen der Jahrgangsstufen 7 bis 10 an Berliner Förderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen (N = 4.481), Klassen (N = 527) und Schulen (N = 101), Leistungstests und Tests zu kognitiven Fähigkeiten	Befunde belegen eine weitgehend übereinstimmende Effektivität des gemeinsamen Unterrichts an allgemeinen Schulen und den Förderschulen
(Pfahl 2011)	Lernbehinderungsdiskurs, Förderschulproblematik, Förderschulzuweisung	Qualitativ, biografisch	Die strukturelle Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen geht mit einer (berufs-)biografischen Benachteiligung von Schulabgänger:innen von Lernbehindertenschulen einher
(Wellgraf 2012)	Anerkennung, Macht und Machtasymmetrie, subjektives Erleben von Ausgrenzung und Stigmatisierung, Beschämung	Ethnografische Studie mit 18 Hauptschüler:innen in Berlin	Hauptschüler:innen empfinden ein beschämendes Gefühl der Degradierung durch den Hauptschulbesuch, das sich bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz fortsetzt
(Sandring 2013)	Schulische Missachtungs- und Scheiternserfahrungen, Auswirkungen auf die biografische Anerkennungsgeschichte, schulische Passungsverhältnisse	Biografische Analyse von Datenmaterial aus einem Forschungsprojekt mit Fokus auf klassenwiederholenden Jugendlichen	Gesamtschule verspricht umfassende Förderung, leistungsschwache Schüler:innen wie etwa Klassenwiederholende werden stigmatisiert, ihre Probleme individualisiert
(Koßmann 2019)	Lernbehinderung als *innerpsychische Realität der Betroffenen*, Begrenzungen der Reproduktion von Benachteiligung, Unterrichtsforschung, Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen	Empirisch-qualitative Untersuchung des Unterrichtens an Förderschulen mittels objektiv-hermeneutischer Analyse von fünf Unterrichtstranskripten	Deutungsmuster *sonderpädagogischer Förderbedarf* ist wirkmächtig, in Unterrichtssituationen herrschen eine *wohlwollende Debilisierung* der Schüler:innen und eine niedrige Leistungserwartung – Unterricht an der Förderschule wird dem Bildungsanspruch nicht vollumfänglich gerecht
(Weiß 2020)	Jugendliche mit Hauptschulabschluss in einer BGJ-Maßnahme im Übergangssystem, Bewältigungsverhalten, Umgang mit Missachtung und verweigerter Anerkennung	Grounded Theory	Das Erleben von Anerkennung in den unterschiedlichen sozialen Räumen Familie, Schule und Schulsystem, Peer Group und Arbeits- und Ausbildungsmarkt unterliegt spezifischen strukturellen Bedingungen und Anerkennungslogiken

b) zum Übergang Schule-Berufsausbildung von formal gering qualifizierten Jugendlichen aus benachteiligten Lebenslagen

Referenz	Schlagworte	Forschungsdesign	Ergebnisse (stichwortartig)
(Alheit und Glaß 1986)	Arbeitslose Jugendliche, Bewältigungsverhalten, Brüche in Biografien	Qualitativ, biografisch	Ausgrenzung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt steht in engem Zusammenhang mit gesellschaftlicher Ausgrenzung und Adolszenzkrisen – vollzeitschulische Berufsausbildungen als Kompensation haben *Januscharakter* und werden in ihrer *Puffer- und Schwammfunktion* als *Betrug* gewertet
(Heinz und Krüger 1990)	Berufsvorstellungen und Zukunftswünsche von Hauptschüler:innen, Ausbildungsplatzsuche, Berufswahl	Längsschnittstudie von 1978–1983, 270 Hauptschüler:innen in Bremen	Schüler:innen verhalten sich flexibel bei der Ausbildungsplatzsuche, werden zugleich mit einer Entwertung ihrer Bildungsabschlüsse konfrontiert und sehen sich am Ausbildungsmarkt einer großen Konkurrenz gegenüber
(Helsper et al. 1991)	Rekonstruktion von nicht erfolgreichen Bildungs- und Ausbildungsverläufen, Benachteiligung, Marginalisierung	Qualitativ, biografisch Auswertung von 10 narrativen Interviews nach Schütze	Benachteiligung hat multifaktorielle Ursache, es besteht ein hoher Zusammenhang zwischen Herkunft und Zukunft, ungünstiges Aufwachsen benachteiligt Jugendliche im Bildungssystem und am Übergang
(Gaupp und Geier 2011)	Bildungswege, Aspirationen und Bildungsgangentscheidungen von Haupt- und Förderschulabsolventinnen und -absolventen	Längsschnittuntersuchung mit mehr als 1.100 Schüler:innen von 2007–2009 in Stuttgart	Jugendliche mit Hauptschulabschluss unterliegen einem besonders hohen Risiko, ohne Berufsabschluss zu bleiben. Außerdem bewerten in der 3. Befragung 21 % der Befragten ihre aktuelle Ausbildung als Notlösung und knapp 40 % aller Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen würden die gleiche Ausbildungsentscheidung nicht noch einmal treffen
(Hofmann-Lun 2011)	(Aus-)Bildungsverläufe von Jugendlichen mit Förderschulerfahrung, Professionsverständnis, Ausbildungsvorbereitung	Qualitativ: Interviews mit 21 Jugendlichen, 10 Interviews mit Eltern sowie weitere Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus verschiedenen Institutionen	Jugendliche mit Förderschulabschluss fühlen sich oft benachteiligt, auch aufgrund der geringeren Wertigkeit ihrer Schulabschlüsse, mitunter empfinden sie die Beratung durch die Bundesagentur für Arbeit als demotivierend, zumal diese nicht immer an den individuellen Bedarfen der Jugendlichen ausgerichtet erscheint

Referenz	Schlagworte	Forschungsdesign	Ergebnisse (stichwortartig)
(Rahn und Hartkopf 2015)	Teilqualifizierende Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen, berufsschulisches Übergangssystem, BOJ, BGJ, Berufsfachschulen, Berufsorientierung, Bewerbungsverhalten, Ausbildungsplatzsuche	Panelstudie in NRW: Standardisierte Fragebogenbefragung, 41 Einzel- und acht Gruppeninterviews mit Jugendlichen im berufsschulischen Übergangssystem	Die Jugendlichen im Übergangssystem streben mehrheitlich die Aufnahme einer dualen Ausbildung an, zeigen aber eine geringe Bewerbungsaktivität während des Besuchs der Bildungsmaßnahme im Übergang
(Mögling et al. 2018)	Förderliches Lernklima, Ausgrenzung, Mobbing, Scheiternserfahrungen, Bildungsangebote im Übergangssystem	Qualitativ mittels narrativem Interview nach Mayring und Schütze – 16 Interviews mit Berufsschüler:innen, weitere Interviews mit pädagogischen Fachkräften der Berufsschule, zudem quantitative Befragung von 131 Schüler:innen	Abwertendes Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler im Übergangssystem trifft v. a. Förderschulabgänger:innen auch aufgrund der vorherigen Schulbildung („Big-Fish-Little-Pond-Effekt“)
(Erdmann 2019)	Duale Ausbildung, Emanzipation, Berufsbiografie, Wirkung von Ausbildungsabschlüssen	Qualitativ: 40 autobiografisch-narrative sowie interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrkräften an beruflichen Schulen	Berufliche Bildung leistet einen immensen Beitrag zur Anerkennung und kann Bildungsbenachteiligungen und diskriminierende Praktiken im Schulsystem ansatzweise kompensieren
(Handelmann 2020)	Berufsfindungsprozesse, biografische Relevanz der Ausbildung	Qualitativ: Vier Fallrekonstruktionen auf Basis narrativer Interviews	Ausbildungssuchende richten ihre Suchstrategien danach aus, ob berufliche Optionen mit Anerkennung verbunden sind oder nicht, der Übergang in einen Beruf ist biografisch hochrelevant
(Thielen und Handelmann 2021)	Unterrichtsprozesse in der Berufsvorbereitung an berufsbildenden Schulen, unterrichtliche Praktiken, Berufsorientierung, Berufs- und Ausbildungsreife	Ethnografische Unterrichtsbeobachtungen im berufsschulischen Part der BvB	In der BvB sollen sich die Jugendlichen einerseits selbst optimieren und ihre Ziele und Träume verfolgen, andererseits aber ihre (beruflichen) Ziele an ein institutionell als realistisch eingestuftes Ziel anpassen; vorherrschend in der BvB ist eine defizitorientierte Sicht auf die Jugendlichen
(Lunz 2021)	Übergangsprozesse, stationäre Einrichtungen der Jugendhilfe, Care Leaver, Bewältigungsprozesse	Qualitative Längsschnittstudie über 23 Monate mit 16 Interviewpartner:innen	Forschungsinteresse richtete sich nicht explizit auf die Arbeitsmarktintegration, dementsprechend fallen die Ergebnisse dieser Arbeit aus: Im Vordergrund stehen die Bewältigung des Alltags und der Übergang in die Eigenständigkeit, dennoch enthalten die Daten aufschlussreiche Hinweise auf die Funktion von Ausbildung und Arbeit auf Anerkennungsprozesse und Selbstwirksamkeitserfahrungen

Referenz	Schlagworte	Forschungsdesign	Ergebnisse (stichwortartig)
(Siegert 2021)	Adoleszenz, Bewältigungsstrategien, berufliche Selbstpräsentationen, Habitus, Biografieforschung, Fallrekonstruktion	Biografische Studie mit qualitativ längsschnittlichem Design, Zielgruppe: 12 marginalisierte Jugendliche, die Haupt- oder Förderschulen besucht haben, ergänzt durch Elterninterviews	Benachteiligte Jugendliche sind stark an Normativität orientiert, der Familie wird eine hohe Bedeutung beigemessen
(Felbermayr 2023)	Übergangsbewältigung, Übergang Sek. I – Sek. II, nachschulische Bildungsangebote in Österreich, Verhalten und Belastungsempfinden der Eltern	Längsschnittstudie; Grounded Theory; das Sample umfasst fünf Familien, in denen Jugendliche mit Behinderungen leben; die Erhebungsphasen lagen jeweils im Sommer 2017, 2018 und 2019	Insbesondere die Eltern wünschen sich passgenaue Anschlussoptionen am Ende der Sekundarstufe I, die aber nicht in jedem Fall existieren. Die Eltern haben einen großen Einfluss auf den Bildungsweg ihrer Kinder und sind hochrelevante Ratgeber:innen und Begleiter:innen, fühlen sich in dieser Rolle aber oft (über-)belastet. Sie wünschen sich für ihre Kinder einen Bildungsabschluss und eine Arbeitsstelle – selbst wenn diese aufgrund der behinderungsbedingt bestehenden begrenzten Optionen vorrangig die Funktion der Tagesstruktur hat.

c) Gatekeeping-Prozesse an den Übergängen Schule-Berufsausbildung-Beruf

Referenz	Schlagworte	Forschungsdesign	Ergebnisse (stichwortartig)
(Betz 2006)	Gatekeeper Familie, Bildungsbedeutsamkeit, Bildungsprozesse von Kindern, Reproduktion familialer Verhältnisse, außerschulische Aktivitäten	Empirische Basis bilden die 1. und 2. Welle des DJI-Kinderpanels (als repräsentative Längsschnittstudie)	Familie in ihrer besonderen Rolle ist für Kinder ein hochrelevanter Gatekeeper, da sie Zugänge zu Erfahrungswelten öffnet oder verschließt
(Hollstein 2007)	Gatekeeping-Prozesse, soziales Kapital	Dokumentenanalyse: Am Beispiel von Sekundarschulempfehlungen von Grundschullehrkräften sowie Danksagungen in wissenschaftlichen Arbeiten aus den Sozialwissenschaften werden Gatekeeping-Prozesse im Hinblick auf die Rolle des sozialen Kapitals untersucht	Das Handeln von Gatekeepern kann großen Einfluss auf die Teilhabechancen und die Exklusionsrisiken des Individuums haben

Referenz	Schlagworte	Forschungsdesign	Ergebnisse (stichwortartig)
(Oschmiansky et al. 2014)	Diagnose- und Kompetenzfeststellungsverfahren der Bundesagentur für Arbeit, Arbeitsvermittlung, Entscheidungsprozess der Beratungsfachkräfte über Qualifizierungsmaßnahmen	Qualitativ: Problemzentrierte Interviews nach Witzel mit Vermittlungs- und Integrationsfachkräften (insgesamt 121) sowie mit „Kund:innen" der Bundesagentur für Arbeit (insgesamt 65)	Die sogenannten „Kompetenzdienstleistungen" dienen den Fachkräften der Bundesagentur für Arbeit relativ oft als Basis für Entscheidungen zur Bewilligung oder Ablehnung von Qualifizierungsmaßnahmen. Die positiven Effekte der Kompetenzdienstleistungen überwiegen – sowohl aus Sicht der Beratungsfachkräfte als auch aus Sicht der Kund:innen. Gleichwohl stellen die Autor:innen Schulungsbedarfe aufseiten der BA-Fachkräfte zum Umgang mit den und zur Kommunikation der Ergebnisse aus den Testungen fest.
(Berg 2017)	Bildungsbiografien, Übergang, Lerngeschichten, Berufsvorbereitung	Qualitativ: 20 narrativ-biografische Interviews mit Jugendlichen aus einer zweijährigen berufsvorbereitenden Fördermaßnahme in Hessen	Lebensgeschichten der Jugendlichen verlaufen erfolgreich, sofern *signifikant Andere* wie Pädagog:innen oder betriebliche Ausbilderinnen und und Ausbilder die Lernprozesse der Jugendlichen in Gang setzen und begleiten. Die genuine *Torwachtfunktion* von Gatekeepern war jedoch nicht Gegenstand von Bergs Forschungsansatz
(de Terra 2018)	Übergang in Ausbildung und Beruf, Torwächter, Inklusion, Exklusion, Reproduktion sozialer Ungleichheit, Geschlechterstereotypen von Torwächtern, Sinnkonstruktionen der Gatekeeper	Quantitativ-qualitativ: Analyse von Statistiken zur Verteilung behindertenspezifischer Ressourcen zzgl. 18 leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertreter:innen aus Kinder- und Jugendämtern, Sozial- und Schulämtern und Verantwortlichen der Bundesagentur für Arbeit	Torwächterhandeln gleicht mitunter nicht die bestehenden Asymmetrien aus, sondern verstärkt Ungleichheiten – jedoch können Gatekeeper nicht generell als Agenten der Reproduktion sozialer Ungleichheit verstanden werden.

Referenz	Schlagworte	Forschungsdesign	Ergebnisse (stichwortartig)
(Blanck 2019)	Übergänge, Lebensverläufe, Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, Einfluss der Berufsberatung, Berufswahlreife, Rekonstruktion der Institution Berufsberatung	Zwei empirische Analysen: a) Auf Datengrundlage des SC4 des NEPs b) Auf Basis von 16 Experteninterviews mit Fachkräften der Bundesagentur für Arbeit	Die Zuweisungsprozesse und Verfahren der beruflichen Rehabilitation werden auf Basis der Experteninterviews rekonstruiert. Gatekeeper wirken in den Lebensverläufen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen mächtiger als bei Menschen, die nicht auf die Leistungen der Gatekeeper angewiesen sind. Aufbauend auf den Etikettierungsprozessen im allgemeinbildenden Schulsystem werden am Übergang Differenzmerkmale und eine defizitorientierte Sichtweise auf die Jugendlichen fortgeschrieben.
(Calmbach et al. 2020)	Berufswünsche, relevante Ansprechpartner:innen, Berufsorientierung, Berufswahlkriterien	Qualitativ-quantitativ: 72 qualitative Einzelexplorationen, leitfadengestützte narrative Telefoninterviews mit 50 der 72 Jugendlichen, sechs Peer-to-Peer-Interviews, Auswertung von 65 Hausarbeitsheften sowie von Fotos und Foto-Voicing-Beiträgen von Jugendlichen	Die SINUS-Jugendstudie beleuchtet unterschiedliche Bereiche der Lebenswelten von Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren. Für die vorliegende Arbeit wurde sich darauf konzentriert, die Ergebnisse der Studie für den Aspekt Berufsorientierung und Berufswahl hinzuziehen. Die Autor:innen kommen zu dem Ergebnis, dass die meisten Jugendlichen mit ihren Eltern, Geschwistern oder Verwandten über ihre Berufsorientierung sprechen; dieses Thema wird zumeist von den Familienangehörigen angestoßen. Die Familienangehörigen sind im Orientierungsprozess wichtige Ratgeber:innen und Bezugspersonen, zudem spielen Praktika eine große Rolle.

d) zu qualitativen Forschungsvorhaben mit Personen mit Lernbeeinträchtigungen und Behinderungen im internationalen Diskurs

Referenz	Land	Kernaussagen
(Atkinson 1997)	England	Es besteht ein Mangel an qualitativer Forschung mit Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, dadurch werden ihre Perspektiven nicht gehört – dies führt zu „ultimate lost voices". Autobiografische Forschung hat große Parallelen mit Oral History, eine Lebensgeschichte soll im historischen Kontext verstanden werden: „Written from their point of view, this collective version of a shared history, and shared histories, can help counteract the prevailing official accounts." (S. 10)
(Northway 2000)	England	Forschung ist lange Jahre nicht unter Beteiligung von, sondern eher an Menschen mit Lernschwierigkeiten durchgeführt worden. Die subjektorientierte Perspektive wurde nicht gehört und nicht berücksichtigt.
(McClimens 2004)	England	Häufig haben Menschen mit Lernschwierigkeiten nur durch andere die Möglichkeit, ihre Haltungen und Perspektiven zu äußern – durch diese anderen können sie sich einem weiteren Publikum verständlich machen und von ihm wahrgenommen werden. Kritisch wird angemerkt, dass die Forschungspublikationen oft nicht die beteiligten Zielgruppen adressieren.
(Gates und Wright 2007)	England	Die Methode „Fokusgruppeninterview" wird als angemessen betrachtet bei der Durchführung von Forschungsprojekten mit Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. Es ist schwierig, die Gruppendynamiken zu lenken, ohne den Forschungsprozess zu sehr zu steuern und zu beeinflussen. Betont wird: „they have important stories and experiences to tell, especially with reference to their mental health, and at the very least they deserve to be listened to." (S. 124)
(Thiele 2008)	Deutschland	Die Erzählfähigkeit darf auch Menschen mit stärkeren Beeinträchtigungen nicht abgesprochen werden – passiert dies, werden subjektive Perspektiven nicht erfasst.
(Niesz et al. 2008)	USA	Der Wert qualitativer Forschung in den „Disability Studies" geht weit darüber hinaus, Forscher:innen und Praktiker:innen ein besseres Verständnis der Merkmale und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen zu vermitteln. Vielmehr ist ein großer Vorteil der qualitativen Forschung in ihrer Empowerment-Funktion zu sehen – qualitative Forschung soll nicht nur als ein Instrument zum Sammeln und zur Interpretation empirischer Daten verstanden werden, sondern kann ebenso dafür eingesetzt werden, um Menschen mit Behinderungen in ihren Handlungskompetenzen zu bestärken.
(Kubek 2012)	Deutschland	Menschen mit niedrigem Bildungsniveau haben eher die Tendenz, Unwissen und Bildungslücken zu kaschieren, anstrengendes Nachdenken über mögliche Antwortoptionen zu vermeiden und soziale Anerkennung für die Antwort zu erhalten. Befragungen von Menschen mit Behinderungen sind damit mit hohen Herausforderungen verbunden.

Referenz	Land	Kernaussagen
(Richardson 1997)	England	Es besteht ein wachsendes Forschungsinteresse an partizipativen Forschungsmethoden im Sinne emanzipatorischer Ansätze. Partizipative Forschung stellt darum einen radikalen Wandel im Forschungsprozess dar und bietet dabei enormes Potenzial im Hinblick auf mehr Selbstbestimmung und bezüglich der Erhöhung des Wissens um die Perspektive von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen.
(Brooker et al. 2015)	Australien	Forschende sollen sich aktiv für integrative und angemessene Methoden einsetzen, die sich mit der Bevölkerungsgruppe der Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen auseinandersetzen und ihre Ansichten erfassen, um ein Verständnis für ihre gelebten Erfahrungen zu erhalten und vermitteln zu können. Nur eine geringe Zahl an Studien weist ein inklusives Forschungsdesign auf.
(Frankena et al. 2018)	Internationales Konsortium aus 17 Autor:innen	Erfahrungen mit der Einbindung von Menschen mit geistig-intellektueller Behinderung in die Forschung sind kaum dokumentiert und daher sind nur wenige Einblick in inklusive Prozesse gegeben. Gefordert wird ein „development of inclusive health research by stimulating the sharing of experiences and the building of new knowledge with the inclusion of individuals with a disability in consideration on matters that are important to them“ (S. 10).
(Ledger et al. 2022)	England	Die Erfassung von Perspektiven von Menschen mit Lernschwierigkeiten kann dazu beitragen, den vorherrschenden offiziellen Darstellungen entgegenzuwirken. Durch qualitative Forschung kann Stereotypen vorgebeugt bzw. es können Vorurteile abgebaut werden.
(Robinson et al. 2021)	Irland	Es besteht Forschungsbedarf zur Gestaltung und Förderung von Interventionen, Angeboten und Maßnahmen zur sozialen Inklusion von Menschen mit intellektuellen und entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen: „education must shift its focus from preparing people with learning disabilities to participate in communities to working within those communities as scaffolds for meaningful participation“ (S. 391).
(Scanlon und Doyle 2021)	England	Es besteht eindeutig ein Forschungsbedarf zur Gestaltung und Förderung von Interventionen, Angeboten und Maßnahmen zur sozialen Inklusion von Menschen mit intellektuellen und entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen: „Obtaining first-hand accounts from students was essential to understanding the complexities of planning for life after school“ (S. 465).

4.1 Zur schulpädagogischen Sicht auf Lernbeeinträchtigungen und Inklusion

Um verstehen zu können, wie die Zuschreibung *lernbeeinträchtigt* für die betroffenen Jugendlichen aus der allgemeinbildenden Schule in die Berufswahlprozesse hineinwirkt, baut der Forschungsansatz auch auf den Forschungsergebnissen aus der Schulpädagogik auf. Denn wenn die Übergangsverläufe in Richtung Berufsausbildung betrachtet und aus einer subjektorientierten Perspektive heraus beleuchtet werden sollen, sind die vorgelagerten Prozesse, d. h. die bisherige Bildungsbiografie und die damit verbundenen Erfahrungen der Jugendlichen im Bildungssystem, von besonderer Relevanz – auch im Hinblick auf das sogenannte *„Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma"*, da erst der Förderstatus Zugänge zu besonderen Bildungsangeboten der Bundesagentur für Arbeit ermöglicht.

Als zentrale empirische Untersuchungen mit qualitativen Ansätzen, in denen sich eingehend der Frage nach den Wirkungen exkludierender Bildungsangebote während der allgemeinen Schulpflicht gewidmet wurde, sind die Forschungsarbeiten von Hurrelmann und Wolf (1986), Wiezorek (2005), Kottmann (2006), Schumann (2007), Pfahl (2006; 2011) und Koßmann (2019) zu nennen. Die vier Letztgenannten arbeiten explizit heraus, wie Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen den Wechsel an eine Förderschule erleben.

Die Arbeit von **Hurrelmann und Wolf (1986)** zu Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter aber wird von Helsper und Bertram als erste Studie zur Schülerbiografie bezeichnet (vgl. Helsper und Bertram 2006, S. 280). Sie fokussiert nicht speziell auf Lernende mit Förderbedarfen, sondern Hurrelmann und Wolf gelingt es, mittels teilstrukturierter Befragungen von Hauptschüler:innen und Gymnasiast:innen in drei verschiedenen Zeiträumen den Zusammenhang zwischen der Bildungsbiografie (Erfolg oder Versagen) und den eigenen schulischen Erfahrungen aufzuzeigen. Sie fragen in ihrer Arbeit danach, „welche Bedeutung der Schullaufbahn mit ihrer jeweiligen individuellen Erfolgs- und Versagensbilanz zugesprochen wird und wie ihre Auswirkungen auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung und die berufliche und soziale Karriere bewertet werden" (Hurrelmann und Wolf 1986, S. 1). Mithilfe des biografisch-narrativ angelegten qualitativen Forschungsdesigns kommen Hurrelmann und Wolf zu dem Ergebnis, dass die kulturelle Nichtpassung von schulischen Anforderungen und den Ressourcen von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd., S. 171) sowie schulische Erfolgs- und Versagenserfahrungen und die mit ihnen einhergehenden Anerkennungs- oder Ausgrenzungsprozesse noch Jahre nach dem Ende der Schulzeit eine biografische Bedeutung besitzen (vgl. Helsper und Bertram 2006, S. 280). Sie arbeiten zudem heraus, dass die Familie als Sozialisations- und Erziehungsinstanz eine große Bedeutung hat, v. a. im Hinblick auf kognitive und motivationale Faktoren und die generelle Lernbereitschaft von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hurrelmann und Wolf 1986, S. 16 ff.).

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt **Wiezorek (2005)** in ihrer biografisch-qualitativen Betrachtung des Einflusses der Schule auf die (Bildungs-)Biografie der Schülerinnen und Schüler. Schule wird von ihr als Sozialisations- und Vergesellschaftungsin-

stanz begriffen, in der es um Anerkennungsprozesse und -problematiken geht, die stark von Peers und von der Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung beeinflusst werden („kleine Gesellschaft Schule", ebd., S. 354). Damit verweist Wiezorek auf die „intersubjektive Dimension der Schule" (ebd., S. 302), bei der das Schulkonzept oder die Unterrichtsgestaltung weniger relevant ist. Sie kommt zu dem Schluss:

> Diese Anerkennungsproblematiken drehen sich um Prozesse der Auseinandersetzung mit und der Übemahme von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen, die durch die Schule als gesellschaftlicher Sozialisationsinstanz an das Subjekt vermittelt werden soIlen, und die hier spezifischen Brechungen, Ausformungen und Konkretionen erfahren. Die Biographie des Subjektes wird seitens der Schule dabei insofern organisiert, dass die Schule das Subjekt mit Erwartungshaltungen von konkreten und verallgemeinerten gesellschaftlichen Anderen konfrontiert, deren Geltung einfordert und insofern das Subjekt in Anerkennungsproblematiken verstrickt. In der Schule vollzieht sich die Identitätsentwicklung des Subjektes über die Bewältigung der durch sie strukturierten Anerkennungsproblematiken. Damit fungieren die Anerkennungsproblematiken also als Weichenstellungen for die biographische Entwicklung des Subjektes (ebd., S. 349).

Neben Wiezorek betrachtet auch **Weiß (2020)** das Handeln Jugendlicher mit Hauptschulabschluss im Übergangssystem – hier speziell im Berufsgrundbildungsjahr – aus anerkennungstheoretischer Perspektive. Bei ihm stehen Fragen nach der subjektiven Bewältigung institutioneller Missachtung und Strategien des Enttäuschungsmanagements der Jugendlichen im Fokus seiner Arbeit, die er mit der Grounded-Theory-Methodologie erarbeitet. Weiß beschreibt es als problematisch, dass „eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Akteure im Übergangsraum die Jugendlichen mit je eigenen Anrufungen konfrontieren" (ebd., S. 289), dadurch sind die Jugendlichen mit divergenten Deutungsangeboten und Erwartungen konfrontiert. Hierauf reagieren die Jugendlichen sensu Weiß mit unterschiedlichen Strategien, wie etwa einer bewussten Übergangsverzögerung, der Nutzung von Schule als Bildungsmoratorium, aber auch Strategien des geringsten Widerstandes sowie Strategien zur Bearbeitung familialer oder institutioneller Missachtungserfahrungen.

Kottmann (2006), **Schumann (2007)**, **Pfahl (2011)** und **Koßmann (2019)** richten ihr Forschungsinteresse auf das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, auf die Auswirkungen des Feststellungsverfahrens und des Besuchs einer Förderschule. Während sich Kottmann (2006) in ihrer Studie eher der Schnittstelle zwischen allgemeiner und Sonderpädagogik widmet und in ihrer Analyse die Zuschreibungsprozesse der beteiligten Gatekeeper in der Primarstufe herausarbeitet, um so die Prozesse und Kriterien sichtbar zu machen, die für das Konstrukt der Förderbedürftigkeit wesentlich sind, befasst sich Schumann (2007) mit den Auswirkungen des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie stellt in ihrer Arbeit das oft angeführte *Schonraum*-Argument infrage, mit dem lern- und leistungsschwächere Kinder und Jugendliche an die Förderschule verwiesen werden. Mittels Methodentriangulation – sie hat qualitative Interviews mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen sowie mit Eltern von Förderschüler:innen, zudem eine Schülerbefragung mittels Fragebogen durchgeführt – arbeitet sie heraus, dass der Förderschülerstatus von den Betroffenen oft als stigmatisierend und scham-

behaftet empfunden wird. Auch habe das soziale Umfeld einen bedeutenden Einfluss auf Bildungswege und -entscheidungen, der *Herkunftseffekt* sei nachgewiesen. Bildungseinrichtungen und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssten sich um benachteiligte Kinder und Jugendlichen vermehrt kümmern – jedoch sei es alarmierend, schreibt Schumann, „dass die Kinder, die es ohnehin aufgrund familiärer Verhältnisse und gesellschaftlicher Lebenslagen schwer haben, ihre Lehrer/innen mehrheitlich eher als Belastung denn als Unterstützung wahrnehmen" (ebd., S. 153). Anschließend an die vorliegenden Befunde arbeitet Pfahl (2011) mittels einer Analyse biografischer Interviews heraus, wie sich das Bildungswesen als Subjektivierungsinstanz auf die Bildungsbiografien vor dem Hintergrund des Lernbehinderungsdiskurses, der Förderschulproblematik und der Förderschulzuweisung auswirkt. Nach Pfahl beschädige die *Hilfestellung Förderschule* die Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung der Jugendlichen (vgl. Pfahl 2006, S. 147). Sie kann in ihrer empirischen Studie belegen,

> dass die strukturelle Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen mit einer (berufs-)biografischen Benachteiligung von Schulabgängerinnen von Lernbehindertenschulen einhergeht. […] Für Schülerinnen und Schüler von Lernbehindertenschulen ist der Schulabgang häufig ein besonders krisenhafter Übergang. (ebd., S. 141 f.)

Pfahl stützt sich u. a. auf sozialwissenschaftliche Veröffentlichungen aus den 1970er-Jahren, nach denen 90 % der Schülerschaft der Schule für Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen aus der *sozialen Unterschicht* stammten, und verweist u. a. auf Preuss-Lausitz (1981) sowie Thimm und Funke (1977) (vgl. Pfahl 2011, S. 211; ähnlich beschreiben dies Bleidick und Ellger-Rüttgardt 2008, S. 124 ff.). Die Arbeit endet mit der Betonung der Relevanz inklusiver Bildungsinstitutionen und fragt danach, mit welchen Rechtfertigungen Exklusionsinstitutionen wie Sonder- oder Förderschulen aufrechterhalten werden. Wie Pfahl, Schumann und Kottmann problematisiert auch Koßmann (2019) in seiner Arbeit, dass die Zuschreibung einer Lernbehinderung mehr als lediglich ein theoretisches Konstrukt sei. Sie werde durch den „Weg seiner Hervorbringung in der Schule und letztlich durch amtliche Zuschreibung auch zu einer innerpsychischen Realität für die Betroffenen" (ebd., S. 171). Das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen sei in erster Linie schulorganisatorischen Abläufen zuzuschreiben und unterliege einem großen Interpretationsspielraum, weshalb die Gruppe der als lernbeeinträchtigt geltenden Kinder und Jugendlichen höchst heterogen sei. Koßmann betont angesichts der bisherigen Verfahren die Notwendigkeit einer umfassenden Unterrichtsforschung und bezeichnet den bisherigen klassenförmigen Unterricht als „trojanisches Pferd" (vgl. ebd., S. 134). Er zieht als Fazit, dass Förderschulen im Förderschwerpunkt Lernen aufgrund ihrer reduktiven Didaktik nicht daraufhin wirken, dass Förderbedarfe abgebaut werden und Jugendliche nach einer gewissen Zeit an der Förderschule diese wieder verlassen und in das allgemeinbildende Schulsystem übergehen. Vielmehr konstatiert er eine „Gravitationskraft, die aus dem Deutungsmuster sonderpädagogischer Förderbe-

darf im Bereich des Lernens für schulischen Unterricht erwächst" (ebd., S. 262), der entgegengewirkt werden solle.

Kottmann (2006), Schumann (2007) und Pfahl (2011) kommen in ihren empirischen Untersuchungen mit unterschiedlichen Herangehensweisen zum selben Ergebnis: Die Exklusionspraktiken, die Kinder und Jugendliche mit einem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen auf eine Förderschule verweisen, wirken sich negativ auf das Selbst- und Fremdbild der betroffenen Schülerinnen und Schüler aus. Die Zuschreibung eines Förderstatus wird als Stigma betrachtet und hat Auswirkungen auch auf die Übergänge in die Sekundarstufe II und das berufliche Bildungssystem. Aussondernde Verfahren wie die Überweisung an eine Förderschule trafen und treffen dabei eher Kinder, die aus schwierigen familialen Verhältnissen stammen und deren Eltern von Armut, Erwerbslosigkeit und einer prekären Wohnsituation betroffen sind (vgl. Kap. 1.3.3 sowie Kulke 2020, S. 265 ff.; Weiß 2016a; Grünke und Grosche 2014, S. 78; Pfahl 2011). Dieser Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Hilfs-, Sonder- oder Förderschule und soziokulturellen Faktoren ist in Forschungsarbeiten, wie aufgezeigt wurde, mehrfach beschrieben worden.

Die Nachteile der Förderschulzugehörigkeit und der Etikettierung des Einzelnen als lernbeeinträchtigt überwiegen gegenüber den Vorteilen, die der pädagogische Schonraum Förderschule bietet. Auch im Hinblick auf den Übergang in Ausbildung und Beruf kann nicht davon gesprochen werden, dass Jugendliche mit Förderbedarfen von einer exklusiven Beschulung an einer Förderschule profitieren. Das ergab die Untersuchung im Projekt BELLA – Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen. Im Projekt ging es um die Verbesserung der pädagogischen Qualität an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Schulen mit gemeinsamem Unterricht und berufsbildenden bzw. berufsvorbereitenden/-qualifizierenden Schulen. **Lehmann und Hoffmann (2009)** haben sich in diesem Projekt für ein quantitatives und qualitatives Vorgehen entschieden. Im Erhebungszeitraum 2006 haben sie anhand einer Stichprobe von Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 10 an Berliner Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (N = 4.481), Klassen (N = 527) und Schulen (N = 101) Leistungstests und Tests zu kognitiven Fähigkeiten durchgeführt und ausgewertet, Einsicht in Schülerakten genommen sowie zur Befragung Schülerfragebögen und Lehrerfragebögen eingesetzt. Ziel der Erhebung war es, Aussagen zu Lernbedingungen, den Lernständen und den Bedingungen für schulischen Erfolg auf empirischer Basis treffen zu können. Besonderes Augenmerk in BELLA lag auf den Schülerfirmen, die für die in der Erhebung erfasste Zielgruppe eine Möglichkeit darstellen, ausbildungsvorbereitende und praxisnahe Tätigkeiten im schulischen Kontext kennenzulernen. Zusammenfassend kommen die Autor:innen der Erhebung zu dem Schluss, dass durch die Untersuchung belastbare „Erkenntnisse über Berliner Jugendliche im Übergang von bis dahin oftmals prekär verlaufenen Bildungsbiografien und [der] Einmündung in eine berufliche Ausbildung vertieft" (ebd., S. 209) wurden. Ein Fazit ist: „Im Prinzip belegen die entsprechenden Befunde eine weitgehend übereinstimmende Effektivität des gemeinsamen Unterrichts an allgemeinen Schulen und der Förderschulen" (ebd., S. 210). Zur gesonderten Betrachtung der Kompetenzförderung in Schülerfirmen regen die Auto-

ren weitere Untersuchungen an. Die bisherigen Befunde legen aber bereits nahe, dass das Lernarrangement Schülerfirma eine positive Wirkung entfaltet und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die nachschulische Qualifizierung erhöht.

Den Anerkennungsbedürfnissen Jugendlicher bei gleichzeitigem schulischem Scheitern widmet sich **Sandring (2013)**, ähnlich wie schon **Wellgraf (2012)** ein Jahr zuvor. Dabei analysiert Sandring die Biografien von Schülerinnen und Schülern und fragt danach, ob und wie etwaige schulische Missachtungserfahrungen die biografische Anerkennungsgeschichte beeinflussen und inwieweit diese für die Jugendlichen bedeutsam sind (vgl. Sandring 2013, S. 9). Sandring orientiert sich dafür am Modell des schulbiografischen Passungsverhältnisses, da es biografische Analysen mit institutionellen Analysen zur Schulkultur verbindet (vgl. ebd., S. 10). Bei ihrer Untersuchung greift sie auf Datenmaterial zurück, das im Rahmen eines Forschungsprojektes an einer Gesamtschule erhoben wurde. Das Merkmal „Lernbeeinträchtigung" wird von ihr nicht thematisiert, sondern sie richtet ihren Fokus auf Klassenwiederholerinnen und -wiederholer der Gesamtschule. Sandring fand nach eigener Darstellung in der Gesamtschule

> „einen schulischen Anerkennungsraum vor, in dem Jugendlichen einerseits versprochen wurde umfassend gefördert zu werden, in dem andererseits aber gerade hoch problembelastete und durch institutionelle Anerkennungsprobleme wie zum Beispiel durch Klassenwiederholungen gekennzeichnete Jugendliche eher stigmatisiert wurden und die Auseinandersetzung mit diesen Problemen individualisiert und an einzelne Lehrpersonen delegiert wurde" (ebd., S. 45 f.).

Vergleichbare Ergebnisse sind in der ethnografischen Studie von Wellgraf (2012) zu finden. Er begleitete 18 Hauptschülerinnen und Hauptschüler an der Anna-Seghers-Schule in Berlin-Wedding, beobachtete sie im Unterricht, traf sie im privaten Raum und führte Interviews mit ihnen. Er ging damit der Frage nach, „wie Machtverhältnisse mittels Formen von Verachtung im Alltag reproduziert werden" (ebd., S. 9). Zur Schülerschaft der Hauptschule zu gehören, sei für die „betroffenen" Kinder mit einem „beschämenden Gefühl der Degradierung" (ebd., S. 21) verbunden, da die (Berliner) Hauptschulen als minderwertig gelten. Wellgraf bezeichnet dabei die Verachtung als gesellschaftlich produziert. Diese könne in verschiedenen Facetten sichtbar werden: „als verweigerte Anerkennung, als klassenbedingte Abstufung, als Demütigung in der Schule und bei der Suche nach einem Arbeitsplatz, als medialer Stigmatisierungsprozess, als impliziter oder expliziter Vorwurf im Familienkontext sowie anhand von Formen öffentlicher Anschuldigung" (ebd., S. 303). Diese Prozesse verweigerter subjektiver Anerkennung müssten verstärkt in den Blick genommen und Verhaltensweisen wie bestimmte Körper-, Konsum- und Medienpraktiken vor diesem Hintergrund beleuchtet werden.

Auch Sandring weist im Ausblick ihrer Studie darauf hin, dass Arbeiten folgen müssten, die verstärkt anerkennungstheoretische Überlegungen zu Schulerfolg und Schulversagen mit Studien zu Familie und Milieu verknüpfen. Bildungsbezogene Ungleichheiten könnten so im Hinblick auf die schulbiografische Passung beleuchtet und

auf ihre Auswirkungen auf weitere Bildungswege untersucht werden (vgl. Sandring 2013, S. 269 f.).

Anschlussfähig an das vorliegende Forschungsvorhaben ist der Befund Sandrings, dass Erfahrungen schulischen Scheiterns als Ausgrenzungs- und Exklusionsbedrohungen die Schülerinnen und Schüler emotional hoch belasten und dass institutionelle und individuelle Anerkennungsproblematiken „negative Auswirkungen auf die biografische ‚Gesamtanerkennungsbilanz'" (ebd., S. 268) haben. Wellgraf stellt fest, dass viele der Schülerinnen und Schüler die Gründe für berufliche Misserfolge in erster Linie bei sich selbst suchen (vgl. Wellgraf 2012, S. 271) und die Erfahrung sozialer Ausgrenzung somit in die Selbstbeschreibung der Jugendlichen einfließt.

Sehr ähnliche Mechanismen und Strukturen können für die Förderschule im Schwerpunkt Lernen angenommen werden.

4.2 Zu den Übergangsverläufen von Jugendlichen (mit Lernbeeinträchtigungen)

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Zuschreibung eines Förderstatus und die eventuelle Abschulung eines Kindes oder Jugendlichen auf eine Förderschule das Selbstbild deutlich beschädigen und von dem betroffenen jungen Menschen ebenso wie von dessen Eltern als Beschämung und Krise erlebt werden, und wenn mit Bezug auf vorliegende Befunde ebenso angenommen werden kann, dass die *sogenannte Förderschule* ein wenig förderlicher Ort für den Aufbau von hilfreichen sozialen Netzwerken zum Übergang in die Berufsausbildung ist und die Schülerinnen und Schüler der Abgangsjahrgänge von Förderschulen in ihrer formalen Bildung gegenüber anderen Gleichaltrigen weniger gut qualifiziert auf den Ausbildungsmarkt entlassen werden, dann gewinnt die Frage der Übergangsgestaltung für diese Personengruppe eine besondere Bedeutung.

In diesem Kapitel werden darum Studien gesichtet und ausgewertet, die sich mit der Übergangsgestaltung und den Bewältigungsstrategien benachteiligter Jugendlicher befassen. Auch wenn in diesen nicht explizit Jugendliche mit Förderstatus im Fokus der Betrachtung stehen, kann angenommen werden, dass die Problemlagen und die Herausforderungen, vor denen benachteiligte, marginalisierte Jugendliche am Übergang stehen, vergleichbar denen sind, mit denen sich Jugendliche mit Lernbeeinträchtigung konfrontiert sehen.

Seit den 1980er-Jahren sind eine Reihe von Projekten und Studien durchgeführt worden, die sich aus (jugend)biografischer Perspektive mit dem Übergang Schule-Beruf befasst haben. Diese stehen in der Tradition der soziologische Biografieforschung (vgl. Fuchs-Heinritz 2010, S. 87; Apitzsch 2003, S. 95), die v. a. durch die *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* um Fritz Schütze vertreten wurde. In den 80er- und 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurden empirische Studien vorgelegt, die qualitativ-narrative Ansätze verfolgten, so etwa von Riemann, Hoffmann-Riem oder Alheit und Glaß. Gerhard Riemann (1987) etwa führte narrative Interviews mit psychiatrischen Pa-

tient:innen, um so Biografieverläufe und das Erleben der eigenen Biografie zu ergründen, und Christa Hoffmann-Riem (1981) befasste sich mit der „Verarbeitung bedrohter Normalität in der Adoption" mittels einer „theoretisch wenig gesteuerten Felderkundung" (Hoffmann-Riem 1981, S. 370) und unter Einsatz des narrativen Interviews nach Fritz Schütze.

Griese und Mansel (2003) sprechen in ihrem historischen Überblick über die sozialwissenschaftliche Jugendforschung angesichts des enormen Anstiegs empirischer Auftragsforschung und Veröffentlichungen zum Thema Jugend in den 1970er- und 1980er-Jahren von der „Theorieperspektive ‚Jugend als soziales Problem'" (ebd., S. 172) und kritisieren die in dieser Zeit zunehmend theoriearmen und empirisch kaum belegten Publikationen und Aussagen (ebd., S. 178). In ihrer übersichtlichen Darstellung zum Forschungsstand der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung stellen sie v. a. bei den Studien, die sich mit Jugendlichen mit (familialer) Migrationserfahrung befassen, fest, dass es v. a. Desintegrationserfahrungen wie Diskriminierung, geringe Chancen und fehlende Anerkennung im Alltag sowie Exklusionspraktiken seien, die zu Cliquenbildung mit Gewaltpotenzial führen – dies sei als „Gruppen-Reaktion auf gemeinsame Exklusionserfahrungen" (ebd., S. 180) zu verstehen.

Die Forschungsbefunde, an die mein Vorhaben anschließt, lassen sich grob in Arbeiten zu biografischen Such- und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen aus benachteiligten Lebenslagen am Übergang Schule-Beruf und zu Gatekeeping-Prozessen an Übergängen zusammenfassen. Diese werden im Folgenden referiert.

4.2.1 Biografische Such- und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen aus benachteiligten Lebenslagen am Übergang Schule-Beruf

Als eine der ersten Arbeiten auf dem Gebiet ist die Veröffentlichung „Beschädigtes Leben. Soziale Biografien arbeitsloser Jugendlicher" von **Alheit und Glaß (1986)** zu nennen. Die Autoren widmeten sich in ihrer Arbeit mit qualitativen Methoden den Biografien arbeitsloser Jugendlicher, beschreiben Bruchstellenphänomene in den Biografien und enden mit einem Plädoyer für eine neue Sozialpolitik (vgl. ebd., S. 352). In ähnlicher Weise gehen **Helsper et al. (1991)** in Fallstudien und Fallkontrastierungen der Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe – so der Untertitel ihrer Publikation – nach. Mithilfe der methodischen Verfahren der Biografieanalyse nach Fritz Schütze und der objektiven Hermeneutik von Oevermann wurden dabei zehn narrative Interviews mit marginalisierten Jugendlichen geführt und ausgewertet. Sie bezeichnen in ihrem Fazit v. a. jene Jugendliche als besonders benachteiligt, die bereits während des Schulbesuchs von Ausgrenzungen und Benachteiligungen qua Geburt betroffen waren: „weil die materiellen, kulturellen und sozialen Situationen, in die Kinder hineingeboren werden, und in denen sie dann aufwachsen, ihre spätere biographische Entwicklung stark mitprägen, wobei die Möglichkeiten der Betroffenen, diese Situationen in der Kindheit und frühen Jugend mitzugestalten, begrenzt waren. So gesehen ist Biographie immer auch Schicksal" (ebd., S. 260). Durch die narrativen Interviews konnten sie feststellen, dass

> Marginalisierung häufig ein relativ komplexer Prozess ist (...). Marginalisierung ist eben weder allein das Ergebnis einer problematischen Sozialisation im Elternhaus, noch allein die Folge von Ausgrenzungen in der Schule und durch die Schule, der Einbindung in „abweichende" Peergruppen und in expressiv-oppositionelle Jugendkulturen oder allein die Folge problematischer Entscheidungen von offentlichen Instanzen sozialer Kontrolle. Gezeigt werden muss vielmehr, wie verschiedene Bedingungen und Entwicklungen zusammenwirken, und hier gibt das narrative Interview einen guten Einblick. (ebd., S. 261)

Neben den einmaligen biografisch-narrativen Feldzugängen wurde das Themenfeld auch im Rahmen von Längsschnittstudien untersucht. Zunächst sind hier die Studie von **Heinz et al. (1987)** „Hauptsache, eine Lehrstelle" und die Arbeit von **Heinz und Krüger (1990)** zu nennen. Im Zeitraum von 1978 bis 1983 haben sie rund 270 Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Bremen bis zu viermal mittels problemzentrierter Interviews zur Entwicklung ihrer Berufsvorstellungen und Zukunftswünsche befragt. Die Interviews wurden interpretativ ausgewertet. Heinz und Krüger kommen hier u. a. zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit Hauptschulbildung in Regionen mit hoher Arbeitslosenquote ihre Berufswahl und die Ausbildungsplatzssuche flexibel und individualisiert angehen. Zugleich sei aber auch zu beobachten, dass für schulleistungsschwache Kinder und Jugendliche mit geringer sozialer Unterstützung ein hohes Risiko der sozialen Marginalisierung entsteht:

> Der der Jugend zugebilligte Experimentierspielraum hat sich für viele Jugendliche so sehr eingeengt, daß manche dazu neigen, keine Experimente mehr zu wagen und angebotene Qualifizierungs- und Beschäftigungschancen, auch wenn sie ihren Interessen weniger entsprechen, aufzugreifen. (...) Die vielfachen beruflichen Umlenkungen und Sackgassenausbildungen, die qualifikationsfremden und häufig nur kurzfristigen Beschäftigungsmöglichkeiten und nicht zuletzt die permanent steigenden Qualifikationsanforderungen vermitteln vielen Jugendlichen äußerst zwiespältige Sozialisationserfahrungen: Es wird von ihnen Anpassung und gleichzeitig Selbstbehauptung verlangt. Die Entwertung von Bildungsabschlüssen und die Arbeitsmarktlage führen nicht nur zu einer Verlängerung der Jugendphase, sondem auch zu einer verschärften Konkurrenz um ausbildungsangemessene Arbeitsplätze. (ebd., S. 80)

Zudem stellen sie als Ergebnis ihrer geschlechtsspezifischen Betrachtung fest, dass die „These von der schulischen und familialen Sozialisation von Mädchen für das weibliche Arbeitsmarktsegment" (ebd., S. 91) stark zu relativieren sei und sich Hauptschülerinnen in der Untersuchung eher am Ausbildungsangebot und der Konkurrenzsituation am Ausbildungsmarkt als an familiären oder gesellschaftlichen Rollenerwartungen orientieren. Gesellschaftliche Ungleichheit und Konkurrenzverhältnisse im Übergangssystem können mit Heinz und Krüger als Hürden bei der Verwirklichung eigener Interessen interpretiert werden. Jugendliche suchen und nutzen jedoch im Rahmen der bestehenden Berufsoptionen ihre Handlungsspielräume – Heinz und Krüger konstatieren ein „im Hinblick auf die Lebenslage Ausbildung [...] ambivalentes soziales Orientierungsmuster, in dem Selbstverantwortung und Selbstbehauptung miteinander verwoben sind" (ebd., S. 92). Auch **Gaupp und Geier (2011)** untersuchten die Bildungswege, Aspirationen und Bildungsgangentscheidungen von Stuttgarter

Haupt- und Förderschulabsolventinnen und -absolventen in einer Längsschnittuntersuchung. Dabei erfassten sie die Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler (erste Befragung) und glichen diese mit den tatsächlichen Übergangswegen in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung ab. Die Längsschnittuntersuchung begann im Frühjahr 2007. Zu diesem Zeitpunkt waren die befragten Jugendlichen im letzten Schulbesuchsjahr (Jahrgang 9). Die Jugendlichen wurden jeweils im Herbst in den Jahren 2007, 2008 und 2009 erneut befragt. Hierdurch sollten Bildungswege sichtbar gemacht werden und Erkenntnisse über kritische Schnittstellen und Übergänge gewonnen werden. In der dritten Befragung der Schulabsolventenstudie erkundigen sich Gaupp und Geier (2011) u. a. danach, wie ehemalige Förderschülerinnen und -schüler ihre aktuelle Berufsausbildung sehen. Danach bewerten 21 % der Befragten ihre aktuelle Ausbildung als Notlösung und knapp 40 % aller Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen würden die gleiche Ausbildungsentscheidung nicht noch einmal treffen (vgl. ebd., S. 69). Anknüpfend an die Ergebnisse der ersten und zweiten Befragung der Längsschnittuntersuchungen von Gaupp und Geier (2008), in denen zu verschiedenen Zeiträumen Stuttgarter Haupt- und Förderschülerinnen und -schüler auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung befragt wurden, hat **Hofmann-Lun (2011)** die (Aus-)Bildungsverläufe von Jugendlichen mit Förderschulerfahrung aus der Perspektive der Jugendlichen nachgezeichnet. Das qualitative Sampling umfasste 21 Jugendliche im ersten Interview und 19 Jugendliche bei der zweiten Befragung. Außerdem wurden zehn Interviews mit Eltern geführt und zwei Interviews mit Lehrkräften einer Hauptschule, drei Einzelinterviews mit Reha-Beratungsfachkräften der Bundesagentur für Arbeit und elf Einzelinterviews mit Lehrkräften von Förderschulen. Außerdem hat Hofmann-Lun fünf Gruppeninterviews mit insgesamt 14 Fachkräften aus Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB), von Berufsbildungswerken und Hauptschulen (Experteninterviews) geführt, vier Interviews mit Fachkräften der Berufsschule für sonderpädagogische Förderung und zwei Interviews mit Inhabern von Kleinstbetrieben. Hofmann-Lun arbeitet im Hinblick auf den Übergang und die Ausbildungsvorbereitung der Zielgruppe heraus, dass die Kritik vieler Jugendlicher sich auf die Tatsache bezieht, dass am Ende der Schulzeit keine Gleichstellung mit dem Bildungsstatus von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen erreicht werden kann. Den Jugendlichen sei bewusst, dass dies eine Stigmatisierung und eine Reduzierung ihrer Chancen auf einen Ausbildungsplatz bedeutet (vgl. ebd., S. 45). Außerdem kommt sie zu dem Ergebnis:

> „Mehrere Jugendliche sind mit den Vorschlägen, die sie von ihrer Berufsberaterin/ihrem Berufsberater erhalten, nicht einverstanden, sie fühlen sich in ihren eigenen Vorstellungen nicht ernst genommen und in Berufsbereiche gedrängt, die nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Sie berichten von Beratungsgesprächen, die für sie demotivierend waren. Andere Jugendliche sehen sich durch die Berufsberatung jedoch gestärkt und unterstützt." (ebd., S. 63)

Hofmann-Lun konstatiert, dass die Bundesagentur für Arbeit eine Mehrfachfunktion erfülle und dass bei der Zuweisung von Jugendlichen in verschiedene (geförderte) Bil-

dungsangebote auch haushaltspolitische Kriterien eine Rolle spielen könnten und die Zuweisung vermutlich nicht immer an den individuellen Bedarfen der Jugendlichen orientiert ist (vgl. ebd., S. 145 f.). Die Studie verweist nicht explizit auf Forschungsdesiderate. Da Hofmann-Lun aber herausstellt, dass mit der Zuweisung zur Förderschule in hohem Maße eine Stigmatisierung und das Risiko von Exklusion und Diskriminierung einhergehen, wäre zu überprüfen, ob Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im „gemeinsamen Unterricht", d. h. inklusiv unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, weniger unter möglichen Stigmatisierungs- und Exklusionsrisiken leiden und eventuell durch den gemeinsamen Unterricht zu höheren Schulabschlüssen gelangen. Auch wären diesbezüglich Interviews mit den unterschiedlichen Akteuren (Jugendliche, pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Reha-Berufsberater:innen und Eltern) aufschlussreich, um Aussagen vergleichen und miteinander in Relation stellen zu können.

Die beruflichen Orientierungs- und Übergangsprozesse von Schüler:innen in teilqualifizierenden Bildungsgängen berufsbildender Schulen untersuchen **Rahn und Hartkopf (2015)** im Rahmen einer Panelstudie. Die Untersuchungsregion liegt in Nordrhein-Westfalen. Dabei wurden die Schülerinnen und Schüler aus dem Berufsorientierungsjahr (BOJ), Berufsgrundschuljahr (BGJ), der Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsverhältnis sowie der teilqualifizierenden Berufsfach- (BFS) und höheren Berufsfachschulen (HBFS) an mindestens zwei Messzeitpunkten standardisiert zu ihrer beruflichen Orientierung befragt. Rahn und Hartkopf gingen in ihrer Untersuchung Forschungsfragen nach, die auf den Berufsorientierungs- und Übergangsprozess sowie auf das Bewerbungsverhalten und auf die Übergangschancen der Jugendlichen abzielten. Als Methoden kamen Fragebögen, 41 Einzel- und acht Gruppeninterviews zum Einsatz. Rahn und Hartkopf kommen zu dem Schluss, dass Jugendliche „überwiegend freiwillig und durchaus geplant in die Bildungsgänge des Übergangssystems ein[münden]" (ebd., S. 11). Die Heranwachsenden versprechen sich von den Bildungsangeboten verbesserte Chancen bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz und den Erwerb eines höheren Schulabschlusses. Dabei streben die Jugendlichen mehrheitlich den Übergang in eine duale Ausbildung an, so die Befunde von Rahn und Hartkopf. Auffällig ist die geringe Aktivität bei der Suche nach einem konkreten Ausbildungsplatz: Ein großer Anteil der Jugendlichen zeige während des gesamten Bildungsganges keinerlei Suchverhalten auf dem Ausbildungsmarkt (vgl. ebd.). Rahn und Hartkopf interpretieren dies als „Schwächen in der Handlungskompetenz bzw. Handlungsregulation der Jugendlichen im Übergangsprozess" (ebd.), deuten aber ebenso wie Schumann (2007) und Pfahl (2011) auch an, dass es an einer von den Jugendlichen antizipierten Chancenlosigkeit liegen könnte, eine Ausbildungsstelle (im Wunschberuf) zu finden und halten zu können (vgl. Rahn und Hartkopf, 2015, S. 12). Weniger mit den Berufswahlprozessen als mit einem förderlichen Lernklima an berufsbildenden Schulen befassen sich **Mögling, Tillmann und Wisniewski (2018)**. Sie führten Interviews an je zwei Berufsschulen in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt, insgesamt 16 Interviews mit Jugendlichen, vier Interviews mit Beratungslehrkräften, zwei Interviews mit Schulsozialarbeiter:innen und zwei Interviews mit

Klassenlehrkräften. Ziel war es, „den subjektiven Blick der Jugendlichen in Bezug auf ihre Mobbing-Erlebnisse zu erfassen" (ebd., S. 90). Als Methode wurde das narrative Interview nach Mayring und Schütze gewählt. Außerdem wurden insgesamt 131 Berufsschülerinnen und Berufsschüler in den beteiligten acht Klassen quantitativ befragt. Insbesondere der Blick der pädagogischen Fachkräfte in der Untersuchung ist für meine eigene Forschungsfrage hochinteressant, denn sie beobachten in den letzten Jahren einen deutlichen Anstieg an individuellen Problemlagen der Jugendlichen. Diese führen sie auf eine bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene biografische „Ausweglosigkeit" zurück. So hätten diese *Problem-Jugendlichen* in früheren Schulen in niedrigqualifizierenden Bildungsgängen bereits über Jahre hinweg Erfahrungen des Scheiterns und der Demütigung sammeln müssen. Nun würden sie auch an der Berufsschule erleben, dass sie nicht ausdauernd genug seien und erneut Leistungsprobleme hätten, nicht vorwärtskämen und somit „in sich eine Wut verspüren würden" (ebd., S. 95). Der Zielgruppe der berufsvorbereitenden Maßnahmen werden von den befragten Expert:innen vermehrt negative Eigenschaften wie eine fehlende Selbstkontrolle, eine geringe Frustrationstoleranz und ein impulsgesteuertes Verhalten zugeschrieben (vgl. ebd.). Die Jugendlichen nehmen oft unfreiwillig und nur aufgrund der Berufsschulpflicht an den Bildungsangeboten des Übergangssystems teil. Auch hierdurch – und bedingt durch die Herkunft der Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Milieus – käme es häufiger zu Konflikten innerhalb der Schülergruppen als im Teilzeitschulbereich der dualen Ausbildungsgänge. So könnte bereits der Umstand, dass ein:e Jugendliche:r aus geordneten Familienstrukturen komme, Neid auslösen und diese:n Jugendliche:n zum Ziel von Mobbingattacken machen: „An dieser Stelle mündet demnach soziale Benachteiligung in Bezug auf die Herkunftsfamilie in regelmäßige Übergriffe auf Mitschüler/innen" (ebd, S. 98). Abwertendes Verhalten der Mitschüler:innen trifft v. a. Förderschulabgänger:innen auch aufgrund der vorherigen Schulbildung. Die Jugendlichen, die aus dem Sekundarschulzweig kommen, würden den ehemaligen Förderschüler:innen mit Überheblichkeit begegnen; die Autor:innen sprechen in diesem Zusammenhang vom *Big-Fish-Little-Pond-Effekt*, nach dem die Sekundarschulabgängerinnen und -abgänger als die vormals Schlechteren in ihrer Klasse in dem Bildungsangebot des Übergangssystems nun zu den Besseren der Klasse gehören (vgl. ebd., S. 128). An den Ergebnissen der Untersuchung von Mögling et al. zu den Mobbingerfahrungen an Berufsschulen sind die langfristigen Auswirkungen der Förderschulzuweisung und die Beschämung und potenzielle Verwundbarkeit durch den Status Förderschüler:in zu erkennen.

Thielen und Handelmann (2021) widmen sich in ihrer Untersuchung den Unterrichtsprozessen in der Berufsvorbereitung an berufsbildenden Schulen. Dabei zielten sie in ihrer Untersuchung auf die Analyse spezifischer pädagogischer Ordnungsmuster im Unterricht im Übergangssystem ab (vgl. ebd., S. 209) und beschreiben insbesondere in Bezug auf den Werk- und Sportunterricht unterrichtliche Praktiken, die auf die Hervorbringung eines „Arbeitshabitus zielen und mit einer umfassenden Bearbeitung des jugendlichen Körpers nach dem Modell eines institutionell antizipierten Arbeitskörpers einhergehen" (ebd., S. 15). Ausbildungsreife gilt hier, trotz ihres wissenschaft-

lich umstrittenen Konstruktes, als institutionelles Ziel der Berufsvorbereitung. Ihr wird eine zentrale Rolle zugemessen und Einschränkungen in der Ausbildungsreife werden eng verknüpft mit Defiziten im Verhalten der Jugendlichen. Es ist jedoch, kritisieren Thielen und Handelmann, „bislang wenig darüber bekannt, wie die institutionell intendierte Verhaltensänderung in der unterrichtlichen Praxis prozessiert wird" (ebd., S. 26). Zu diesem Desiderat versuchen die Autorin und der Autor mithilfe der ethnografischen Unterrichtsbeobachtung einen Beitrag zu leisten. Sie arbeiten heraus, dass die Themen Berufsorientierung, Berufswahl und Bewerbungen um eine Ausbildungsstelle sowie Arbeitstugenden, jugendkulturelle Verhaltensweisen und Soft Skills wie Pünktlichkeit, Umgang mit Displayzeiten, angemessene Bekleidungs- und Kommunikationsstile oder Gesundheitserziehung im berufsschulischen Unterricht der Berufsvorbereitung im Vordergrund stehen. Die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme steht unter einer „Aktivierungslogik" (ebd., S. 212), ist aber zugleich geprägt von Widersprüchen: Während die Jugendlichen einerseits sich selbst optimieren und ihre Ziele und Träume verfolgen sollen, werden sie in anderen Zusammenhängen dazu angeleitet, sich an den Bedarfen und Möglichkeiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes zu orientieren und ihre (beruflichen) Ziele anzupassen (vgl. ebd., S. 217 f.). Nach Thielen und Handelmann prägt eine defizitorientierte Sicht auf die Jugendlichen die pädagogischen und unterrichtlichen Planungen und Aktivitäten in der Berufsvorbereitung.

Die Rekonstruktion biografischer Prozesse junger, benachteiligter Erwachsener steht im Fokus des Forschungsinteresses der empirischen Arbeiten von **Erdmann (2019)** und **Handelmann (2020)**. Erdmann hat in ihrer Studie 40 autobiografisch-narrative sowie interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrkräften an beruflichen Schulen geführt (vgl. Erdmann 2019, S. 58). In den Erzählungen der jungen Erwachsenen werden Prozesse der Emanzipation und des Zuwachses an Selbstständigkeit und beruflicher Handlungsfähigkeit sichtbar (vgl. ebd., S. 259). In der Ausbildungszeit entwickeln v. a. die befragten jungen Frauen aus benachteiligten familialen Milieus einen veränderten biografischen Entwurf, mit dem sie sich von ihrer wenig unterstützenden Familie loslösen und abgrenzen: „Der Kontext der dualen Ausbildung wird für diesen Emanzipationsprozess bedeutsam, weil er ein anderes – berufliches – Feld der Bewährung anbietet" (ebd., S. 260). Auch kann Erdmann herausarbeiten, dass einige Auszubildende oder Ausbildungsabsolvent:innen mit der Ausbildung bzw. dem Abschluss Erfahrungen des Anerkannt-Werdens machen, die bislang in ihrer Biografie so nicht erlebt wurden (vgl. ebd., S. 264). Die Prozesse des Hineinwachsens in eine Ausbildung und der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit seien v. a. für Menschen, die unter benachteiligenden Lebensumständen aufgewachsen sind, biografisch bedeutsam, lautet einer der Befunde Erdmanns. Die Anerkennung und die Wahrnehmung von Kompetenzen, die die Auszubildenden im Rahmen ihrer Berufsausbildung erleben, stehen mitunter der Misserfolgs- und Versagenserfahrung im schulischen Kontext entgegen. „Die wertschätzende Wirkung des Ausbildungsabschlusses verbindet sich mit einer Neubewertung der bisherigen Lebensgeschichte. In dieser Erfahrung des Anerkannt-Werdens sind häufig signi-

fikante Andere sichtbar geworden, die den Ausbildungsabschluss gewürdigt haben und damit eine neue Bewertung erlebter Geschehnisse ermöglichen" (ebd., S. 266), stellt Erdmann resümierend fest. Sie betont in ihrer Arbeit die Relevanz von Biografiearbeit in der Berufsorientierung und während der Berufsausbildung. Außerdem konnte sie herausarbeiten, wie wichtig es für die befragten Auszubildenden ist, Anerkennung zu erfahren und dass die berufliche Bildung einen Beitrag dazu leisten kann, Bildungsbenachteiligungen und diskriminierende Praktiken im Schulsystem ansatzweise zu kompensieren.

Mein Forschungsansatz ist aufgrund der gewählten Methodik und des Samples meiner Arbeit anschlussfähig an die Befunde Erdmanns. Handelmann hingegen rekonstruiert die Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die eine Berufsausbildung abgebrochen haben, und geht auf diese Weise der Frage nach der biografischen Relevanz einer Ausbildung für die jungen Menschen nach. Das Kernstück der empirischen Arbeit bilden vier Fallrekonstruktionen auf Basis narrativer Interviews. Zwei der Befragten leben in Deutschland, zwei der Befragten in Neuseeland, da das Erkenntnisinteresse Handelmanns auch die Frage nach den Integrationspraxen von Gesellschaft und der Institutionalisierung von Lebensläufen und Übergängen umfasst (vgl. Handelmann 2020, S. 11). Deshalb ist die Perspektive mit einem Blick nach Neuseeland um ein zweites Land erweitert worden, in dem die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anders seien als in Deutschland und das zum liberalen Übergangsregime gezählt werden könne, so die Erläuterung Handelmanns (vgl. ebd., S. 12). Auch Handelmann kommt in ihrem Fallvergleich zu dem Schluss, dass Ausbildungssuchende ihre Suchstrategien durchaus danach ausrichten, ob berufliche Optionen mit Anerkennung verbunden sind oder nicht (vgl. ebd., S. 199). Ferner identifiziert sie mit Blick auf das Wechselverhältnis von Individuation und Integration bei der Suche nach einem Beruf, dass junge Menschen bestrebt sind, zur Gesellschaft dazugehören zu können (vgl. ebd., S. 204 u. 220):

> Jugendliche streben nach sozialer Integration über die Suche nach einem Beruf i. S. einer Zuweisung und Einnahme beruflicher Rollen und gesellschaftlicher Funktionen. Damit ist gemeint, dass Jugendliche mit der erhöhten gesellschaftlichen Unsicherheit und Komplexität umgehen, indem sie sich am Konzept Beruf orientieren; Beruf i. S. eines spezifischen Modus der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft und ein Konzept, mit dem Kontinuität sowie ein Platz in der Gesellschaft, der Teilhabe und Anerkennung ermöglicht, verbunden werden. Die berufliche Welt wird in diesem Sinne als Raum wahrgenommen, in dem über Beruf Zugehörigkeit erfahren werden kann. Eine Hinwendung zur Suche reflektiert die gesellschaftliche Integrationsfunktion von Beruf und sieht sie als biografisch relevante Dimension des Übergangs. (ebd., S. 220)

Ebenfalls den biografischen Bewältigungsstrategien von Jugendlichen in erschwerten Lebenslagen am Übergang von der Schule in den Beruf widmen sich **Siegert (2021)** und **Lunz (2021)** in ihren Dissertationen. Als Zielgruppe ihrer Untersuchung definiert Siegert Jugendliche, die Haupt- oder Förderschulen besucht haben, dabei keinen formalen Bildungs- bzw. Schulabschluss erwarben, individuelle Probleme wie Lernschwierigkeiten oder Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich aufweisen oder

aus Familien mit geringer Kapitalausstattung stammen oder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht sind (vgl. Siegert 2021, S. 18). Theoretisch gerahmt wird die Arbeit von Bourdieus Theorie der Praxis, die von Siegert als Reproduktionstheorie verstanden wird (vgl. ebd., S. 23). Als zentrales Ergebnis ihrer Untersuchung hebt sie die Bedeutung der Familie bei der Übergangsgestaltung und -bewältigung hervor (vgl. ebd., S. 287). Biografisches Wissen über die Schülerinnen und Schüler sowie über deren Familien kann dazu beitragen, dass von den pädagogischen Fachkräften als problematisch eingeschätzte Elternhäuser besser verstanden und deren Entscheidungen und Verhaltensweisen besser eingeordnet werden können (vgl. ebd., S. 290). Speziell auf die Übergangsprozesse der jungen Erwachsenen, die in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht waren, richtet sich das Forschungsinteresse von Lunz. Damit engt Lunz den betrachteten Personenkreis im Vergleich zu Siegert weiter ein und konzentriert sich auf die sogenannten *Care Leaver*, wenngleich sie deutlich macht, dass es sich auch bei diesen keineswegs um eine homogene Gruppe handelt. In einer qualitativen Längsschnittstudie mit einem Erhebungszeitraum von 23 Monaten betrachtet sie die Bewältigungsprozesse der Care Leaver am Übergang von der stationären Jugendhilfe in andere Wohn- und Lebensformen. Dabei führte sie zwölf Interviews mit jungen Frauen und vier mit jungen Männern, in denen vorrangig die Bewältigung des Alltags und die Selbst- bzw. Eigenständigkeit im Vordergrund stehen. Aspekte der Ausbildungs- oder Arbeitsmarktintegration spielen in der Betrachtung von Lunz eine eher untergeordnete Rolle und werden von den Befragten nur am Rande thematisiert, so etwa, wenn die jungen Menschen das Bild von einem Normallebenslauf nachzeichnen, zu dem auch der Übergang in das Berufsleben, eng verbunden mit dem Wunsch nach finanzieller Sicherheit, gehört. Auch wenn Lunz ihr Forschungsinteresse nicht auf den Übergang in Ausbildung und Arbeit legt, so enthalten die Daten dennoch aufschlussreiche Hinweise über die Funktion der beruflichen Tätigkeit auf Anerkennungsprozesse und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Das wird im Fallbeispiel Jonathan deutlich, der seinen Status als Arbeitnehmer hervorhebt:

> Jeder weiß, dass ich nicht so brav war früher, aber ich bin ja nicht nur ein schlechter Mensch, weil ich stehe ja auch jeden Tag um fünf auf, dann hocke ich acht Stunden und noch eine halbe auf der Arbeit. Das heißt ich bin (...) fast zehn Stunden weg. (..) Ich bin ja nicht nur so ein fauler Penner, ich arbeite ja auch als [handwerklicher Beruf]. (Lunz 2021, S. 76)

Damit kommt Lunz zu ähnlichen Ergebnissen wie zuvor Erdmann. V. a. diejenigen jungen Menschen, die seitens ihrer Herkunftsfamilie oder ihres sozialen Umfeldes wenig Unterstützung und Anerkennung erfahren, suchen die Anerkennung durch beruflichen Erfolg und Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. ebd., S. 83). Dabei gibt sie zu bedenken: „Die Anforderungen, jugendtypisches Verhalten abzulegen und stattdessen die alleinige Verantwortung für Schule oder Beruf, Rechnungen und Verträge, Erledigung der Haushaltspflichten und vieles mehr zu übernehmen, sind gerade auch unter dem vergleichenden Blick auf die Peers, die noch bei ihren Eltern wohnen, hoch“ (ebd., S. 166). Sicherheit und Eigenständigkeit werden dabei von Lunz als zentrale em-

pirische Kategorien herausgearbeitet, die es bei den Übergangsprozessen junger *Care Leaver* zu unterstützen gilt (vgl. ebd., S. 158).

Felbermayr (2023) beleuchtet in einer Längsschnittstudie den Übergang von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung von der Sekundarstufe I in berufsbildende Angebote in Österreich. Das Sample ihrer Dissertation setzt sich aus fünf Familien zusammen, in denen Jugendliche mit Behinderung leben. Diese befanden sich beim ersten Interview im letzten Schulbesuchsjahr der Sekundarstufe I, insgesamt elf Personen wurden pro Erhebungsphase befragt (vgl. ebd., S. 72). Felbermayr legt einen Fokus auf die Rolle der Eltern, die ihre jugendlichen Kinder am Übergang Schule-Berufsvorbereitung-Arbeitsmarkt begleiten. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Eltern bestrebt sind, die Autonomie und Entscheidungskompetenz ihrer Kinder zu stärken. Sie wollen sie entweder selbst und relativ offen über ihren weiteren Bildungsgang entscheiden lassen oder sie forcieren die Entscheidungskompetenzen ihrer Kinder, indem sie den Jugendlichen beispielsweise vorselektierte Optionen offerieren, zwischen denen diese sich dann entscheiden müssen (vgl. ebd., S. 248). Zudem kann Felbermayr anhand der Interviews herausarbeiten, dass es in der Sekundarstufe II in Österrich an inklusiven Bildungsangeboten fehlt und Jugendliche mit Beeinträchtigungen keinen gleichberechtigten Zugang zu Bildung haben bzw. in ihren Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt sind (vgl. ebd., S. 257).

4.2.2 Gatekeeping-Prozesse an Übergängen

Die Befunde zu Gatekeeping-Prozessen in pädagogischen Konstellationen am Übergang Schule-Beruf sind rar, v. a. im Hinblick auf die Rolle der Gatekeeper in inklusiven Bildungssettings und in Bezug auf die Kategorie Beeinträchtigung bzw. Behinderung sowie im Hinblick auf Ansätze subjektorientierter Übergangsforschung. Als wesentliche empirische Arbeiten sind die Studien von Calmbach et al. (2020), de Terra (2018), Hollstein (2007), Betz (2006), Berg (2017) und Oschmiansky et al. (2014) zu nennen, wenngleich Berg sich nur beiläufig mit der Rolle der Gatekeeper auseinandersetzt und Oschmiansky et al. den Fokus ihrer qualitativen Studie auf die sogenannten Kompetenzdienstleistungen im Vermittlungs- und Integrationsprozess der Bundesagentur für Arbeit legen.

Oschmiansky et al. (2014) suchten in ihrer Studie Antworten auf die Frage, ob und in welcher Ausprägung die Leistungen des Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit die Beratungs- und Integrationsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit bei ihrer Arbeit unterstützen. Für die vorliegende Arbeit wurden die Ergebnisse der Studie vorrangig berücksichtigt, die einen Bezug zum Gatekeeper „professionelle Experten" und „Vertreter/Repräsentanten von Institutionen" haben. Mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel wurden insgesamt 121 Interviews mit Vermittlungs- und Integrationsfachkräften der Bundesagentur für Arbeit und 65 Interviews mit Personen geführt, die als sogenannte Kundinnen und Kunden an den Kompetenzfeststellungsverfahren der Bundesagentur für Arbeit teilgenommen haben. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die sogenannten „Kompetenzdienstleistungen" den Fachkräften der Bundesagentur für Arbeit relativ oft als Basis für Entscheidungen zur Bewilligung oder Ablehnung von Qualifizierungsmaßnahmen dienen. Gerade wenn die Bewilli-

gung einer kostenintensiven Maßnahme ansteht, versuchen sich die Beratungsfachkräfte über die Testung abzusichern (vgl. ebd., S. 53). Sowohl aus Sicht der Beratungsfachkräfte als auch aus Sicht der Kund:innen überwiegen insgesamt die positiven Effekte dieser Diagnoseverfahren, auch wenn die Autorengruppe feststellt, dass die Verfahren zum Teil eingesetzt werden, wenn sich die Beratungsfachkräfte „von der Einschaltung des BPS Entlastung in einer schwierigen Kundenbeziehung erhoffen, die sich nicht wie gewünscht gestalten lässt" (ebd., S. 47). Die Autor:innen der qualitativen Studie heben zudem hervor, dass das Wording „Berufspsychologischer Service" oder „Kompetenzfeststellungsverfahren" Ängste und Sorgen bei den von den Testungen Betroffenen auslösen kann, denn es könne die Vermutung entstehen, „man unterstelle ihnen ein psychisches Defizit oder man stigmatisiere ihre Problemsituation" (vgl. ebd., S. 116). Abschließend stellen sie Schulungsbedarfe aufseiten der Fachkräfte der Bundesagentur für Arbeit zum Umgang mit den Testverfahren und zur Kommunikation der Testergebnisse an die Arbeit- oder Ausbildungssuchenden fest.

Berg (2017) führte 20 narrativ-biografische Interviews mit Jugendlichen, die im Rahmen ihrer Vollzeitschulpflicht in den Klassen 8 und 9 die zweijährige berufsvorbereitende Fördermaßnahme „SchuB – Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb" in Hessen besuchten. Die Jugendlichen zwischen 17 und 20 Jahren wurden anderthalb bis zwei Jahre nach Beendigung dieser SchuB-Fördermaßnahme befragt, „um die komplexen und prozesshaften gesamtbiographischen Erfahrungs- und Lernzusammenhänge rekonstruieren und im Zuge dessen die langfristigen Veränderungen der Jugendlichen und die nachhaltigen bzw. lebensgeschichten Auswirkungen durch SchuB aufzeigen zu können" (ebd., S. 16 f.). Die Lebensgeschichten der Jugendlichen fasst Berg als *Lerngeschichten* auf (vgl. ebd., S. 160), die erfolgreich verlaufen, sofern *signifikant Andere* wie Pädagog:innen oder betriebliche Ausbilderinnen und und Ausbilder die Lernprozesse der Jugendlichen in Gang setzen und begleiten (vgl. ebd., S. 309). Ob diese *Anderen* auch *Torwachtfunktion* haben, war nicht Gegenstand von Bergs Forschungsansatz; hier wäre aber durchaus ein Bedarf, auf Grundlage ihrer Ergebnisse weiterzuverfolgen, welchen Einfluss die in einer berufsvorbereitenden Maßnahme wie SchuB arbeitenden und anderweitig beteiligten Fachkräfte auf die Lernprozesse, die Berufwahl und weitere biografisch bedeutsame Entscheidungen haben. Einen solchen Ansatz verfolgte **de Terra (2018)** im Hinblick auf behinderte und beeinträchtigte Jugendliche am Übergang in Ausbildung und Beruf. Er untersucht in seiner Dissertation die Rolle der sogenannten *Torwächter*, da es seiner Ansicht nach sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht an Forschungsbefunden von Torwachtprozessen und dem Handeln von Torwächterinnen und -wächtern fehlte (vgl. ebd., S. 144). Als Methode hat er ein quantitativ-qualitatives Vorgehen gewählt. Im quantitativen Part der Arbeit setzte sich de Terra mit Statistiken zur Verteilung behindertenspezifischer Ressourcen auseinander. V. a. befasst er sich mit der Funktion der *Torwächter* in den Prozessen der schulischen In- bzw. Exklusion und der beruflichen Rehabilitation. Im qualitativen Teil seiner Dissertation führte er 18 leitfadengestützte Experteninterviews mit drei Vertreter:innen aus Kinder- und Jugendämtern und jeweils vier Fachkräften aus Sozial- und Schulämtern, weitere sieben Interviews konnte de Terra

mit Verantwortlichen aus der Bundesagentur für Arbeit führen. Seine Analyse der Torwachtprozesse endet mit dem Eingang der Jugendlichen ins Berufsbildungssystem (vgl. ebd., S. 130). In der Auswertung richtet de Terra seinen Blick auch auf die Geschlechterbilder der Torwächter:innen, um den Zusammenhang von Behinderung und Geschlecht näher zu untersuchen bzw. um Erklärungen dafür zu liefern, weshalb männliche Jugendliche signifikant häufiger einen Förderstatus haben. Er geht davon aus, dass Torwächter:innen nicht allgemein als Agent:innen der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu verstehen seien (vgl. ebd., S. 206), jedoch gäbe es Prozesse, in denen Torwächter:innen in ihrem Handeln Ungleichheiten nicht ausgleichen, sondern die Asymmetrie der Ungleichheit noch verstärken resp. erhöhen. Es bedürfe, so de Terra, weiterer Forschung, um zu klären, inwieweit Ungleichheitslagen Ressourcenzugänge beeinflussen und wie die Kooperation zwischen den Zugangssuchenden bzw. Anspruchsberechtigten und den Torwächter:innen verläuft. Ziel soll sein, Handlungsalternativen zu der bisherigen Praxis der Torwachtprozesse zu entwickeln, um so Ungleichheitslagen begegnen zu können. De Terra legt damit eine der wenigen empirischen Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum vor, die sich mit Gatekeeping-Prozessen an den Statuspassagen befassen.

Calmbach et al. (2020) beschäftigen sich in der SINUS-Jugendstudie 2020 mit den Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Neben Fragen nach den Wertvorstellungen, Vorbildern, Hoffnungen und Ängsten von Jugendlichen gehen die Autor:innen der Studie u. a. der Frage nach der Berufswahl und den Berufswahlmotiven von Jugendlichen nach. Gewählt wurde ein Mixed-Methods-Design, bestehend aus 72 qualitativen Face-to-Face-Einzelexplorationen, 50 qualitativen Telefoninterviews und sechs qualitativen Peer-to-Peer-Interviews, daneben wurden 65 Hausarbeitshefte sowie Fotos aus unterschiedlichen Settings (Wohnweltdokumentationen und Foto-Voicing-Beiträge von Jugendlichen) gesichtet und systematisch ausgewertet (vgl. ebd., S. 20 f.). Kapitel sechs der Studie wird den Berufswahlprozessen gewidmet. Die Autor:innen kommen zu dem Ergebnis, dass das Thema Berufswahl am häufigsten im schulischen und im familiären Kontext angesprochen wird (vgl. ebd., S. 237). Als sehr bedeutsame Quellen für Informationen werden von den Jugendlichen die Eltern, die Geschwister und das Praktikum erachtet (vgl. ebd., S. 238). Die Familienangehörigen sind besonders wichtige Bezugspersonen. Als weniger bedeutsam werden Berufsinformationsmessen, Besuche im Berufsinformationszentrum BiZ der Bundesagentur für Arbeit, Hochschultage oder das Internet gewertet (vgl. ebd.).

Detaillierter mit Gatekeeping-Prozessen haben sich **Blanck (2019)**, **Hollstein (2007)** und **Betz (2006)** in ihren Arbeiten auseinandergesetzt. Während Betz sich mit der Bildungsbedeutsamkeit der Gatekeeper-Funktion von Familie befasst und annimmt, dass die Familie in ihrer besonderen Rolle für Kinder Zugänge zu Erfahrungswelten öffnet oder verschließt (vgl. Betz 2006, S. 182), untersucht Hollstein Gatekeeping-Prozesse am Beispiel von Sekundarschulempfehlungen von Grundschullehrkräften sowie Danksagungen in wissenschaftlichen Arbeiten aus den Sozialwissenschaften im Hinblick auf die Rolle des sozialen Kapitals. Hollstein betont den großen Einfluss, den das Handeln von Gatekeepern auf die Teilhabechancen und die Exklusionsrisiken des In-

dividuums haben kann. Blanck versteht in ihrer Arbeit Übergänge als das Ergebnis eines engen Zusammenspiels von Strukturen, Ressourcen und Agency und benennt für den Zugang zu einer Berufsausbildung Betriebe, die Kultusministerien der Länder und die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit als die zentralen Gatekeeper (vgl. Blanck 2019, S. 24). Als Ergebnis ihrer empirischen Analysen, bei denen sie u. a. 16 Beraterinnen und Berater der Bundesagentur für Arbeit als Expert:innen befragte, gelangt sie u. a. zu der Schlussfolgerung, dass die Gatekeeper in den Lebensverläufen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen mächtiger wirken als bei Menschen, die nicht auf die Leistungen der von Blanck untersuchten Gatekeeper – der Schwerpunkt ihrer Betrachtung lag auf der Berufsberatung inklusive der Reha-Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit – angewiesen sind (vgl. ebd., S. 220). Das kann auch für den vorliegenden Forschungsansatz angenommen werden.

4.3 Qualitative Interviews mit Personen mit Lernbeeinträchtigungen im Forschungsdiskurs

Wenngleich der von mir betrachtete Übergang Jugendlicher mit Lernbeeinträchtigung in die duale Berufsausbildung und die Förderinstrumente der Bundesagentur für Arbeit aufgrund der institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen in dieser Form nur in Deutschland vorzufinden ist, so soll dennoch auch ein international-vergleichender Blick in die englischsprachige Forschungsliteratur vorgenommen werden, die sich mit der Herangehensweise an die Zielgruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in qualitativen Forschungssettings befasst.

Atkinson (1997) etwa kritisiert den Mangel an qualitativer Forschung mit Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, was ihrer Ansicht nach zu „‚ultimate lost voices' in terms of autobiographical records" (ebd., S. 1) geführt hat. Die persönlichen Erfahrungen dieser Menschen seien nicht gehört und nicht aufgezeichnet worden, wodurch die Geschichte(n) von Menschen mit Lernbehinderungen aus ihrer Perspektive weitgehend ungeschrieben blieben (ähnlich nachzulesen auch bei **Northway 2000**, S. 27). Autobiografische Forschung wird von Atkinson in den Kontext der Oral History gesetzt, d. h. als eine Lebenserzählung im historischen Kontext verstanden. Bis Mitte des 20. Jahrhunderts wurden Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen – v. a. in der Medizin und Psychologie, später auch in der Pädagogik – eher als besonders zu behandelnde und in der Regel zu exkludierende Fälle betrachtet. Die Stimmen der Menschen selbst wurden dabei durch ihre Fallgeschichten ersetzt, die von anderen in ihrem Namen erstellt wurden, kritisiert Atkinson (vgl. 1997, S. 1) genauso wie Northway (2000). Forschung sei nicht unter Beteiligung von, sondern eher an Menschen mit Lernschwierigkeiten durchgeführt worden (vgl. ebd., S. 29). In den Sozialtheorien ab den 1960er- und 1970er-Jahren seien Menschen mit Lernschwierigkeiten später dann eher als Opfer sozialer Unterdrückung dargestellt worden. Erst zu diesem Zeitpunkt, so zeichnet Atkinson die Situation in England nach, begann die Vorherrschaft der Medizin, einem mehr sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Verständnis zu wei-

chen (vgl. Atkinson 1997, S. 3). Das Problem der Lernbeeinträchtigung wurde im Zuge dessen so umformuliert, dass es weniger in der Person, als in den sozialen Prozessen liege, die diese Person in eine *defekte* gesellschaftliche Rolle brächten. Lernbehinderung und -beeinträchtigung wurde häufig als sozial konstruiert begriffen. Das Etikett Lernbeeinträchtigung enthält dennoch eine Reihe von Annahmen über die betroffenen Personen, die auf stereotypen Vorstellungen von Menschen mit Lernbehinderungen beruhen:

> In particular, people with learning disabilities were seen as unable to express their thoughts and ideas, and unable to analyse their lives and current situations (...). Their silence was assured. Clearly they had nothing of value to say. This view has, of course, been challenged subsequently but it was a partial yet pervasive view of people with learning disabilities which held sway for many years. (ebd., S. 7 f.)

Erst die People-First-Bewegung, die Ende der 1970er-Jahre einsetzte, legte einen Schwerpunkt auf Selbstbestimmung und Selbstvertretung. Dennoch waren die Kategorisierungs- und Labeling-Prozesse wirkmächtig. Qualitative Sozialforschung jedoch kann, so Atkinson, einen Beitrag dazu leisten, gängigen, stereotypen Vorstellungen entgegenzuwirken:

> It is through their own accounts of their lives and histories that an overall history can be written about the oppression of people with learning disabilities. Written from their point of view, this collective version of a shared history, and shared histories, can help counteract the prevailing official accounts. (ebd., S. 10)

Dies ist in ähnlicher Form auch nachzulesen bei **Ledger et al.** (**2021**, S. 3). Atkinson betont dabei, dass autobiografische Forschung einen hohen persönlichen Stellenwert für die Forschungsteilnehmenden haben kann. Sie böte Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit, ihr eigenes Leben zu betrachten und zu verstehen. Indem sie den Menschen ermöglicht, ihre Autobiografien erzählerisch zusammenzustellen, würden sie in den Prozess der Lebensrückschau einbezogen. Zudem könne autobiografische Forschung das Verständnis für andere Menschen in anderen Lebenssituationen erweitern (vgl. ebd., S. 2). Diese Ansicht wird gestützt durch **McClimens (2004)**, der in seinem Aufsatz „What difference does it make who is speaking?“ festhält:

> This is particularly helpful in the situation that exists for researchers and activists since for many individuals characterized by a learning difficulty it is only through the efforts of others in ‚getting to know them‘ that their place in the world becomes available to a wider audience. (ebd., S. 80)

Indem Menschen mit Lernschwierigkeiten befähigt werden, über ihr eigenes Leben und ihre Erfahrungen zu sprechen, kann autobiografisch-qualitative Forschung zudem ein größeres historisches Bewusstsein und ein besseres Verständnis für vergangene Ereignisse fördern (vgl. Atkinson 1997, S. 12). In ähnlicher Weise betont auch **Thiele (2007)** in ihrer Arbeit, in der sie den Schriftspracherwerb von unterstützt kommunizierenden Menschen mit Infantiler Cerebralparese mithilfe von qualitativen In-

terviews untersucht hat, dass auch Menschen, die aufgrund von Hörschädigungen oder Sprechschwierigkeiten die Erzählfähigkeit nicht aberkannt werden dürfe – „ansonsten würde eine zentrale Chance auf Erfassung subjektiver Relevanzsetzung verpasst werden" (ebd., S. 146). Problematisch sei aber dennoch im Hinblick auf die Veröffentlichung der Forschungsergebnisse in spezialisierten Fachzeitschriften, dass viele Personen, die (indirekt) Daten aus ihren Lebensgeschichten, Interviews und Gesprächen beisteuern, die Ergebnisse selten oder nie zu sehen bekommen (vgl. McClimens 2004, S. 85).

Einige Jahre später arbeiten auch **Niesz et al. (2008)** aus den USA in einer Literaturanalyse den zunehmenden Stellenwert qualitativer Forschungsansätze auf dem Gebiet der beruflichen Rehabilitation heraus und verweisen darauf, dass sich die Zahl der qualitativen Artikel in Rehabilitationszeitschriften in den letzten zehn Jahren verdreifacht habe. Dabei gehe der Wert qualitativer Forschung in den „Disability Studies" weit darüber hinaus, Forscher:innen und Praktiker:innen ein besseres Verständnis der Merkmale und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen zu vermitteln. Vielmehr ist ein großer Vorteil der qualitativen Forschung in ihrer Empowerment-Funktion zu sehen (vgl. auch Northway 2000, S. 28, die als Kennzeichen für emanzipatorische Behinderungsforschung Empowerment und Reziprozität benennt). Die Verwendung qualitativer Forschung solle insofern nicht nur als ein Instrument zum Sammeln und zur Interpretation empirischer Daten verstanden werden, sondern kann ebenso dafür eingesetzt werden, um Menschen mit Behinderungen in ihren Handlungskompetenzen zu bestärken (vgl. Niesz et al. 2008, S. 113). Qualitativ Forschende seien zunehmend sensibilisiert für die Dimensionen von Macht, die die eigenen Untersuchungen beeinflussen, und sie hätten Strategien und Methoden entwickelt, um solche macht- und strukturbedingten Verzerrungen zu vermeiden oder zu minimieren (vgl. ebd., S. 116). Die auch aus machtkritischer Perspektive vorgenommene Reflexion der individuellen Sichtweise benachteiligter Personen im Forschungsprozess kann den Blick der Forschenden auf soziale Phänomene verändern:

> The legitimacy afforded to participants' own perspectives, coupled with the diminishing of the researcher's authority and ownership over knowledge, was an important step toward the potential for qualitative research to empower participants and their communities. In this framework, the researcher is truly a learner and the participant is the expert on his or her own life. (ebd., S. 117)

Es gehe aber nicht mehr nur um die populäre Metapher des „giving a voice" (ebd., S. 121; auch McClimens distanziert sich ausdrücklich von der *„giving a voice"*-Idee, vgl. McClimens 2004, S. 85): „Empowering research in the 21st century is characterized by recognizing and problematizing our own power as researcher-authors, and engaging in truly democratic, ethical, and collaborative work" (Niesz et al. 2008, S. 121). Indem sie die Empowerment-Merkmale qualitativer Forschung anerkennen und diese in das Design ihrer eigenen Untersuchungen einbeziehen, können Forschende in der beruflichen Rehabilitation sicherstellen, dass die von ihrer Arbeit ausgehenden Praktiken mit dem Prinzip des Empowerments übereinstimmen. Dies sei sowohl als philosophi-

sche Grundlage als auch als grundlegendes Ziel der beruflichen Aktivitäten in diesem Bereich zu verstehen, so Niesz et al. (ebd., S. 124). Und auch **Brooker et al. (2015)** aus Australien fordern, dass sich Forschende aktiv für integrative und angemessene Methoden einsetzen, die sich mit der Bevölkerungsgruppe der Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen auseinandersetzen und ihre Ansichten erfassen, um ein Verständnis für ihre gelebten Erfahrungen zu erhalten und vermitteln zu können. Inklusive Forschung solle dabei Unterschiede – einschließlich der Kommunikationsunterschiede – berücksichtigen, den Prozess der aktiven und informierten Einwilligung der Forschungsteilnehmer:innen unterstützen und die Teilnehmenden tatsächlich einbinden. Hiermit werde ein integrativer Ansatz verfolgt. Forschende müssten Maßnahmen und angemessene Vorkehrungen treffen, um die bestehenden Unterschiede im Forschungsdesign zu berücksichtigen. In einem systematischen Literaturreview haben die Autorinnen und Autoren die verwendeten Ansätze untersucht, mit denen integrative qualitative Forschung an und mit Menschen mit geistiger Behinderung durchgeführt wird. Dabei fanden sie heraus, dass Forschende häufig einige Anpassungen durch Sprache, Fragestil und den Einsatz von visuellem Material und Kommunikationshilfen machten; jedoch verfolgten nur wenige Studien einen umfassenden Ansatz zur Inklusion. Sie bemängeln, dass in einigen der berücksichtigten Studien inklusive Ansätze nur begrenzt vorhanden waren. Eine geringe Anzahl an Studien hingegen lieferte bemerkenswerte Beispiele für eine inklusive Forschungspraxis, andere setzten alternative oder neuartige Methoden wie Fotovoice ein, zu denen Forschungslücken bestünden. Ähnlich beschreibt **Richardson (2014)** das wachsende Forschungsinteresse an partizipativen Forschungsmethoden im Sinne emanzipatorischer Ansätze – „for the time being, however, the possibility of engaging people with learning difficulties in truly emancipatory nursing research is regarded as highly problematic, since it assumes empowerment as a precondition“ (ebd., o. S.). Partizipative Forschung stellt darum einen radikalen Wandel im Forschungsprozess dar und bietet dabei enormes Potenzial im Hinblick auf mehr Selbstbestimmung und bezüglich der Erhöhung des Wissens um die Perspektive von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. So schreibt Richardson: „It may potentially strengthen the voice of people with learning difficulties and enable them to express their views“ (ebd.).

Insgesamt gibt es sehr unterschiedliche Ansätze inklusiver Forschung – Erfahrungen mit der Einbindung von Menschen mit geistig-intellektueller Behinderung in die Forschung sind jedoch kaum dokumentiert und daher sind nur wenige Einblick in inklusive Prozesse gegeben, ist auch in der Stellungnahme „A consensus statement on how to conduct inclusive health research“ eines international zusammgesetzten Konsortiums um **Frankena et al. (2018)** nachzulesen. Auch sie setzen sich ebenso wie Brooker et al. (2015) dafür ein, im Forschungsprozess Unterschiede zwischen den Interessengruppen wahrzunehmen und zu berücksichtigen (vgl. Frankena et al. 2018, S. 2 f.) und ethische Aspekte zu beachten. Außerdem sei, und da argumentieren sie ähnlich wie Niesz et al. (2008), eine kritische Perspektive dahingehend notwendig, ob Menschen mit intellektuellen Einschränkungen durch inklusive Settings tatsächlich eine Stimme in der Forschung erhalten. Sie fordern ein „evelopment of inclusive

healthresearch by stimulating the sharing of experiences and the building of new knowledge with the inclusion of individuals with a disability in consideration on matters that are important to them" (Frankena et al. 2018, S. 10).

In der Forschungsliteratur werden, das zeigt dieses Beispiel, neben den Diskursen zum Stellenwert qualitativer (auto-)biografischer Forschung durchgängig auch die Methoden der Forschungsdesigns diskutiert, wie die Überlegungen von Brooker et al. (2015) aufzeigen. So betonen **Gates und Waight (2007)** aus England die Vorteile des Fokusgruppenansatzes „as a mediator of participatory approaches" (ebd., S. 112) bei der Durchführung von Forschungsprojekten mit Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. In diesen Fokusgruppeninterviews sei die Gruppendynamik oft eine Herausforderung, weshalb die Gruppen gut moderiert werden müssten. Gates und Waight diskutieren vor diesem Hintergrund die Gratwanderung zwischen der Berücksichtigung der wissenschaftlichen Prinzipien partizipativer Forschung und der Notwendigkeit, die Gruppe zu lenken, um sie „fokussiert" zu halten (so diskutieren sie im Hinblick auf ihr eigenes Forschungsprojekt: „There was an ongoing tension between fidelity to the principles of participatory research and the need to offer direction to the group in order to keep the group ‚focused', although arguably this is an artefact of the facilitator's role." – ebd., S. 118). Auch habe es sich in vielen Fällen als schwierig erwiesen, eine diskussionsanregende Atmosphäre in Räumen zu schaffen, in denen die Forscher- und Fokusgruppen zu Gast waren: „We have learnt that the researcher has to approach each venue with a degree of wariness" (ebd., S. 122). Außerdem sei der Wert von Tee, Kaffee und Schokoladenkeksen – „the value of tea, coffee and chocolate biscuits" (ebd., S. 123) – in den Fokusgruppensitzungen nicht zu unterschätzen, betonen Gates und Waight. Dabei geht es weniger um die Verpflegung an sich, sondern um das Gefühl der Interviewpartnerinnen und -partner, für die Mitwirkung an der Forschung belohnt und dafür wertgeschätzt zu werden. Ebenso wie Atkinson (1997) und Brooker et al. (2015) betonen sie abschließend den Stellenwert der Erforschung der Lebensgeschichten und persönlichen Erzählungen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, denn

> it is the case that, for many years, the emotional needs of people with learning disabilities have been ignored, subverted or disregarded. There are those who in the past would even deny that people with learning disabilities had feelings. In the context of this present study, we have noted that, as the focus groups progressed, it became apparent that people with learning disabilities care deeply and are hurt as deeply when degraded, stigmatised and abused as is the rest of society; that they have important stories and experiences to tell, especially with reference to their mental health, and at the very least they deserve to be listened to. (Gates und Waight 2007, S. 124)

Northway benennt genau wie Ledger et al. in diesem Zusammenhang einen hohen Forschungsbedarf hinsichtlich Forschungsprozessen, die die aktive Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten fördern (vgl. Northway 2000, S. 32; Ledger et al. 2021, S. 4).

Kubek (2012) beschreibt unterschiedliche Herausforderungen, die sich im Kontext der Befragung von Menschen mit Behinderungen ergeben. Diese betreffen die Leitfadengestaltung und insbesondere die Problematik, wie Fragen formuliert werden

müssen, damit sie auch von Menschen mit (geistiger) Behinderung verstanden und erschlossen werden können (vgl. ebd., S. 215). Zudem beschreibt sie mit Rekurs auf vorliegende empirische Studien, dass Menschen mit niedrigem Bildungsniveau eher die Tendenz haben, Unwissen und Bildungslücken zu kaschieren, anstrengendes Nachdenken über mögliche Antwortoptionen zu vermeiden und soziale Anerkennung für die Antwort zu erhalten. Das letztgenannte Phänomen der sozialen Erwünschtheit von Antworten sei jedoch nicht spezifisch bei der Personengruppe mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen zu bemerken, betont Kubek (vgl. ebd., S. 216).

Das British Journal of Learning Disabilities widmete sich im Dezember 2021 mit der Sonderausgabe „Education as a catalyst for social inclusion" sowohl den vorhandenen Lücken in der angewandten Forschung im Bereich der Lernbeeinträchtigungen als auch dem Zusammenhang von Bildung und sozialer Inklusion. Zwar gäbe es umfangreiche Forschungen zur sozialen Inklusion von Menschen mit Lernbehinderungen im Schul- und Erwachsenenleben, aber die Art und Weise, in der Bildungsprogramme oder -praktiken die Quantität und Qualität der sozialen Inklusion im Laufe des Lebens bereichern könnten, bedürfe weiterer Untersuchungen, so die Autorengruppe um **Robinson et al. (2021)**. Es besteht eindeutig ein Forschungsbedarf zur Gestaltung und Förderung von Interventionen, Angeboten und Maßnahmen zur sozialen Inklusion von Menschen mit intellektuellen und entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen (vgl. Robinson et al. 2021, S. 389 sowie **Scanlon und Doyle 2021**, S. 457). Bildungsaktivitäten und -angebote sollten darüber hinaus ihren Schwerpunkt weg von der Vorbereitung von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen auf eine Teilhabe an Gemeinschaften hin zu einer Arbeit in den Gemeinschaften verlagern: „education must shift its focus from preparing people with learning disabilities to participate in communities to working within those communities as scaffolds for meaningful participation" (Robinson et al. 2021, S. 391). Dies gilt insbesondere für den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Beruf, denn gerade für benachteiligte und beeinträchtigte junge Menschen bringe das Ende der Schulzeit Unsicherheiten mit sich, so Scanlon und Doyle (vgl. 2021, S. 458). Die beiden Wissenschaftlerinnen haben unter Bezugnahme auf Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz mittels eines qualitativen Forschungsdesigns untersucht, wie Schülerinnen und Schüler von Förderschuleinrichtungen (N = 31) die Unterstützung durch ein Übergangsinstrument („WALK PEER-Programm", Republik Irland) erlebten. Forschungsleitend war dabei die Hypothese,

> that engaging with a supported model of transition can increase self-awareness, self-determination and autonomy, to enable students to make informed and autonomous decisions about post-school options and pathways as opposed to transitioning to segregated settings. (ebd., S. 459)

Als Forschungsmethoden wurden Fokusgruppen und halbstrukturierte Einzelinterviews eingesetzt, um über die Methodentriangulation ein besseres Verständnis der Forschungsdaten zu erhalten (vgl. ebd., S. 460). Scanlon und Doyle halten zum Forschungsdesign fest:

> Obtaining first-hand accounts from students was essential to understanding the complexities of planning for life after school (…). This research afforded young people with intellectual disabilities the opportunity to voice their dreams and aspirations, which in effect are no different to those of their contemporaries in the areas of employment, continuing education and independent living (ebd., S. 465).

Damit reihen sie sich in die Reihe der Fürsprecher:innen qualitativer Forschungsdesigns im Bereich der Inklusions- und Benachteiligtenpädagogik sowie der Disablity Studies ein, die die unverzichtbare Notwendigkeit betonen, bei Forschungsfragen zur Wirksamkeit von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen die Menschen zu befragen, die zur Zielgruppe dieser Maßnahmen und Instrumente gehören, was wesentlich der Kernforderung der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung – *nichts über uns ohne uns* – entspricht (vgl. Ledger et al. 2021, S. 3).

4.4 Zusammenführen der Ergebnisse, Desiderat und Forschungsfrage

Die bislang gesichtete Forschungsliteratur kann wie folgt zusammengefasst werden: Die Förderschule ist den Hauptschulen und anderen, inklusiven Beschulungsformen im Hinblick auf Lerneffektivität und Lerneffizienz unterlegen (vgl. Schumann 2007, S. 89). Die Feststellung eines Förderbedarfs und der gleichzeitigen Abschulung auf eine Förderschule wirkt sich negativ und langfristig beschämend und stigmatisierend auf das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler aus, zudem führt die Beschulung an einer Förderschule weder zu besseren Schulleistungen noch dazu, dass die Jugendlichen besser auf die Anforderungen des Ausbildungsmarktes vorbereitet sind als Gleichaltrige mit vergleichbaren Lernschwierigkeiten, die inklusiv im gemeinsamen Unterricht beschult wurden. Der Förderschulstatus wird von den Jugendlichen als Abwertung und Kränkung empfunden, der Stempel Förderschule wirkt sich negativ auf das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler aus und sie leiden unter dem Stigma, Förderschüler:innen zu sein (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 29; Pfahl 2006, S. 147). Das Verschweigen und das Verleugnen des Förderschulstatus wird deshalb häufig als Scham- und Stigmabewältigung (vgl. Schumann 2007, S. 123) verwendet. Außerdem prägt der zuerkannte Förderstatus das Selbstbewusstsein und wirkt sich hemmend auf die Eigeninitiative aus (vgl. Rohlfs 2011, S. 100; Pfahl 2006). Diese im allgemeinbildenden Schulsystem erworbenen *Beliefs* prägen auch den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf.

Die Bedarfe und Unterstützungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen rücken in der Zusammenführung pädagogischer Fragestellungen zur Umsetzung von Inklusionsforderungen und -wünschen im Bereich Schule, Ausbildung und Arbeit und der Übergangsgestaltung und -bewältigung Heranwachsender ins Interesse der bildungswissenschaftlichen Übergangsforschung. So befassten sich u. a. Bylinski (2021; 2018; 2016; 2015), Hubmayer et al. (2019), Jochmaring et al. (2019), Thielen (2019), Arndt et al. (2018), de Terra (2018), Enggruber (2018),

Heisler (2018), Hinz (2018), Demmer (2017), Fasching (2017), Hofmann-Lun (2011), Schmidt (2011), Beicht (2009), Ginnold (2009; 2008), Baethge (2008) und Münk (2008) mit den Bedingungen und Möglichkeiten *inklusiver Übergänge* und identifizierten ein weiterhin erhöhtes Risiko für Heranwachsende mit (Lern-)Beeinträchtigungen, von Ausgrenzungen bedroht oder betroffen zu sein. Eine Erkenntnis lautet, dass segregative Bildungskarrieren im allgemeinbildenden Schulsystem sich oft in segregativen Berufskarrieren fortsetzen (vgl. Hubmayer et al. 2019, S. 174). Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation stellen professionelle Unterstützungsarrangements dar, die zur Selbstständigkeit befähigen sollen, wobei nicht vergessen werden darf, dass sie Fremdhilfen sind, die aufgrund der personenbezogenen Kategorie *unterstützungsbedürftig* geleistet werden. Ob Personen eigene (berufliche) Identitätsentwürfe entwickeln können, entscheiden neben den persönlichen Ressourcen und biografischen Selbstwirksamkeitserfahrungen auch die Machtkonstellationen in den institutionalisierten sozialen Räumen. Koenig spricht von *Enabling Spaces* und arbeitet heraus, dass Systeme, die durch „Bedingungen von Information, Anerkennung, Zutrauen, Ermutigung, Kontinuität und Unterstützung geprägt sind" (Koenig 2014, S. 377), selbst zur Ressource werden können.

Viele der Jugendlichen mit Förderstatus werden bereits während des Besuchs der Sekundarstufe I von der Bundesagentur für Arbeit als Rehabilitandinnen und Rehabilitanden erfasst. Oftmals verzichten sie darauf, aktiv und unabhängig von der Bundesagentur für Arbeit nach einer Ausbildung zu suchen. Dieser Verzicht auf eine aktive Ausbildungsplatzsuche unabhängig von geförderten Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation kann als Selbstselektion, als Antizipation der eigenen Chancenlosigkeit und als Strategie zur Bewältigung beschädigter Identität betrachtet werden. Aufgrund der empirischen Befunde der vorgestellten Arbeiten kann die Annahme als ausreichend belegt betrachtet werden.

Die Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation und die Bildungsträger, die rehaspezifische oder allgemeine Arbeitsmarktdienstleistungen im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit erbringen, sind so gesehen sowohl Teil des Problems als zugleich ein Teil der Lösung. Ihre Rolle und Funktion ist – wie die anderer Förderorte und -einrichtungen – demnach als zwiespältig und ambivalent zu bewerten: Sie stehen einerseits im Dienst des Inklusionsgebotes und haben sich seit ihren Anfängen und unter Herausbildung einer spezifischen Profession für die Bildung von Menschen mit Behinderungen eingesetzt. Andererseits tragen sie zu gesellschaftlichem Ausschluss bei und werden somit selbst „Teil von Ausgrenzungsdiskursen und -praxen, die ein spezifisches und keineswegs immer integrationsförderliches Denken über Behinderung in den Wissensvorrat der Gesellschaft eingespeist hat", wie Dederich und Schnell (2009, S. 66) ausführen.

Es ist darum von immenser Bedeutung, in diesem Themenfeld eine Sichtweise einzunehmen, mit der die subjektive Bedeutsamkeit der Übergangsphase ergründet werden kann (vgl. Stauber et al. 2007, S. 7; Buchmann und Huisinga 2012, S. 150 f.). Weil benachteiligte und lernbeeinträchtigte junge Menschen *Betroffene* von bestimmten Angeboten im Übergangssystem und in der beruflichen Rehabilitation sind, sind

sie für mein Forschungsvorhaben besonders wichtig (vgl. Lindmeier und Lindmeier 2012, S. 151).

Viele der empirischen Arbeiten bemerken die Passivität leistungsschwächerer Jugendlicher beim Übergang in Ausbildung und Arbeit und ein inaktives Bewerberverhalten der Absolventinnen und Absolventen, konnten aber auch aufzeigen, dass v. a. diejenigen jungen Menschen Anerkennung und Selbstwirksamkeitserfahrungen durch den Einstieg in Ausbildung und Beruf suchen und finden, die in ihrer Herkunftsfamilie wenig Unterstützung erhalten (vgl. Erdmann 2019; Lunz 2021). Wie in Kapitel 2 ausführlich dargestellt wurde, hält v. a. die Bundesagentur für Arbeit einen breiten Maßnahmenkatalog vor, um jene Menschen beim Übergang in die Berufsausbildung und in die Erwerbstätigkeit zu unterstützen, denen die Eingliederung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mit großer Wahrscheinlichkeit ohne diese Unterstützung nicht gelingen würde.

Wie Übergänge in berufsvorbereitende Bildungsangebote und in Berufsausbildungen erlebt und bewältigt werden, wurde in einer Reihe von Arbeiten mit biografisch-narrativen Zugängen erfasst. Dabei standen die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen im Fokus und in den Längsschnittstudien wurde zumeist der Berufswahlprozess der Jugendlichen aus subjektorientierter Sicht untersucht. Die Sicht der Jugendlichen auf die sie begleitenden relevanten anderen, die sogenannten *Gatekeeper*, wurde bislang allenfalls aus institutioneller Sicht diskutiert, aber noch nicht aus biografischer Innensicht der jugendlichen Rehabilitandinnen und Rehabilitanden erfasst. Das ist erstaunlich, da insbesondere bei den Angehörigen dieser Zielgruppe ein starkes Machtgefälle zwischen den institutionellen Akteuren und den Ausbildungssuchenden herrscht, dem in der Regel kein adäquates kompensatorisches Gegengewicht durch familiale Unterstützung oder persönliche Netzwerke der Jugendlichen entgegengesetzt werden kann. Zugleich unterliegen sie an verschiedenen Zeitpunkten ihrer Bildungsbiografie Praktiken der Etikettierung und der Kategorisierung.

Das Forschungsinteresse richtet sich deshalb u. a. darauf, ob die Teilnehmenden an Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation die aus organisatorisch-institutioneller Sicht nachvollziehbar geleistete Unterstützung auch individuell als eine solche empfinden.

Die untersuchungsleitende Forschungsfrage lautet darum:

- Wie bewerten Auszubildende mit Lernbeeinträchtigungen die Beratung und Begleitung durch die unterschiedlichen Gatekeeper am Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung und Berufsausbildung?

Dabei wird meine Forschung von dem Ziel bestimmt, dem Gegenstand möglichst unvoreingenommen gerecht zu werden und das Prinzip der Offenheit (vgl. Hoffmann-Riem 1980) zu berücksichtigen. Offenheit als zentraler Grundsatz qualitativer Forschung meint eine akzeptierende Grundhaltung auch „für das Unglaubwürdige, das Unerwartbare und das scheinbar Irrelevante“ (Reinders 2016, S. 16). Hierdurch soll verhindert werden, dass der Untersuchungsgegenstand durch die eingesetzten Methoden und die ihnen zugrunde liegenden Vorannahmen beeinflusst wird. Vorformulierte

Vorannahmen schränken den zentralen Grundsatz der Offenheit stark ein (vgl. hierzu Glinka 2016, S. 29 f.; Reinders 2016, S. 15 f.). Trotzdem darf Offenheit in der qualitativen Forschung nicht mit Willkür oder einem unstrukturierten Vorgehen verwechselt werden. Reinders schreibt dazu: „Das Wissen zum eigenen Thema sollte bereits vor den Interviews umfassend genug sein, dass Fragestellungen eingegrenzt werden können ohne dabei die Offenheit für Neues aus den Augen zu verlieren" (ebd., S. 16 f.). Die/Der Forschende muss sich dem Forschungsgegenstand gegenüber offen zeigen, mit einer ständigen „Bereitschaft, [ihre bzw.] seine Ansichten und Vorstellungen über den Bereich zu überprüfen und umzuformen" (Blumer 1980, S. 122). Darum wurden bewusst keine Vorannahmen oder Thesen expliziert und die Forschungsfrage wurde ergebnisoffen formuliert.

Ferner geht es darum, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Auszubildende, bei denen während der Schulzeit oder in der Berufsorientierungs- und -findungsphase ein besonderer Förderbedarf festgestellt wurde, ihren gesamten Berufsorientierungsprozess und ihr Einmünden in die berufliche Rehabilitation retrospektiv beurteilen. Es soll beleuchtet werden, wie sich junge Menschen mit Beeinträchtigungen in diesen besonderen Bildungsangeboten und -orten selbst erleben und ihre Rolle bzw. ihre Perspektiven einschätzen. Denn es ist aus wissenschaftlicher Sicht noch nicht hinreichend geklärt, „wie sich die teils widersprechenden Vorstellungen von Inklusion als Menschenrecht, von normativen gesellschaftlich-inklusiven Prinzipien und von Maßnahmen sowie deren Umsetzung im Bildungsbereich zueinander verhalten" (Cramer und Harant 2014, S. 639). Hier ist ein Desiderat auszumachen (vgl. dazu auch Buchmann und Huisinga 2012, S. 151).

Ich nehme in meiner Betrachtung darum junge Erwachsene mit Reha-Status und einem Förderschwerpunkt Lernen in den Blick, deren Lebensverlauf in der beruflichen Bildung sehr häufig von folgender Maßnahmekombination geprägt wird: Der Prozess beginnt mit der Kontaktaufnahme durch die Reha-Berufsberatung ab Jahrgangsstufe 8/9 im allgemeinbildenden Schulsystem unter Hinzuziehung der Fachdienste der Bundesagentur für Arbeit. Nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht erfolgt zumeist der Übergang in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme BvB, daran schließt sich der Übergang in eine geförderte außerschulische Berufsausbildung bei einem Bildungsträger an (so u. a. nachzulesen bei Blanck 2019 im Kapitel 8). Individuell betrachtet kann man darum bei dieser besonderen Kohorte von zwei Übergängen an der ersten Schwelle sprechen. Der erste Übergang der Jugendlichen erfolgt von der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems in die BvB mit Besuch des Berufskollegs zur Schulpflichterfüllung in der Sekundarstufe II und den Lernorten Bildungsträger und Betriebspraktika. Der zweite Übergang ist mit einem Statuswechsel vom Schüler:innen- bzw. BvB-Teilnehmenden-Status hin zum Status Auszubildende:r verbunden. Aus Sicht der Jugendlichen sind die Berufsvorbereitung und die Berufsausbildung zwei unterschiedliche Phasen in ihrem Lebenslauf. Die Perspektive der Bundesagentur für Arbeit ist möglicherweise eine andere. Betrachtet man die Berufsvorbereitung und die sich anschließende Ausbildung als eine Maßnahmekombination innerhalb der von den Rehabilitationsberater:innen der Bundesagentur für

Arbeit intendierten Integrationsstrategie, sind BvB und außerschulische Ausbildung sinnvoll aufeinander aufbauend zu einer Maßnahmenkette (vgl. Schattat et al. 2012, S. 147; Reims et al. 2016, S. 5) verknüpft. Vergleichbar lassen sich die Ausführungen von Gaupp und Geier (vgl. 2011, S. 74) deuten.

Diesem Bild einer *Bildung ohne Brüche*, bei der eine berufsberatende Fachkraft als Lotsin oder Lotse den Lebens(ver)lauf Jugendlicher lenkt, soll in dieser Arbeit der Begriff des *Trackings* an die Seite gestellt werden. Denn in der beruflichen Rehabilitation in der Ersteingliederung ist wie in keinem anderen Förderbereich des SGB III eine systematische Nachverfolgung und vorausschauende Steuerung der einzelnen Bewegungs- und Entwicklungsschritte der jungen Menschen mit Förderbedarf intendiert. Als vorausplanende und steuernd-beeinflussende Instrumente werden Übergabe- und Eingliederungsgespräche geführt, Gutachten eingeholt, individuelle Förderpläne erstellt, teilnehmerbezogene Berichte geschrieben, Zertifikate ausgestellt und Zielvereinbarungen geschlossen. Basierend auf den Erfahrungswerten der Reha-Beratung und der Evaluationen sind diese Abläufe in die Förderroutinen übergegangen.

Sofern aber die gängige Zuweisungspraxis einen jungen Menschen mit Förderbedarf und Reha-Status systematisch, d. h. institutionalisiert und nicht oder in nur geringem Maße an den individuellen Bedarfen ausgerichtet, im Anschluss an die allgemeinbildende Schule in die Berufsvorbereitung und in eine Ausbildung zweiter oder dritter Wahl führt, muss dieser Förderautomatismus dringend kritisch reflektiert werden.

Teil II – Anlage der empirischen Untersuchung

Die subjektiven Deutungsmuster von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen in den durch die Bundesagentur für Arbeit geförderten „Ausbildungen für behinderte Menschen mit Förderbedarf – kooperatives Modell“ stehen im zentralen Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht damit eine komplexe Thematik, die von hoher Subjektivität geprägt ist. Diese soll im alltäglichen Kontext (vgl. Mayring 2016) untersucht werden. Ein qualitativer Forschungsansatz ist hierfür geeignet, um die „Unterschiedlichkeit der Perspektiven“ (Flick 2019b, S. 29) sichtbar zu machen, zudem sollen sie „Raum für die Struktur und Gestalt von Erfahrungsweisen eröffnen“ (ebd., S. 235 f.). Das Forschungsvorhaben wird in der Annahme gestaltet, dass auch Forschung und Wissenschaft ebenso wie andere Gesellschaftsbereiche sozial konstruiert, das bedeutet von Menschen geschaffen und verändert, sind. Nach diesem Verständnis hat Wissenschaft immer auch subjektive Anteile und kann deshalb nicht vollkommen wertfrei, neutral oder absolut objektiv sein. Bereits die Auswahl des Themas und die Wahl der Forschungsfrage sind vom persönlichen Forschungsinteresse abhängig und auch die Form der Datenerhebung, die Auswahl der untersuchten Personen, die Interpretation der erhobenen Daten und die Art der Präsentation können nicht nach rein objektiven Kriterien erfolgen, sondern basieren auf vielen Entscheidungen, die im Prozess immer wieder getroffen werden mussten.

Die qualitative Forschung findet kontextbezogen statt, sodass die benutzten Methoden dem Forschungsgegenstand angepasst werden können und müssen. Im Vordergrund der Untersuchung steht dabei nicht das Verstehen-Wollen, „warum eine bestimmte Handlung oder Verhaltensweise erfolgte, wie sie also biographisch motiviert gewesen sein mag“ (Marotzki 2006, S. 112), sondern es ist das Ziel, die Handlungen und Deutungen des Individuums „in seinen sinnhaft-interpretativ vermittelten Bezügen zur alltäglichen Lebenswelt ebenso zu verstehen wie in seinem biographischen Gewordensein“ (ebd., S. 113). Durch autobiografisch-qualitative Forschung kann damit ein höheres historisches Bewusstsein und ein besseres Verständnis für vergangene Ereignisse gefördert werden (vgl. Atkinson 1997, S. 12). Qualitative Forschung zielt auf diese Weise auf den Erkenntnisgewinn über komplexe Zusammenhänge, denn im interpretativen Paradigma der qualitativen Sozialforschung wird „nicht die Neutralisierung subjektiver Einflüsse angestrebt, sondern ein bewusster und selbstreflexiver Umgang damit“ (Wöhrer 2018, S. 13). Das Wissen und Handeln, die subjektiven Perspektiven und die Bewältigungsstrategien der Individuen können hierdurch erfasst und analysiert werden, um sie im konkreten Kontext und in ihrer Individualität zu verstehen (vgl. Ledger et al. 2022; McClimens 2004; Atkinson 1997; Lamnek 1988).

Anknüpfend an diese grundlegenden Aussagen zu qualitativen Forschungsansätzen werden im folgenden Kapitel detailliert der Forschungsansatz und die Vorüberlegungen zur Leitfadengestaltung, zur ethischen Verantwortung in Forschungsvorhaben (Kapitel 5.1) und zur Durchführungsphase der Interviews (Kapitel 5.2) dargestellt. Es

schließt mit Ausführungen zur Auswertungsphase, beinhaltet die deskriptiven Falldarstellungen (Kapitel 5.3.1), das Vorgehen zur Entwicklung der Kategorien (Kapitel 5.3.2) und die Beschreibung der Materialdurchläufe im Codierprozess (Kapitel 5.3.3).

Kapitel 5 – Methodische und methodologische Rahmung der Untersuchung

Kapitelübersicht

Nach Spöttl wird mit qualitativen Forschungsmethoden in der Berufsbildungsforschung das Ziel verfolgt, Einstellungen, komplexe Zusammenhänge, Arbeitsabläufe und anderes zu ergründen und zu verstehen. Eine qualitative Herangehensweise in der Berufsbildungsforschung rückt dabei die Berufs- und Lebenswirklichkeit von Menschen in den Mittelpunkt. Das Handeln des Menschen und dessen subjektive Sichtweise spielen eine zentrale Rolle und sind von besonderem Interesse qualitativer Ansätze (vgl. Spöttl 2019, S. 700 f.). Lebenswelten werden durch sie anhand gesprochener Worte oder konkreter Beobachtungen aus der Sicht der handelnden Akteurinnen und Akteure erfasst und analysiert (vgl. Gebel et al. 2015, S. 3).

Damit wird insbesondere hinsichtlich der Zielgruppe ein Perspektivwechsel vollzogen – weg von einer Auffassung, die Jugendliche und junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung als förderbedürftige Leistungsempfängerinnen und -empfänger sowie als Adressat:innen von Schul-, Sozial- oder Fördersystemen sieht, hin zu einer Anerkennung dieser Personen als Expert:innen ihrer eigenen Biografie und Mittelpunkt ihrer eigenen Berufswegeplanung (vgl. Ledger et al. 2022; Handelmann 2020; Erdmann 2019; McClimens 2004; Atkinson 1997).

Bevor der gewählte Forschungsansatz und die Methode vorgestellt werden, sind dem Kapitel 5.1 Ausführungen zu ethischen Grundfragen und zur Verantwortung im Umgang mit den Interviewpartnerinnen und -partnern sowie im Hinblick auf die Verwendung der erhobenen Daten vorangestellt. Darüber hinaus werden Vorüberlegungen zur Verwendung unterschiedlicher Sprachgebrauchsmustern dargelegt und Aspekte des kommunikativen Handelns in Interviewsituationen aufgegriffen, da beides die Interviews und die Ergebnisse beeinflussen kann. So bezeichnen etwa Gläser und Laudel Befragungen als „außerordentlich kompliziert (...). Schließlich müssen die Befragten ja unsere Fragen verstehen, ihre Ansicht über den Inhalt der Frage muss mit unserer übereinstimmen, und wir müssen ihre Antworten verstehen“ (Gläser und Laudel 2010, S. 39).

Im Unterkapitel 5.2 folgen Ausführungen zur Durchführungsphase der Interviews, damit der Prozess der Datenerhebung transparent dargestellt und nachvollzogen werden kann. Hierzu gehören auch die Verfahren der Transkription und der Anonymisierung der Daten. Unter 5.3 wird die Auswertungsphase beschrieben.

5.1 Planungs- und Vorbereitungsphase

5.1.1 Ethische Grundfragen

Es ist in jeder sozialwissenschaftlichen Forschung wichtig, ethische Grundprinzipien zu berücksichtigen – wenngleich Gläser und Laudel diesen Aspekt als in der Sozialforschung bisher zu gering beachtet ausweisen (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 48 f.). Dies gilt meines Erachtens umso mehr, wenn das Forschungsinteresse Kindern, Jugendlichen und Menschen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen gilt (vgl. zu den ethischen Grundannahmen in der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung auch Lindmeier und Lindmeier 2012, S. 88 ff.).

Bei meiner Forschung orientiere ich mich an den anerkannten ethischen Prinzipien der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung und berücksichtige die Angabe im Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2010) und dem Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen (DGS 2014). Neben dem Postulat wissenschaftlicher Integrität, Transparenz und Wahrheit bedeutet das für mein Forschungsvorhaben insbesondere, dass ich verantwortungsvoll mit den qualitativen Daten und den Persönlichkeitsrechten der Untersuchten umgehe. Forschungsethische Grundsätze beziehen dabei nicht nur die Befragten ein, sondern es sind nach Gläser und Laudel weitere Bezüge zu anderen Akteuren zu beachten.

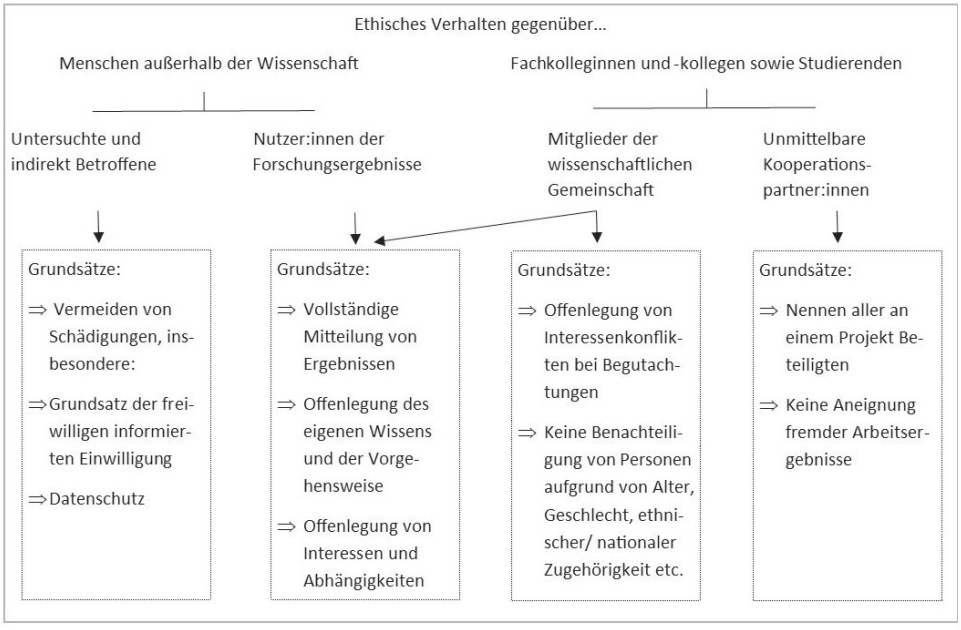


Abbildung 20: Forschungsethische Grundsätze (eigene Darstellung nach Gläser und Laudel 2010, S. 50)

Das oberste ethische Gebot sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze ist, dass den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus der Untersuchung heraus kein Schaden entstehen darf (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 51). Das gilt auch für diejenigen, die lediglich der untersuchten sozialen Gruppe angehören, auch wenn sie selbst nicht direkt beteiligt waren. So verweisen Gläser und Laudel darauf, dass sozialwissenschaftliche Studien durchaus zu einer Verstärkung von Stereotypen und zur Erzeugung von Negativ-Images beitragen können (vgl. ebd., S. 52).

Mit den rechtlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen bei der Erhebung und Sicherung qualitativer Interviewdaten auf Basis der aktuellen Rechtslage haben sich u. a. Gebel et al. (2015) umfassend auseinandergesetzt. Ethische und rechtliche Grundfragen in der eigenen Forschungsarbeit betreffen insbesondere die Aspekte der informierten Einwilligung als Einverständniserklärung zur Teilnahme an einem Interview, die Anonymisierung der erhobenen Daten und die Beachtung wissenschaftlicher Grundsätze. Zudem schließe ich mich Katzenbach an, der auf das nicht aufzulösende forschungsethische Dilemma inklusions- und sonderpädagogischer Forschungsansätze verweist, durch die „Problematisierung der Differenz gleichzeitig zu ihrer Reifizierung beizutragen" (Katzenbach 2016, S. 14). Qualitative Forschung kann demnach Prozesse der Stigmatisierung nicht aufheben, es solle aber der Versuch unternommen werden, solche Prozesse der Essenzialisierung und Ausgrenzung aus der Perspektive der betroffenen Personen zu beschreiben und zu analysieren, um sich so „dem Ideal eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens zumindest anzunähern" (ebd.).

5.1.2 Anmerkungen zur Wahl der Methodik und zum eigenen Vorverständnis

Qualitative Forschung bietet einen spezifischen Zugang zur sozialen Realität und soll, um mit Flick, von Kardoff und Steinke (2015) zu sprechen, „zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen" (Flick et al. 2015, S. 14). In diesem Sinne beinhaltet qualitative Forschung eine eigene, typische Forschungshaltung, die erkennbar wird am Vorrang des Gegenstandes über die Methode, an der Orientierung am Forschungsprozess und an der Schlüssigkeit methodischer Entscheidungen und ihrer operativen Umsetzung (vgl. Flick 2019b, S. 562). „Neben Neugier, Offenheit und Flexibilität im Umgang mit Methoden gehört ein besonderes Maß an Reflexion über den Gegenstand, die Angemessenheit der Fragestellung und Methoden, aber auch über die eigenen Wahrnehmungen und blinden Flecken zu dieser Haltung" (ebd.).

Die qualitative Sozialforschung hat damit andere Richtlinien als quantitative Forschungsansätze. Sie sollte aber ausdrücklich nicht als Gegensatz oder als einfachere Alternative zur quantitativen Forschung missverstanden werden, wie Reinders in seinem Vorwort zur ersten Auflage des Leitfadens „Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen" betont (vgl. Reinders 2016). Qualitative Forschung eignet sich sensu Reinders besonders gut, um wenig bekanntere Bereiche zu erforschen, weshalb am Beginn keine Annahme in Form von einer Theorie oder Hypothese steht, sondern eine Fragestellung. Ähnlich ist dies auch nachzulesen bei Nawratil und Schönhagen, die darauf verweisen, dass es in der qualitativen Analyse darum geht, bislang unbekannte

Zusammenhänge aufzudecken – sie dient damit eher der Generierung von Hypothesen, weniger ihrer Prüfung (vgl. Nawratil und Schönhagen 2021, S. 316). Außerdem zielt die Methode darauf ab, das Handeln und Denken der Individuen zu verstehen. Eine dialogische Situation und der persönliche Austausch sind deshalb wesentlich im Forschungsprozess. In diesem Sinne geht das qualitative Paradigma „nicht von einer objektiv existierenden, sondern von einer subjektiv konstruierten Welt" (Reinders 2016, S. 8) aus. Um dieser Subjektivität angemessen Ausdruck verleihen zu können, sollen die erhobenen Daten „in ihrer inhaltlichen Ganzheit" (ebd.) erhalten bleiben. Als Methode für die Datenerhebung werden in qualitativen Ansätzen meist biografisch-narrative Interviews, Leitfadeninterviews oder die teilnehmende Beobachtung angewendet.

Lamnek (2005) betont die Offenheit qualitativer Forschungsansätze, er charakterisiert Forschung als Kommunikation, hebt den Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand hervor und verweist auf die notwendige Reflexivität von Gegenstand und Analyse hin. Außerdem macht er deutlich, dass qualitative Forschungsprozesse eher der Explikation im Sinne einer präzisierenden Erklärung und Definition bedürfen als dies bei quantitativer Forschung der Fall ist. In Abgrenzung zu quantitativen Methoden verdeutlichen Koch et al.: „Die Sichtbarmachung des individuellen Erlebens der Welt und der besprochenen Lebenslage erfordert keine präzise quantitative Erfassung, sondern sie setzt auf eine relationale Annäherung über das Gespräch" (Koch et al. 2020, S. 4). Die Sprache wird dabei als Mittel genutzt, um Erfahrungen oder Bewertungen auszutauschen oder mitzuteilen. Denn mithilfe eines erzählgenerierenden Forschungsansatzes können Sinnzusammenhänge von äußerer und innerer Lebenswelt (vgl. Grunau und Sachse 2020, S. 8), von subjektivem Erleben und retrospektiver Deutung von Erfahrungen genauer erschlossen werden. Biografische Methoden in der Übergangsforschung einzusetzen, ist dabei nicht Neues (vgl. Hof 2020, S. 103). Sie zielen meistens darauf ab, die subjektive Bewältigung institutionalisierter Übergänge zu untersuchen, häufig mit dem Schwerpunkt, individuelle Perspektiven zu rekonstruieren.

Bei diesem Forschungsansatz liegt der Fokus auf der subjektiven Sichtweise, diese wird bis hin zur Auswertung der erhobenen Daten in den Vordergrund gestellt. Dabei ist wichtig, dass die Personen – in der Literatur auch als Biografieträger:innen, Befragte, Informant:innen, Betroffene und in meinem Forschungsvorhaben mit ihrem beruflichen Status als Auszubildende oder Jugendliche bezeichnet – mit ihrem Wissen und der Deutung ihrer sozialen Realität ernst genommen werden.

Der Erkenntnisprozess unterliegt dabei einer wechselseitigen Rückkopplung „zwischen dem Wissenschaftsverstand und dem naiven Alltagsverstand", schreiben Lamnek und Krell (2016, S. 49) zum offenen oder unbewussten Zusammenwirken von Alltags- und Forschungshypothesen. Weiter heißt es: „Beide Verstandesarten sind gleichermaßen notwendig und für sich allein jeweils unzureichend" (ebd.). Im qualitativen Verständnis kann der Forschungsprozess deshalb als Kommunikation und Interaktion zwischen dem Untersuchten und der/dem Forschenden aufgefasst werden. Hierzu gibt es ein breites Angebot an Methodenliteratur, in der unterschiedliche For-

schungsdesigns, ihre Ziele und Verfahren sowie die Eignung und die Grenzen bestimmter Forschungsmethoden beschrieben werden (vgl. Flick 2019b; Mayring 2016; Reinders 2016; Glinka 2016; Flick et al. 2015; Hoffmann-Riem 1980; Lamnek 1988; Schütze 1983).

Weil eine theoretische Festlegung zu verengten Zugängen zur sozialen Realität führen kann, verzichte ich auf die Formulierung zu prüfender Hypothesen. Der Forschungsansatz hat damit eher explorativen Charakter – nach Reinders soll durch die Formulierung von Forschungsfragen im Gegensatz zu Thesen „sichergestellt werden, dass eine größtmögliche Offenheit gegenüber den Deutungsmustern und Interpretationen der Befragten gewährleistet wird" (Reinders 2016, S. 22). Gleichwohl haben Forschende immer Vorannahmen und eine Vorstellung von der sozialen Realität, die den Forschungsprozess beeinflussen. Reinders fordert darum „eine Art ‚bedingter Offenheit'" (ebd.), bei der das Vorwissen der/des Forschenden einbezogen, offengelegt und damit nachvollziehbar gemacht wird. Unvoreingenommenheit kann dabei jedoch nicht mehr als ein angestrebter Näherungswert sein.

Stauber und Walther betonen, dass die durch qualitative Ansätze gewonnenen Erkenntnisse für eine dringend notwendige breitere Wissensbasis sorgen und Erkenntnislücken schließen könnten – gerade weil individuelle Sichtweisen und Deutungsmuster sowie konkrete und individuelle Problemstellungen in ihrer Besonderheit und Kontextgebundenheit Berücksichtigung finden (vgl. Stauber und Walther 2007, S. 41). Hier ist auch das Konzept der Lebensweltorientierung einzuordnen, das mittlerweile fest zum theoretischen und praktischen Diskurs der Sozialen Arbeit gehört. Zum Konzept gehört, die persönlichen sozialen Schwierigkeiten der Personen in deren alltäglichen Abläufen in den Blick zu nehmen und dabei den vorhandenen Ressourcen, den Bewältigungsstrategien, Routinen und Selbstdeutungen mit Wertschätzung und Respekt zu begegnen. Die Alltagstauglichkeit und Praktikabilität des Handelns der Personen und deren subjektive Wirklichkeitskonstruktion steht dabei im Mittelpunkt. Lebensweltorientierung stellt ein emanzipatorisches Konzept dar, in dem sich gegen Bevormundung, Paternalisierung und andere Hilfeformen gewandt wird, in denen an Menschen und nicht mit den Menschen gearbeitet wird (vgl. Thiersch 2020). Emanzipation und die Befähigung zur Selbstständigkeit dürfen so gesehen nicht das Fernziel von Bildungs- und Unterstützungsangeboten sein, sondern sie sollten mit Pfützner „bereits im Prozess zu erfahren sein" (Pfützner 2020, S. 12).

Das qualitative Forschen kann dadurch einen Reflexionsraum und Chancen für eine stärkere Subjektorientierung eröffnen. Nachtsmann und König sehen beispielsweise ein wesentliches Argument für die Befragung von Jugendlichen darin, dass so eine Anerkennung von Wahrnehmungsunterschieden Heranwachsender ermöglicht werden könne (vgl. Nachtsmann und König 2019, S. 928). Zugleich sind eine Reihe forschungsethischer Fragen, wie oben bereits dargelegt, zu beachten. Und es ist notwendig, in qualitativer Forschung das eigene Vorverständnis und die eigene Position im gesamten Forschungsprozess stets kritisch zu reflektieren und sich mit ethischen Grundfragen bereits im Vorfeld auseinanderzusetzen und diese im Prozess zu berücksichtigen.

Außerdem ist davon auszugehen, dass die Lebenswelten von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen stark durch Institutionalisierung, Stigmatisierung, Teilhabeeinschränkungen sowie durch das Risiko materieller Armut und Abhängigkeit von Transferleistungen gekennzeichnet sind (vgl. Heneka 2020; Kronauer 2010; Wansing 2015). Die Rolle und Position von Personen in ihrem sozialen Umfeld aber hat große Auswirkung darauf, wie gut die Personen sich Gehör verschaffen können und „wie groß die Entscheidungsbefugnis über das eigene Leben ist" (Arztmann 2018, S. 19). So sei etwa das Alter eine sichtbare Differenz, aber auch andere Ungleichheitsdimensionen wirken komplex ineinander. Jugendliche können somit als „Insider an Orten und in sozialen Zusammenhängen, in denen erwachsene Forscher_innen Außenseiter_innen sind" (ebd., S. 20) bezeichnet werden.

Qualitativ Forschende stehen vor der Herausforderung, aus nicht repräsentativem Datenmaterial Aussagen mit einer ausreichenden Gültigkeit zum Forschungsgegenstand zu treffen (vgl. Flick 2022, S. 534). Jedoch stellt sich die Frage, wie diese klassischen Kriterien mit den Besonderheiten eines qualitativen Forschungsansatzes zu vereinbaren sind. Denn die einzelnen Interviewsituationen sind nicht ohne Weiteres wiederhol- und replizierbar, zudem beeinflussen, wie oben detailliert dargelegt, die Interviewsituation und das Verhalten sowie das Auftreten der interviewenden Person die Antworten (zu den Auswirkungen von Interviewereffekten vgl. Jedinger und Michael 2019).

Es wird der Empfehlung Flicks gefolgt, eine genaue und möglichst vollständige Forschungsdokumentation vorzunehmen, „in der detailliert festgehalten wird, warum welche Methode ausgewählt wurde, welche Entscheidungen im Forschungsprozess gefallen sind, wie stimmig sie aufeinander bezogen sind etc." (Flick 2019a, S. 483). Deshalb werden in den folgenden Abschnitten die Wahl des Forschungsansatzes und die Wahl der Interviewmethode begründet, ferner werden die Gedanken zur Leitfadenkonstruktion offengelegt und die Fallauswahl wird vor dem Hintergrund des selektiven Samplings diskutiert. Ziel ist es, Transparenz im Sinne der größtmöglichen Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu schaffen (vgl. Flick 2019b, S. 483 ff; Meyer und Meier zu Verl 2019, S. 276).

5.1.3 Retrospektive Studie – Begründung des Forschungsansatzes

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde sich für eine retrospektive Studie mithilfe problemzentrierter Interviews entschieden. Ein retrospektives Forschungsdesign erscheint gut geeignet, um „rückblickend vom Zeitpunkt der Forschung bestimmte Ereignisse und Prozesse in ihrer Bedeutung für individuelle oder kollektive Lebensläufe" (Flick 2019b, S. 180) analysieren zu können.

Viele Arbeiten, die den Prozess der biografischen Perspektivität thematisieren – so etwa Fischer und Kohli (1987) oder Kohli (1991) – befassen sich mit Verlaufsformen der Erfahrungsverarbeitung und -rekapitulation. Die erzählten Lebenserfahrungen bilden dabei oft „die Brücke zwischen biographischer Vergangenheit, biographischer Gegenwart und biographischer Zukunft" (Hoerning 2000, S. 4) und „lagern sich als biographisches Wissen ab" (ebd.), was eine fortlaufende Überarbeitung des Erfahrenen

einschließt. Die biografische Aufschichtung sei nicht als Addition von Erfahrungen zu begreifen, so Hoerning, sondern sei als Prozess der Erfahrungsbildung zu verstehen, bei dem frühere Erfahrungen rückblickend neu interpretiert werden oder ihnen im Laufe der Zeit weniger Bedeutung zugemessen wird. Hoerning spricht von einer notwendigen dialektischen Beziehung zwischen Bruch und Kontinuität, um Individuen dazu zu befähigen, insbesondere in Situationen, die den Lebenslauf bzw. die Lebensplanung irritieren, Handlungsressourcen abrufen und aktivieren und so die neuen Herausforderungen bewältigen zu können. Zur Bewältigung gehört, die „Fakten des Lebens" (ebd., S. 6) neu zu sortieren und in der Biografie zu verankern. Diesem Verständnis nach ist die Biografie ein Produkt sozialer Konstruktionsprozesse (vgl. Walther und Stauber 2007, S. 28). Lebensentscheidungen und Coping-Strategien werden davon beeinflusst, wie die Individuen die gesellschaftliche Wirklichkeit wahrnehmen und beurteilen, ihr biografisches Handeln zielt ab auf die Herstellung subjektiver Kontinuität, auf Anschlussfähigkeit und auf „subjektives Normalisierungshandeln" (ebd., S. 29). Hierzu gehören mit Walther und Stauber Prozesse der Bilanzierung des eigenen Lebens (z. B. auch, um Widersprüchlichkeiten nachträglich zu glätten), die Deutung der gegenwärtigen Lebenslage (Lebensbewältigung und -gestaltung) und der Lebensentwurf, in dem Bedürfnisse und Wünsche an die Zukunft enthalten sind (vgl. ebd.). Das Ziel ist die Herstellung biografischer Kontinuität, in der die Individuen ihr Leben als „lebbares Arrangement, als ausbalancierte Identität und als stimmiges Selbstkonzept" (ebd., S. 30) gestalten. Diese Ergebnisse haben auch Heinz und Krüger (1990) in ihrer Längsschnittuntersuchung festgestellt. Durch biografische Glättungen wird individuell ein Entwicklungsprozess umgedeutet, um die Entscheidungen mit der aktuellen Situation in Einklang zu bringen:

> Unter dem Druck, für die Berufswahl selbst verantwortlich zu sein und nach eigenen Vorstellungen wählen zu sollen, sowie dem Interesse, das Ausbildungs- und Beschäftigungsrisiko zu minimieren, arrangieren sich Jugendliche mit den erhaltenen Ausbildungsstellen im Nachhinein. Dieses Deutungsmuster erleichtert es ihnen, einen zugewiesenen Status als immer schon gewünschtes Ergebnis der Berufssuche mit früheren Erfahrungen zu verbinden, selbst wenn sie in früheren Interviews einen solchen zugewiesenen Beruf explizit abgelehnt hatten. (Heinz und Krüger 1990, S. 86)

Mitgedacht werden muss, dass sowohl die/der Fragende als auch die/der Untersuchte ein Interesse daran haben, das Postulat der Sinnhaftigkeit der Erzählung zu akzeptieren (vgl. Bourdieu 2000, S. 52).

Hierauf wird in den Interviews ein besonderes Augenmerk gelegt werden, denn es ist anzunehmen, dass das Phänomen, das Heinz und Krüger als nachträgliche Konstruktion und als zentralen Mechanismus der Selbstsozialisation in der Jugendphase (vgl. Heinz und Krüger 1990, S. 87) beschreiben, auch in diesem Forschungsvorhaben zu entdecken sein könnte.

Die retrospektive Befragung ist eine Möglichkeit, der „Prozesshaftigkeit von Bedeutungszuschreibungen beizukommen" (Reinders 2016, S. 17), denn es geht um die Bedeutung von Lebenserfahrungen für biografische Veränderungs- und Entwicklungsprozesse.

> Die Entwicklung und Entfaltung der Biographie vollzieht sich nicht nur dadurch, dass der Lebenslauf durch zentrale Instanzen der Sozialisation prozessiert wird (Familie, Schule, peers, Beruf, Betrieb, Massenmedien und andere), und dass sich Kognition, Sprache, Emotionen, kulturelle Identität, Moral und anderes entwickeln, sondern Entwicklungsabfolgen im Lebenslauf enthalten individuelle Entscheidungen, in denen Erfahrungen gedeutet, eingeordnet oder verworfen werden, um aus der subjektiven Perspektive die Anschlussfähigkeit der Biographie zu sichern. Die Biographie wird zur Sozialisationsinstanz, die in Übereinstimmung oder Konkurrenz zu strukturellen Sozialisationsinstanzen stehen kann. (Hoerning 2000, S. 8)

Der Vorteil einer retrospektiven Studie liegt darin, dass die biografische Perspektive konsequent umgesetzt werden kann (vgl. Flick 2019b, S. 181). Ziel einer biografischen Erzählung, wie sie durch das Interview angeregt wird, ist es, „eine gleichzeitig retrospektive und prospektive Logik zu entwickeln, Konsistenz und Konstanz darzustellen, (…) sich dadurch zum Ideologen seines eigenen Lebens zu machen, dass man im Dienst einer allgemeinen Intention gewisse signifikante Ereignisse auswählt und zwischen ihnen eigene Beziehungen stiftet, um ihnen Kohärenz zu geben“ (Bourdieu 2000, S. 52).

Das Erzählen von den selbsterlebten Ereignissen impliziert, dass eine Erfahrung erinnert und wiedergegeben wird. Zum Zeitpunkt des Erzählens verfügen die Individuen jedoch bereits über Erkenntnisse, die sich während des Erlebens noch nicht hatten.

> „Das erzählende Ich der aktuellen Erzählsituation stellt sein vergangenes Ich, das erzählte Ich als erinnerten Handlungsgträger dar. Es rekonstruiert in seiner Erzählung die damals aktuellen Handlungsorientierungen, ohne die es den Gang der Ereignisse und seine eigene Beteiligung daran nicht plausibel machen kann.“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2002, S. 24)

Die Interviewpartner:innen werden das Übergangsgeschehen und den eigenen Berufswahlprozess sowie das Handeln der Gatekeeper aus tagesaktueller Sicht wiedergeben. Es ist davon auszugehen, dass das Wissen um den Ausgang des Erzählten die Wahl der zu erzählenden Ereigniselemente bestimmt, d. h., dass die Interviewpartner:innen selektieren, „was zum Geschehen dazugehörte und somit in der Erzählung wiedergegeben werden muss, um ihren Ausgang plausibel zu machen“ (ebd., S. 25). Hieraus ergibt sich eine doppelte Zeitperspektive, die den befragten Auszubildenden idealtypisch zwei Darstellungsmodi zur Verfügung stellt: „die Perspektive der erzählten Zeit (der Zeit, in der die Geschichte sich abspielte) mit ihrem damaligen Orientierungszentrum und die Perspektive der Erzählzeit (die Zeit, in der erzählt wird, Hier und Jetzt des Erzählens) als aktuellem Orientierungszentrum“ (ebd.), vgl. Abbildung 21.

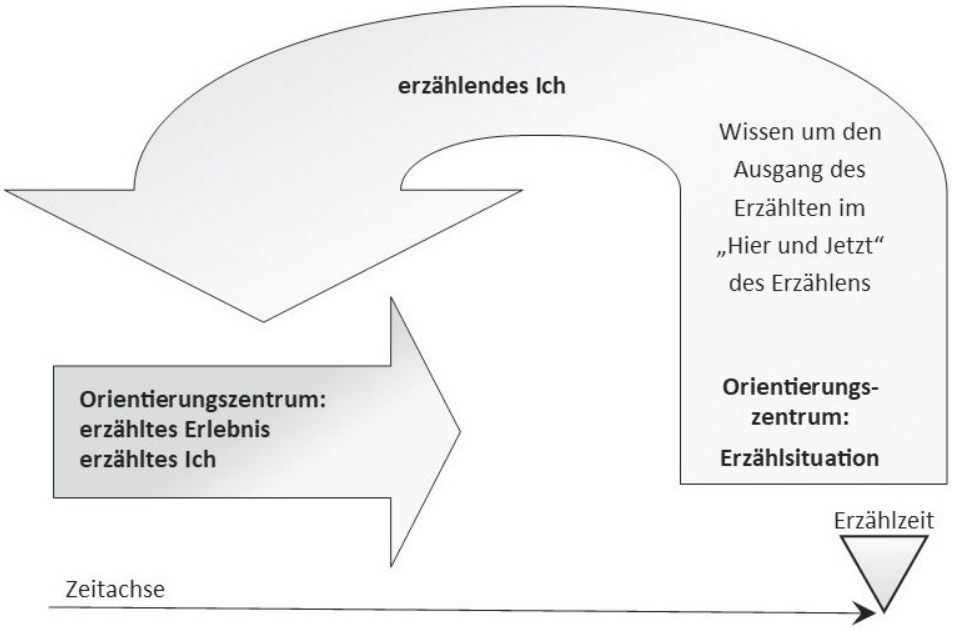


Abbildung 21: Erzähltes und erzählendes Ich (eigene Darstellung nach Lucius-Hoene 2002, S. 25)

Dabei kann der Erkenntnis- und Wissensstand zum Zeitpunkt des Interviews die (rückblickende) Darstellung der vergangenen Geschehnisse überlagern.

Bei der Analyse der Daten wird berücksichtigt, dass das Vergangene durch aktuelle Erfahrungen beeinflusst sein könnte und dass es durch das gewählte Forschungsdesign – anders als bei einer Längsschnittstudie – nur begrenzt Zugänge „zu nicht realisierten Handlungsalternativen“ (Flick 2019b, S. 187) gibt. Damit sind die Haupteinwände gegen retrospektive Befragungen beschrieben, die im Wesentlichen auf das Risiko von Erhebungsfehlern und Verzerrungen hinweisen, wie sie durch eine Verklärung der Vergangenheit, durch die aktuelle soziale oder finanzielle Lage, durch Erinnerungslücken oder die lebenszyklische Situation des Interviewten bzw. der Interviewten entstehen können (vgl. Onnen-Isemann 2000, S. 68). Die Frage, welche Einflüsse heutige Sichtweisen auf die Deutung früherer Erlebnisse und Situationen haben, darf darum nicht aus den Augen verloren werden, denn „eine Gefahr bei jeder retrospektiven Forschung ist, dass die aktuelle Situation (…) die früheren Situationen (die erzählt werden) überlagern, in ihrer Einschätzung etc. beeinflussen kann“ (Flick 2019b, S. 181). So verweisen auch Heinz et al. (1987) auf das Problem der biografischen Konstruktion, durch die Brüche und Rückschläge in Lebensläufen geglättet und im Nachhinein mitunter als zielgerichtetes Handeln umgedeutet werden. Die Beachtung der Prozesshaftigkeit wird auch deshalb von Reinders (2016) als ein Kernprinzip qualitativer Forschung beschrieben. Es werden darum gezielte Nachfragen eingesetzt, um eruieren zu können, ob Bedeutungszuschreibungen – z. B. für die Rolle und das Verhalten der Gatekeeper, die eigene Berufsorientierung und Berufswahl – im gesamten Prozess

konstant geblieben sind oder im Rückblick einer anderen Deutung unterliegen. Diese Sichtweisen und Interpretationen sind gleichermaßen interessant, denn für die Konstituierung biografischer Perspektiven sind sowohl die (Re-)Interpretation der Vergangenheit als auch die „konkretisierende Ausfüllung der Zukunft (...) beide wesentlich" (Kohli 1991, S. 314).

5.1.4 Problemzentriertes Interview – Begründung der gewählten Methode

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses ist es wichtig, dass die gewählte Methode ausreichend offen für die subjektive Sichtweise der Auszubildenden ist. Biografische, teilstandardisierte Interviews wie das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985) bieten sich an, da sie den biografischen Rückblick ermöglichen und eine Rekonstruktion von Lernprozessen und Bewältigungsstrategien im Prozess der individuellen Übergangsbiografie zulassen (vgl. Stauber und Walther 2007, S. 51).

Mithilfe der Methode des problemzentrierten Interviews, in der ein Leitfaden mit Fragen und Erzählanreizen eingesetzt wird, werden biografisch-narrative Daten in Bezug auf die Forschungsfragestellung erhoben.

Die Vorteile dieser Methode gegenüber einem vollstandardisierten Leitfadeninterview auf der einen, einem nicht-standardisierten biografisch-narrativen Interview auf der anderen Seite bestehen darin, dass die/der Interviewer:in Spielräume bei der konkreten Gestaltung des Interviews zugunsten eines Gewinns an Offenheit und Kontextinformationen nutzen kann (vgl. Reinders 2016, S. 47), dennoch aber der Fokus auf thematisch relevante, subjektive Perspektiven nicht verschwimmt und die Fragestellung nicht aus dem Blick gerät. Helfferich ordnet das problemzentrierte Interview deshalb auch der Kategorie Fokusinterview zu – „das Problem ist der Fokus" (Helfferich 2019, S. 679). Diesen Fokus setzen zu können, bedingt, dass die Problemstellung im Vorfeld genau analysiert wurde und wesentliche Aspekte erarbeitet wurden, auf die sich die Fragen im Leitfaden dann beziehen (vgl. Mayring 2016, S. 67).

Das teilstandardisierte, problemzentrierte Interview erscheint methodisch angemessen, da „in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen" (Flick 2019b, S. 194). Durch erzählgenerierende Phasen wird die notwendige Offenheit im Erhebungsprozess gewährleistet, während die vorstrukturierte Form des Interviews eine Fokussierung auf die Begleitung und Beratung der Auszubildenden durch Gatekeeper sicherstellt. Insofern spielen auch forschungspragmatische Erwägungen eine Rolle, denn das themen- resp. problemzentrierte Interview ist weniger offen gestaltet als etwa das narrative Interview nach Fritz Schütze.

Das problemzentrierte Interview hat keinen rein explorativen Charakter, sondern eignet sich für einen theoriegeleiteten Forschungsansatz, weil Aspekte der vorangegangenen Problemanalyse im Interview aufgegriffen werden (vgl. Mayring 2016, S. 70; Gläser und Laudel 2010, S. 61 ff.). Der bzw. die Forschende muss darum über ein hohes Vorwissen verfügen und sich ausgiebig und umfassend in die Thematik eingearbeitet haben. Als vorrangige Prinzipien sind nach Witzel die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung zu befolgen (Witzel 1982, zitiert

nach Mayring 2016, S. 68). Der Einsatz eines Leitfadens erhöht die Vergleichbarkeit der Daten, außerdem gewinnen die Interviews durch den Einsatz eines durchdachten Leitfadens an Struktur. Im Rahmen der Interviews können die Befragten dennoch ihre subjektiven Perspektiven und Deutungen offenlegen und eigene Sinnzusammenhänge entwerfen. Die interviewende Person hat die Möglichkeit, Nachfragen zu stellen. Wichtig ist dabei, dass sie im Interview selbst einen guten Überblick über bereits angesprochene Themen und die Relevanz dieser für die Fragestellung hat.

Das problemzentrierte Interview kann nach Mayring (vgl. Mayring 2016, S. 71) und Reinders (vgl. Reinders 2016, S. 105) in fünf Phasen eingeteilt werden:

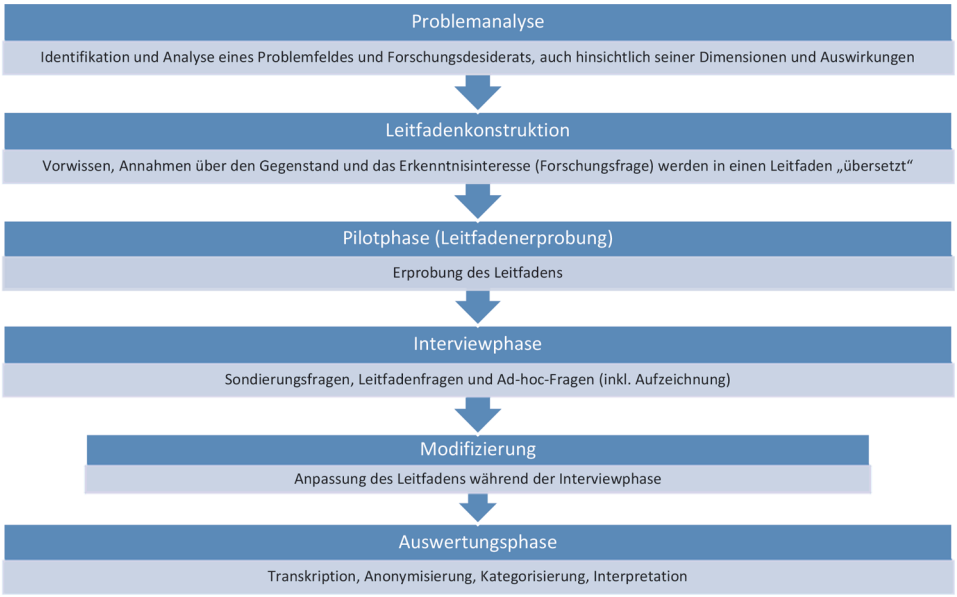


Abbildung 22: Phasen des problemzentrierten Interviews (eigene Darstellung nach Mayring 2016, S. 71, und Reinders 2016, S. 105)

5.1.5 Überlegungen zur Leitfadenkonstruktion

Die beschriebenen Vorteile des problemzentrierten Interviews weisen zugleich auf das Dilemma von teilstandardisierten Leitfadeninterviews hin, nämlich zwischen der thematischen Steuerung (und Eingrenzung) des Angesprochenen und der Gewährung von Freiraum für das Erzählen subjektiver Sichtweisen und Deutungen zu vermitteln. Der Leitfaden dient zur Rahmung der Befragungssituation, kann und sollte jedoch flexibel angewendet werden und sich an der inneren Erzählstruktur der Interviewpartnerinnen und -partner orientieren (vgl. Reinders 2016, S. 48). Sensu Helfferich folgt die Erstellung eines Leitfadens dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2019, S. 670).

Zur Entwicklung des Leitfadens kann zunächst die Formulierung von Leitfragen hilfreich sein. Leitfragen können mit Gläser und Laudel als ein Bindeglied zwischen

den theoretischen Vorüberlegungen und der qualitativen Erhebungsmethode betrachtet werden. Sie sind auf das Forschungsfeld gerichtet und fragen nach Beziehungen, Vorgängen und Merkmalen, ferner auf die zu rekonstruierenden Prozesse und Situationen im Forschungsprozess, auf die beteiligten Akteure an diesen Prozessen bzw. in den Situationen, auf Fragen nach deren Zielen und nach den Handlungen, den Handlungsvoraussetzungen und den Handlungskonsequenzen im Verlauf der Prozesse. Außerdem sollte ein Fokus auf die auftretenden Konflikte, deren Ursachen und deren Lösung gerichtet werden (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 93). Mithilfe der Leitfragen sollen die Informationen benannt werden können, die erhoben werden müssen, um die Forschungsfrage zu beantworten (vgl. ebd., S. 90 f.). Insofern können die Leitfragen und der aus ihnen entwickelte Leitfaden als eine Operationalisierung des eigenen Forschungsinteresses verstanden werden.

Diese Leitfragen müssen wiederum in den Interviewleitfaden übersetzt werden. Bei der Leitfadenerstellung muss der Fokus auf dem eigenen Forschungsinteresse liegen. Helfferich schlägt vier Schritte zur Leitfadenerstellung vor: das Sammeln von Fragen, die möglichst viele Teilaspekte des Forschungsinteresses abdecken, das Prüfen der Fragen dahingehend, ob sie Äußerungsmöglichkeiten eröffnen, mit denen Neues oder Fremdes angesprochen und erhoben werden kann, das Sortieren der Fragen nach zeitlicher Abfolge, logischem Aufbau und Frageart und -richtung sowie das Subsumieren, bei dem für jedes Fragebündel ein Impuls gesucht wird, der den Erzählfluss in Gang setzt und unter den die Einzelaspekte des Forschungsinteresses untergeordnet werden können (vgl. Helfferich 2019, S. 677 f.). Im problemzentrierten Interview soll das Interview immer wieder auf den besonderen Fokus zurückgeführt werden, wenngleich die Fragen möglichst nicht direktiv sein sollen. Helfferich benennt die Nicht-Beeinflussung, die Spezifizität, die Tiefe der Gefühle, Wahrnehmungen und Bedeutungen und die Erfassung eines breiten Spektrums der Reaktionen der Interviewpartnerinnen und -partner als Kriterien für Fokus- bzw. problemzentrierte Interviews (vgl. ebd., S. 679).

Auch Gläser und Laudel betonen, es sei außerordentlich wichtig, Fragen sorgfältig und präzise zu formulieren (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 121). Frageformulierungen, die sich während des Interviews als unbrauchbar erweisen, müssen vor dem nächsten Interview umformuliert werden, denn die zentrale Funktion des Leitfades besteht nicht darin, eine Vergleichbarkeit der Antworten unterschiedlicher Befragter sicherzustellen, sondern subjektive Perspektiven zu erfassen (vgl. Reinders 2016, S. 134 f.), sich verändernde, subjektive Wahrheit und Sinnstrukturen zu rekonstruieren (vgl. Helfferich 2019, S. 671). Der Leitfaden stellt somit ein flexibles Dokument dar, das keineswegs in identischer Weise bei allen Interviews angewendet werden muss und sollte. Mit Gläser und Laudel bedeutet ein leitfadengestütztes Interview zu führen, „einen Kommunikationsprozess zu planen und zu gestalten, der an den kulturellen Kontext des Befragten angepasst ist und alle Informationen erbringt, die für die Untersuchung benötigt werden“ (Gläser und Laudel 2010, S. 114).

Damit sind wiederholt zentrale Prinzipien qualitativer Forschung angesprochen: Offenheit, Kommunikation und Prozesshaftigkeit. Diese Prinzipien müssen nach

Reinders bei der Gestaltung des Leitfadens und im Umgang mit ihm berücksichtigt werden (vgl. Reinders 2016, S. 136).

Offenheit heißt in diesem Zusammenhang, dass der Leitfaden neue Informationen, die durch die Interviews gewonnen werden, aufnehmen kann und muss. Der Leitfaden ist zudem mehr als eine Gedächtnisstütze zu betrachten. Die Fragen müssen nicht zwanghaft abgearbeitet werden, ferner ist das Interview offen zu halten für Themen und Inhalte, die für die Befragten relevant sind.

Kommunikation bedeutet im Hinblick auf die Leitfadengestaltung, dass „das Gewinnen von Informationen innerhalb des Interviews in möglichst großer Nähe zum alltäglichen Sprachgebrauch der Interviewten zu erfolgen hat" (ebd., S. 137). Für die Leitfadenkonzeption muss aber bereits berücksichtigt, werden, dass die Fragen verständlich formuliert sind und eine große Nähe zu alltäglichen Gesprächsregeln der mündlichen Kommunikation aufweisen. Nachtsmann und König verweisen darauf, dass zugunsten einer besseren Datenqualität bei Befragungen von Jugendlichen auf komplizierte Formulierungen, Fremdwörter und lange Sätze verzichtet werden soll (Nachtsmann und König 2019, S. 930; in ähnlicher Form nachzulesen auch bei Porst 2019, S. 833 und bei Dresing und Pehl 2012, S. 10 f.). Bei der Leitfadenentwicklung wurde darum darauf geachtet, dass die Fragen auf die Sprachgebrauchsmuster und Kommunikationskulturen des Samples abgestellt werden, keine unverständlichen oder mehrdeutigen Begriffe beinhalten und auf einen verschachtelten Satzbau verzichtet wird. Im Hinblick auf die Befragung von Kindern und Jugendlichen formulieren Nachtsmann und König die Regel: „Die Formulierung von Fragen und die Auswahl von Fragetypen und Antwortoptionen sind so einfach wie möglich zu gestalten" (Nachtsheim und König 2019, S. 64). Dieser Leitsatz muss sicherlich in ähnlicher Weise für Jugendliche und junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigungen beachtet werden.

Um den kommunikativen Aspekt des Interviews besonders zu berücksichtigen, sollte der Leitfaden mindestens eine sehr offene Frage beinhalten, die es dem oder der Interviewten ermöglicht, eigene Themen und Inhalte anzusprechen. Reinders schlägt hierfür Fragen vor wie „Was ist denn aus Ihrer Sicht bei diesem Thema noch wichtig? Gibt es Aspekte, die wir bisher nicht angesprochen haben?" (Reinders 2016, S. 139). Durch diese Fragen wird den Interviewpartnerinnen und -partnern die Möglichkeit zur Inhaltsgenerierung gegeben. Die Interviewten sollen den Raum haben, um zu sagen, was sie sagen möchten, und eigene Prioritäten setzen zu können (vgl. Fuchs-Henritz 2010, S. 89 f.).

Der Verzicht auf jede Strukturierung ist hingegen nicht sinnvoll, betont Helfferich. Je stärker das Forschungsinteresse auf konkrete, offen erhobene Informationen ausgerichtet ist, desto mehr Strukturierung vertrage das Interview und desto mehr Vorgaben seien gerechtfertigt. Sie weist aber auch darauf hin, dass Interviewte durch ein hohes Maß an Offenheit und durch einen geringen Strukturierungsgrad verunsichert werden könnten. Dem könne und müsse in der Einstiegssituation in das Interview sensibel und reflektiert begegnet werden (vgl. Helfferich 2019, S. 672 ff.).

Prozesshaftigkeit hingegen meint, „dass nicht nur gefragt wird, wie die Dinge aktuell vom Interviewten gesehen werden, sondern auch, welche Sichtweisen früher vorgeherrscht und wie bzw. warum sich diese geändert haben“ (Reinders 2016, S. 137). Hierdurch lässt sich der Prozess der Entstehung von Bedeutung rekonstruieren, so Reinders (vgl. ebd.). Bei der Entwicklung eines Leitfadens soll berücksichtigt werden, dass Fragen „die ontogenetische und soziale Gewordenheit“ (ebd.) und damit auch die Prozesshaftigkeit von Bedeutungszuschreibungen aufdecken sollten. Sogenannte exmanente Nachfragen (vgl. Küsters 2019, S. 690) können hilfreich sein, da sie statt auf freie Erzählungen mehr auf Argumentationen, Sinnzusammenhänge und Beschreibungen zielen. Durch Fragen nach dem Warum sollen die Interviewpartnerinnen und -partner zur Verbalisierung ihrer eigenen Sichtweisen und Deutungen in Bezug auf den gelegten Fokus bewegt werden (vgl. ebd.).

Zur Überprüfung eines Leitfadens als Erhebungsinstrument kann der Vorschlag von Ullrich (1999) dienen. Hiernach sollte ein Leitfaden vor seiner Anwendung einer Kontrolle nach Gütekriterien unterzogen werden, die Antworten auf Fragen nach der theoretischen Relevanz der Fragestellung sowie der inhaltlichen Dimension der Fragen (z. B. muss entschieden werden, welcher Fragetyp angemessen ist und mit welchen möglichen Antworten gerechnet werden kann) geben. Außerdem müssen Fragen so gestellt werden, dass sie die Forderung nach Verständlichkeit, Eindeutigkeit und Ergiebigkeit erfüllen. Weiter sollte eine besondere Aufmerksamkeit der Reihenfolge bzw. der Hierarchie der Fragen zuteilwerden (vgl. Ullrich 1999, S. 436 f.; Porst 2019, S. 838).

Helfferich nennt außerdem Übersichtlichkeit als Kriterium für einen guten Leitfaden und weist darauf hin, dass zu viele Fragen die für die Textproduktion notwendige Erzählzeit beschränken (vgl. Helfferich 2019, S. 677).

5.1.6 Selektives Sampling – Begründung der Fallauswahl und der Anzahl der zu befragenden Personen

In qualitativen Forschungsvorhaben werden oft Verfahren genutzt, in denen durch eine kriteriengesteuerte, selektive Fallauswahl sichergestellt wird, dass nur Personen befragt werden, die für die Forschungsfragestellung relevant sind. Dies wird auch als selektives Sampling bezeichnet.

Generell stellt die Frage, wie Fälle ausgewählt werden, eine zentrale Herausforderung in qualitativen Studien dar. Gläser und Laudel bezeichnen es als Schlüsselentscheidung, welche Fälle untersucht werden (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 97). Denn es sollen solche Personen befragt werden, die zu einem Erkenntnisgewinn beitragen können – die Auswahl der Fälle bestimmt also mit darüber, inwiefern sich die Analysen zu verallgemeinerbaren Aussagen verdichten lassen (vgl. Hense 2017, S. 245). Durch die Auswahl „aussagekräftiger Informanten“ (Flick 2019b, S. 180) – oder mit Schütze (1983) ausgedrückt: „Biografieträgern“ – kann ich mich auf aufschlussreiche Fälle konzentrieren. Wie bei der Fallauswahl vorgegangen wird, hängt dabei von der Forschungsfrage und vom Vorwissen ab (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 99).

Anders als bei quantitativen Forschungsansätzen hilft bei der Beurteilung der Frage, ob die getroffene Auswahl der Biografieträger:innen angemessen ist, ein abstraktes Maß wie die Repräsentativität einer Stichprobe (vgl. Flick 2019b, S. 525) nicht weiter. Vielmehr ist die Stimmigkeit des gesamten Forschungsprozesses entscheidend, wobei der zentrale Ansatzpunkt für die Auswahl der Interviewpartner:innen die konkrete Fragestellung, das Forschungsinteresse und der Gegenstand, zu dem geforscht wird, sein müssen. Zufallsstichproben sind bei meiner Fragestellung nicht zielführend, da es, wie Hense anmerkt, „bei einer kleinen Anzahl von zufällig ausgewählten Erhebungseinheiten unwahrscheinlich ist, dass dadurch diejenigen Fälle ausgewählt werden, die unterschiedliche Positionen im Forschungsfeld einnehmen oder die unterschiedlichen Facetten des Untersuchungsgegenstands repräsentieren" (Hense 2017, S. 246).

Die kriteriengesteuerte Fallauswahl des selektiven Samplings verspricht darum einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Forschungsfragestellung.

Für die Fallauswahl gibt es nach Gläser und Laudel keine formalen Regeln, jedoch können bestimmte Strategien der Fallauswahl angewandt werden:

a) Auswahl typischer Fälle
b) Auswahl von Extremfällen
c) Suche nach empirischen Gegenbeispielen (d. h. nach Fällen, die den Vorannahmen und bislang entwickelten Interpretationen zu widersprechen scheinen) (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 98 f.)

Insbesondere mit den unter b) und c) genannten Auswahlstrategien wird die sogenannte Varianzmaximierung beschrieben. Für qualitative Herangehensweisen ist diese wichtig, denn es ist relativ wahrscheinlich, dass wichtige Informationen nicht erhoben werden, wenn die befragten Personen sich sehr ähnlich in ihren Merkmalen und in ihrem Antwortverhalten sind. Die Stärke der Varianzmaximierung liegt in der Aufdeckung vorab nicht bedachter Aspekte, außerdem hilft sie bei der Bestimmung der unter a) genannten typischen Fälle. Denn je größer die Varianz der Interviewpartnerinnen und -partner ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass eine Typisierung umfassend gelingt (vgl. Reinders 2016, S. 118). „‚Ähnlichkeit' und ‚Verschiedenheit' der Vergleichsobjekte müssen also irgendwie in einem sinnvollen Verhältnis zueinander stehen", schlussfolgert Wagner (2021, S. 137). Die zentrale Herausforderung qualitativer Forschung besteht deshalb darin, möglichst heterogene Zugänge zum Feld zu finden oder zu verhindern, dass das Sample unbeabsichtigt homogen zusammengesetzt wird (vgl. Hense 2017, S. 247). Eine kriteriengeleitete Fallauswahl kann auf Grundlage breiten Vorwissens und durch eine „a priori Definition von Auswahlmerkmalen" (Kelle und Kluge 2010, S. 50) vorgenommen werden. Vor der Datenerhebung werden Festlegungen über die relevanten Merkmale der Fallauswahl, die Merkmalsausprägungen und die Größe des qualitativen Samples getroffen (vgl. ebd.).

Da ich mich für die Wahrnehmung der Rolle der Gatekeeper aus Sicht lernbeeinträchtigter Auszubildender mit Reha-Status in einer von der Bundesagentur für Arbeit geförderten außerbetrieblichen Ausbildung interessiere, ist hiermit mein Sample be-

reits gut umschrieben. Wichtig ist, dass bei der Fallauswahl darauf geachtet wird, dass den jungen Rehabilitand:innen der Reha-Status aufgrund einer Beeinträchtigung des Lernens zuerkannt wurde (bei Mehrfachbeeinträchtigungen wie z. B. einer Lernbeeinträchtigung und einer körperlich-motorischen Beeinträchtigung werden nur diejenigen im Sample berücksichtigt, bei denen der Reha-Status in erster Linie aufgrund der Lernbeeinträchtigung festgestellt wurde).

Um das Kriterium Varianzmaximierung im selektiven Sample zu erfüllen, wurde sich bei der Auswahl der Auszubildenden als Interviewpartnerinnen und -partner bewusst für eine Offenheit im Hinblick auf die Berufe, die sie erlernen, entschieden. Es wurde darauf Wert gelegt, Auszubildende aus unterschiedlichen dualen Ausbildungsberufen im Sample zu haben, d. h. aus Ausbildungen mit einer Dauer von zwei, drei oder dreieinhalb Jahren sowie aus regulären Ausbildungen nach § 4 BBiG und aus theoriegeminderten Ausbildungen nach den Ausbildungsregelungen gemäß § 66 BBiG/§ 42r HwO. Außerdem wurden keine Auswahlsetzungen im Hinblick auf die Frage vorgenommen, ob es sich bei den Interviewpartnerinnen und -partnern um Jugendlichen und junge Erwachsene männlichen oder weiblichen Geschlechts handelt oder ob sie oder ihre Eltern in Deutschland geboren und aufgewachsen sind oder nicht.

Nach dem Prinzip einer bewusst heterogenen Auswahl (vgl. Kelle und Kluge 2010, S. 52) ist der Stichprobenplan so angelegt, dass Biografieträgerinnen und -träger unterschiedlicher Merkmalskombinationen in meinem Sample vertreten sind. Ich gehe davon aus, dass Geschlecht oder Migrationshintergrund ebenso wie die Merkmale Behinderung und Beeinträchtigungen bzw. das Zuerkennen eines Förderbedarfs eine grundsätzliche Bedeutung für Subjektivierungsprozesse haben. Sie können und müssen als wichtige lebensweltliche Dimensionen verstanden werden (vgl. Heneka 2020, S. 232). Betrachtet man die Gesamtkohorte derjenigen jungen Erwachsenen, die die beschriebene Form der kooperativen Ausbildung durchlaufen, stehen wahrscheinlich mehr männliche als weibliche Auszubildende als Interviewpartnerinnen und -partner zur Verfügung. Aufgrund des beschriebenen Zusammenhangs zwischen der Feststellung eines Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen und eigener oder familialer Migrationserfahrung kann angenommen werden, dass der Anteil der Auszubildenden mit familialer Migrationsgeschichte leicht über dem (gleichaltrigen) Bevölkerungsdurchschnitt liegt. Um größtmögliche Varianz in der Fallauswahl sicherzustellen, wäre es demnach dem Forschungsvorhaben abträglich, wenn beispielsweise ausschließlich männliche oder nur weibliche Auszubildende ohne eigene oder familiale Migrationsgeschichte als Interviewpartner:innen zur Verfügung stünden. Es wird deshalb darauf geachtet, dass das Sample Biografieträger:innen mit unterschiedlichen und heterogenen Merkmalen abdeckt (vgl. Kelle und Kluge 2010, S. 41), weshalb eine möglichst große Bandbreite an verschiedenen Personen in das Design aufgenommen wird; gleichzeitig soll jedoch Informationstiefe hergestellt werden, weshalb ich die Auswahl kriteriengeleitet (selektiv) treffe. Nach Reinders wird damit eine deduktive Stichprobenziehung verfolgt, weil die Wahl der zu Befragenden aus dem Vorwissen

deduziert wird und die Zusammensetzung des Samples anhand vorab festgelegter und oben dargestellter Kriterien erfolgt (vgl. Reinders 2016, S. 119).

Stellt sich jedoch im Laufe der Interviews heraus, dass andere als die beschriebenen und festgelegten Kriterien für die Fragestellung relevant sind, wird die deduktive Vorgehensweise um einen induktiven Ansatz ergänzt und die Fallauswahl an die neue Informationslage angepasst, wie von Reinders empfohlen wird (vgl. ebd., S. 120). Kelle und Kluge weisen in diesem Kontext auf ein wichtiges Ziel qualitativer Stichprobenziehung hin: Dieses bestehe nicht in statistischer Repräsentativität, wohl aber solle die Fallauswahl eine Abbildung der Varianz bzw. Heterogenität im Untersuchungsfeld darstellen (vgl. Kelle und Kluge 2010, S. 52).

Die Anzahl der notwendigen Interviews ergebe sich, folgt man Gläser und Laudel, aus der Verteilung von Informationen unter den Akteuren und aus den Erfordernissen der empirischen Absicherung (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 104). Zudem spielen zeitliche Ressourcen ebenfalls eine große Rolle. Reinders rechnet vor, dass für 20 Interviews von jeweils einer Stunde ungefähr 160 bis 300 Arbeitsstunden für die Transkription zu veranschlagen seien. Hinzu komme der Zeitaufwand zur Modifikation des Leitfadens während der Erhebungsphase, weshalb es sinnvoll sei, nur ein oder maximal zwei Interviews pro Tag zu führen. Man könne davon ausgehen, dass ein einstündiges Interview zu 6000 Wörtern transkribiertem Text führt. Legt man diese Werte zugrunde, liefern 20 Interviews 300 bis 600 Seiten Interviewmaterial, das kategorisiert, ausgewertet und interpretiert werden müsse, weshalb er zu dem Schluss kommt: „Je nach Fragestellung und Design der Studie empfiehlt es sich nicht, die Zahl von zehn Interviews zu überschreiten“ (Reinders 2016, S. 31). Er merkt jedoch auch an, dass nicht die Anzahl der Interviews entscheidend sei, sondern dass es vielmehr auf die Qualität der gewonnenen Informationen ankomme. In qualitativen Studien ist irrelevant, wie viele Personen befragt werden, sondern wichtig ist, *wer* befragt wird (vgl. ebd., S. 118, Hervorhebung im Original). Auch Gläser und Laudel verweisen auf forschungspraktische Gründe, denn es müsse sichergestellt werden, dass die Untersuchung in der zur Verfügung stehenden Zeit abgeschlossen werden könne. Aus dem Zeitplan ergäben sich deshalb „Konsequenzen für die Zahl der Fälle, die empirisch untersucht werden können“ (Gläser und Laudel 2010, S. 101). Auch Kelle und Kluge (vgl. Kelle und Kluge 2010, S. 53) und Fuchs-Henritz (vgl. Fuchs-Henritz 2010, S. 88 f.) mahnen, man müsse berücksichtigen, dass die Auswertung großer Mengen von Textdaten umfangreiche Ressourcen binde. Da sich die Anzahl der Merkmalskombinationen auf die Stichprobengröße auswirke, dürfe diese nicht zu groß sein. Das zentrale Kriterium für die Konstruktion eines brauchbaren qualitativen Stichprobenplans sei die Erfassung relevanter Heterogenität der Fälle und nicht Repräsentativität im statistischen Sinne (vgl. Kelle und Kluge 2010, S. 55).

Da qualitative Forschung nicht auf verallgemeinerbare und repräsentative Ergebnisse abzielt, sondern mit ihr die subjektiven Sichtweisen, retrospektiven Deutungen und Handlungspraxen der interviewten Personen herausgearbeitet, beschrieben und verstanden werden sollen, ist bei der Zusammensetzung des Samples nicht auf Repräsentativität für eine Grundgesamtheit zu achten, wie bereits weiter oben dargelegt

wurde. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass es für den grundsätzlichen Umfang eines Samples keine festgelegten Regularien gibt – jedoch wirken die zur Verfügung stehende Zeit und andere Ressourcen limitierend (vgl. Lange 2019, S. 177). Um dennoch dem Kriterium der Varianzmaximierung Rechnung zu tragen, wurde zu Beginn des Feldforschungsprozesses mit einer Anzahl von 15 bis 20 Interviews geplant.

Die Fallauswahl hängt zudem eng mit der Bereitschaft der Betroffenen zusammen, an einem Interview teilzunehmen. Die Erreichbarkeit von Personen, deren Motivation zur Teilnahme oder die Ablehnung des Interviews durch die potenziell zu Befragenden kann die ursprüngliche Fallauswahl darum erheblich beeinflussen (vgl. Reinders 2016, S. 127; Gläser und Laudel 2010, S. 100). So schreibt auch Lange: „Ein regulierender Aspekt der Fallauswahl ist der Zugang zur Zielgruppe" (Lange 2019, S. 178).

Die Interviewpartnerinnen und -partner müssen sich die Zeit für die Befragung nehmen, eventuelle Unsicherheiten ertragen können und der Interviewerin Vertrauen schenken (vgl. Reinders 2016, S. 127 f.). So problematisiert Reinders v. a. die Gruppe Heranwachsender als Interviewpartnerinnen und -partner: „Jugendliche mit wenig Zeit, geringem Vertrauen, hohen Unsicherheitserwartungen sowie Artikulations- und Reflektionsunsicherheiten [sic] weisen eine geringe Wahrscheinlichkeit auf, sich freiwillig für eine Interviewteilnahme zu melden" (ebd., S. 128 f.). Auf diese Problematik verweisen auch Trübner und Schmies im Hinblick auf die Teilnahmebereitschaft an Befragungen in Abhängigkeit zum Bildungsstand. Sie konstatieren: „Eine überdurchschnittliche Tendenz zur Verweigerung ist vor allem bei Angehörigen bildungsferner Schichten und bei Eliten zu finden, die sich jedoch in ihren Beweggründen unterscheiden" (Trübner und Schmies 2019, S. 959). Für Personen mit niedrigem Bildungsstand stellen der Testcharakter der Befragung und die Sorge, eventuell den kognitiven Anforderungen einer Befragung nicht gerecht werden zu können, mögliche Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Befragungen dar. Dieser Problematik soll mit einer vertrauenfördernden und motivierenden Atmosphäre begegnet werden, schlagen die Autor:innen vor (vgl. ebd.). Je besser das Gesprächsklima ist und je sensibler sich vertrauensbildenden Maßnahmen zu Beginn und während des Interviews gewidmet wurde, desto wahrscheinlicher ist die Erzählbereitschaft (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 114 f.). Deshalb ist eine gute Vorbereitung – v. a. in Anbetracht der Zielgruppe meiner Forschungsarbeit – unerlässlich. Vorbereitungs- und Durchführungsphase bauen aufeinander auf bzw. verschränken sich mindestens dann ineinander, wenn es um den Aspekt der informierten Einwilligung geht. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Herausforderungen beinhaltet die vorliegende Arbeit ein gesondertes Kapitel zur Akquise geeigneter Interviewpartnerinnen und -partner, in dem das Vorgehen detailliert beschrieben und damit auch für andere nachvollziehbar und transparent dargelegt wird.

5.1.7 Akquise geeigneter Interviewpartnerinnen und -partner

Die Akquise geeigneter Personen stellte sich auch vor dem Hintergrund der Bedingungen während der Covid-19-Pandemie als anspruchsvoll und herausfordernd dar, denn die Erhebungsphase der Interviews war für den Zeitraum Oktober 2021 bis März 2022 geplant.

Es wurde entschieden, sich bei der Ansprache der Interviewpartner:innen auf Auszubildende aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen zu beschränken, zudem wurde als regionaler Schwerpunkt der Fokus auf die Region Münsterland und Ostwestfalen-Lippe gelegt. Diese Entscheidung wurde aus folgenden Gründen getroffen: Nordrhein-Westfalen ist das bevölkerungsreichste Bundesland und der oben genannte Großraum Münsterland und Ostwestfalen-Lippe gilt trotz der eher ländlichen Struktur durch die Präsenz vieler wirtschaftlich gut aufgestellter klein- und mittelständischer Unternehmen nicht als strukturschwach[34]. In allen Kreisen[35] einschließlich der kreisfreien Stadt Münster, die zur ausgewählten Region gehören, lag die Arbeitslosenquote unter der des Landesdurchschnitts in NRW von 7,3 %. Die einzige Ausnahme in der Region bildet die kreisfreie Stadt Bielefeld mit einer Arbeitslosenquote von 8,7 % im Jahr 2021 (vgl. LWL 2022). Durch die regionale Eingrenzung auf diesen Raum sollte sichergestellt sein, dass die Schwierigkeiten der Interviewpartner:innen beim Übergang in die Berufsausbildung nicht in direktem Zusammenhang mit einer generell hohen Arbeits-, Jugendarbeits- und Ausbildungslosigkeit oder schwachen Wirtschaftsstrukturen zusammenhängen. Zudem haben Jugendliche in ländlichen Regionen tendenziell bessere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen (vgl. Blanck 2019, S. 160).

Auch wurde sich bewusst dazu entschieden, nur Interviewpartner:innen aus einem Bundesland zu berücksichtigen, da die standardisierten Verfahren zur Berufsorientierung von Bundesland zu Bundesland variieren können und das Land NRW bereits zum Schuljahr 2016/17 die Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss" mit ihren Standardelementen Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung und Praktika sowie besonderen Angeboten für Jugendliche mit Lernschwächen und Beeinträchtigungen (KAoA-STAR) flächendeckend umsetzt. Des Weiteren wurde die Entscheidung durch forschungspragmatische Erwägungen gestützt, da mein eigener Lebensmittelpunkt in der gewählten Region liegt und Anfahrtswege zu den Interviewterminen dadurch nicht zu lang wurden, mir außerdem Namen von Orten und Ortsteilen, Schulen oder Firmen oft bereits bekannt waren und dadurch der Redefluss der Auszubildenden nicht durch mögliche notwendige Verständnisfragen unterbrochen werden musste.

Als Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu den Auszubildenden wurde zunächst der Weg über Bildungsträger in der Region gesucht, die die behindertenspezifische Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III (vgl. Kap. 2.2.6) durchführen. Die jeweiligen Bildungsträger werden an dieser Stelle nicht namentlich genannt, da ansonsten ggf. Rückschlüsse auf die Auszubildenden möglich wären und die Anonymität der Interviewpartner:innen damit nicht mehr gewahrt wäre. Außerdem hat ein Bildungsträger explizit um Diskretion und Vertraulichkeit gebeten. Der Kontakt wurde in der Regel zur Geschäftsführung der Bildungsträger und in einem Fall direkt zur zuständigen Bereichsleitung für die kooperative Berufsausbildung aufgenommen – zunächst per

34 Zum Einfluss regionaler Disparitäten auf die Berufsorientierung Jugendlicher wird an dieser Stelle auf Krause (2023) verwiesen.

35 Zur Region Münsterland und Ostwestfalen-Lippe zählen die Kreise Borken, Steinfurt, Coesfeld, Warendorf sowie die kreisfreie Stadt Münster, außerdem die Kreise Gütersloh, Paderborn, Höxter, Lippe, Herford, Minden-Lübbecke sowie die kreisfreie Stadt Bielefeld.

Mail mit anschließendem Telefonat, bei dem weitere Details besprochen werden konnten. Auf diesem Wege konnten neun Interviewpartnerinnen und -partner akquiriert werden.

Zur Akquise weiterer Interviewpartner:innen wurde der Kontakt zu einem Berufskolleg in der gewählten Region aufgenommen, das in seinen Teilzeit-Berufsschulbildungsgängen Auszubildende unterrichtet, die eine Ausbildung nach §66 BBiG/§42r HwO absolvieren. Dadurch war anzunehmen, dass an diesem Berufskolleg eine größere Kohorte der Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen beschult wird. Der Kontakt zum Berufskolleg wurde zur Schulleitung hergestellt, ebenfalls per Mail mit einem sich anschließenden Telefonat. An diesem Berufskolleg konnten dadurch elf weitere junge Menschen für die Interviews gewonnen werden, sodass insgesamt 20 Auszubildende als Interviewpartnerinnen und -partner akquiriert werden konnten. 18 Interviews wurden in die Auswertungsphase übernommen, da zwei Interviewpartner nicht die Kriterien des Samples erfüllten. Dies wird in Kapitel 5.3 zur Auswertungsphase näher erläutert, weshalb an dieser Stelle auf detaillierte Angaben verzichtet wird.

Von den 18 Interviews, die die Sample-Kriterien erfüllten, wurden 15 mit Auszubildenden männlichen Geschlechts und drei mit Auszubildenden weiblichen Geschlechts geführt. Wie zu erwarten, überwiegt damit der Anteil der männlichen Interviewpartner (vgl. Kap. 1.3. und 5.1.6 sowie de Terra 2018, S. 206). Der jüngste Auszubildende war zum Zeitpunkt des Interviews 17 Jahre alt und der einzige Minderjährige, der älteste Interviewpartner war 23 Jahre alt. 13 der Befragten absolvieren eine Ausbildung nach §66 BBiG/§42r HwO, fünf eine anerkannte Berufsausbildung gemäß §4 Abs. 1 BBiG/§25 Abs. 1 HwO. Sieben der Auszubildenden befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews im ersten Ausbildungsjahr, acht im zweiten und drei im dritten Ausbildungsjahr. Von den 18 Interviewpartner:innen besuchten 17 vor dem Einmünden in die geförderte Berufsausbildung eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB). Die Interviews dauerten zwischen 15:22 Minuten (Luis) und 58:08 Minuten (Karla). Die Gesamtdauer der aufgezeichneten 18 Interviews betrug 8 Stunden und 52 Minuten.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Interviewpartner:innen in alphabetischer Reihenfolge, sortiert nach dem anonymisierten Vornamen.

Tabelle 9: Übersicht über die Interviewpartner:innen (eigene Darstellung)

Name (anonym)	m/w	Alter	Ausbildungsberuf	Ausbildungsjahr	Vorher BvB besucht	Dauer des Interviews
Adem	m	19	Fachpraktiker im Metallbau	2.	ja	20:49
Adrian	m	21	Fachlagerist	2.	ja	20:19
Alexander	m	22	Fachpraktiker im Metallbau	2.	ja	34:51
Bastian	m	21	Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker FR Karosserieinstandhaltungstechnik	4.	ja	24:59

(Fortsetzung Tabelle 9)

Name (anonym)	m/w	Alter	Ausbildungsberuf	Ausbildungsjahr	Vorher BvB besucht	Dauer des Interviews
Jakob	m	18	Lagerfachhelfer	1.	ja	39:40
Jonathan	m	23	Fachpraktiker Hauswirtschaft	3.	ja	40:54
Julia	w	18	Lagerfachhelferin	1.	ja	37:00
Karla	w	20	Fachpraktikerin für personenbezogene Serviceleistungen	1.	ja	58:08
Luis	m	20	Polsterer	3.	nein	15:22
Lukas	m	19	Fachlagerist	2.	ja	36:16
Marc	m	19	Fachlagerist	1.	ja	27:30
Marvin	m	19	Fachpraktiker im Metallbau	2.	ja	18:56
Mehedin	m	19	Fachpraktiker Verkauf	2.	ja	25:45
Meris	m	20	Fachpraktiker im Metallbau	2.	ja	33:51
Rahim	m	17	Lagerfachhelfer	1.	ja	17:26
Rieke	w	19	Fachpraktikerin Verkauf	2.	ja	15:59
Silas	m	18	Fachpraktiker Verkauf	1.	ja	19:08
Tarek	m	20	Fachpraktiker Verkauf	1.	ja	45:07

5.1.8 Informierte Einwilligung

Im Kern meines Forschungsvorhabens beschäftige ich mich mit einer vulnerablen Personengruppe, deren Angehörige von Benachteiligungen, Behinderung oder Beeinträchtigungen betroffen sind. Das setzt in besonderem Maße einen verantwortungsvollen Umgang mit den Befragten und bei der Datenerhebung voraus. Deshalb müssen in Anbetracht der besonderen Zielgruppe rechtliche und ethische Fragen vorab umfassend behandelt und geklärt werden.

Alle beteiligten Personen müssen in das Forschungsvorhaben eingewilligt haben. Dabei handelt es sich um eine informierte Einwilligung, was bedeutet, dass die Auszubildenden umfassend über das Forschungsvorhaben und das Interesse sowie über die Rahmenbedingungen und die Verwendung der erhobenen Daten informiert sein müssen, bevor sie ihre Zustimmung zur Teilnahme erteilen (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 53; Gebel et al. 2015, S. 9). Ob sie für ein Interview zur Verfügung stehen wollen, entscheiden die Auszubildenden selbst und die Teilnahme ist freiwillig. In den Empfehlungen des Ethikkodex der DGfE heißt es: „Datenschutzrechtliche und forschungsethische Probleme treten in erziehungswissenschaftlichen Forschungen insbesondere dann auf, wenn beispielsweise Kinder oder Personen erforscht werden, die

nicht in der Lage sind, ihre Rechte selbst angemessen wahrzunehmen und zu vertreten" (DGfE 2010).

In dieser Fragestellung wird das große Spannungsfeld der Inklusion deutlich: Grundlegende Elemente inklusiver Bildung werfen Fragen nach Mündigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung auf, aber auch die Frage nach der Notwendigkeit, als Person mit besonderen Bedarfen bei der Wahrung der eigenen Persönlichkeitsrechte gesondert geschützt zu werden. Die UN-BRK setzt einen anderen Maßstab und bietet neben Hinweisen zur Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote und -strukturen auch in dieser Frage einen Zugang zu einem der Grundpfeiler der Menschenrechte: Autonomie als Grundrecht persönlicher Selbstbestimmung. Die grundlegende Freiheit, eigene Entscheidungen treffen zu können und zu dürfen, wird zwar allgemein als Teil der Menschenwürde aufgefasst, dennoch wird dies „gerade im Hinblick auf behinderte Personen, insbesondere Menschen mit kognitiven und/oder psychosozialen Beeinträchtigungen (...) jedoch im Rechtsalltag häufig in Frage gestellt. Ihnen wird, beeinträchtigungsbedingt, ein freier Wille abgesprochen und ihre Willensäußerungen werden deshalb rechtlich für nichtig erklärt", beschreiben Degener und Butschkau (2020, S. 137) die bisherige Praxis, ähnlich ist es nachzulesen bei Ulbrich (vgl. Ulbrich 2017, S. 242). Die UN-BRK gewährt jedoch auch jenen Menschen Autonomie, Unabhängigkeit und Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, die die herkömmlichen Anforderungen an Normalität nicht erfüllen (vgl. Degener und Butschkau 2020, S. 137). Diese bräuchten ggf. Unterstützung bei der Entscheidungsfindung. Insofern könne man den Ansatz der UN-BRK als Konzept der unterstützten Autonomie betrachten, der dem bisherigen hegemonialen Konzept der autarken Autonomie entgegengesetzt werde: „Systeme der ersetzenden Entscheidungsfindung, wie Vormundschaft und stellvertretende Betreuung, sowie gerichtlich angeordnete Zwangsbehandlung, sind mit der UN-BRK nicht vereinbar" (ebd.).

Zum Einholen des Einverständnisses gehört auch, dass weitere Beteiligte über das Forschungsvorhaben in Kenntnis gesetzt werden. Hierzu können die Erziehungsberechtigten gehören, wenngleich formal das Einverständnis der Eltern nicht schriftlich erfolgen muss, damit ein:e Auszubildende:r am Interview teilnehmen kann. Denn häufig sind die Auszubildenden mit Einmünden in die kooperative Ausbildung bereits volljährig, mindestens aber sind sie 16 Jahre alt, da sie die Vollzeitschulpflicht in der Sekundarstufe I bereits erfüllt haben müssen[36]. Auch Nachtsmann und König verweisen darauf, dass bei Jugendlichen ab 14 Jahren eine für die Einwilligung zur Teilnahme an einer Befragung ausreichende Einsichtsfähigkeit angenommen werden kann, wes-

36 Zur Begründung der Rechtmäßigkeit dieses Vorgehens kann die Datenschutzgrundverordnung herangezogen werden. Nach dieser ist die Verarbeitung von personenbezogenen Daten nur dann erlaubt, wenn die betroffene Person eingewilligt hat (vgl. DSGVO, Art. 6). Bei unter 16-Jährigen bedarf es zusätzlich der Einwilligung der Eltern; wobei die Datenschutzgrundverordnung dieses Einwilligungserfordernis auf das „Angebot von Diensten der Informationsgesellschaft" (vgl. DSGVO, Art 8 Absatz 1) beschränkt, womit nach der Definition in Art. 1 Nr. 2 in der Fassung der Richtlinie 98/48/EG „jede in der Regel gegen Entgelt elektronisch im Fernabsatz und auf individuellen Abruf eines Empfängers erbrachte Dienstleistung" gemeint ist. Da diese Besonderheit auf mein Forschungsvorhaben nicht zutrifft, ist auch der Artikel 6 der Datenschutzgrundverordnung rechtlich gesehen nicht anzuwenden. Nur vor Vollendung des 16. Lebensjahres der Auszubildenden muss die Zustimmung zur Verarbeitung personenbezogener Daten von den Erziehungsberechtigten eingeholt werden.

halb diese unabhängig von ihren Eltern ihr Einverständnis zur Teilnahme erklären können (vgl. Nachtsmann und König 2019, S. 929).

Die Auszubildenden selbst unterzeichnen vor dem Interview eine Einverständniserklärung zur Teilnahme. Diese wird mit den Auszubildenden zu Beginn des Interviews dezidiert durchgegangen und erläutert.

5.2 Durchführungsphase

Mit dem Satz „Informationen sind in der Sprache der Befragten zu erheben" (Reinders 2016, S. 14) stellt Reinders eine allgemeine Regel für qualitative Befragungen auf. Reinders bringt damit zum Ausdruck, dass die im Forschungsvorhaben gewählte Methode den Befragten ermöglichen sollte, ihre eigene Sichtweise mit eigenen Worten wiedergeben zu können.

Zu Recht weisen Koch et al. (2020) deshalb auf die großen Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache und deren status- und klassenabhängige Sprachgebrauchsmuster hin. Die unterschiedlichen Sprachgebrauchsmuster werden als Register verstanden. Der Begriff Register umfasst die lexikalischen und grammatischen Ressourcen, mit denen eine Person in unterschiedlichen Situationen kommuniziert. Mit Schleppegrell kann ein Register auch als „manifestation of context" bezeichnet werden (vgl. Schleppegrell 2004, zitiert nach Riebling 2013). Der Erwerb der Alltagssprache erfolgt prozessual und meistens unbewusst. Sie kann als ein Register bezeichnet werden, „das auf segmentär organisiertes Erfahrungswissen aus der Lebenswelt des Alltags bezogen ist" (Riebling 2013, S. 116). Bildungs- und Fachsprache hingegen baut auf ein Bildungswissen auf, das meistens institutionell erworben wird und sich durch einen hohen Vernetzungs- und Organisationsgrad auszeichnet (vgl. ebd.). Sachwissen und Sprachwissen sind diesem Verständnis nach nicht sauber voneinander zu trennen (vgl. Portmann-Tselikas 2013, S. 275). Alltagssprache ist nicht standardisiert und oft situativ, affektiv und expressiv. Sie ist eine *Sprache der Nähe*. Alltagssprache ist eher dialogisch gestaltet und auch in der Schriftform nah am mündlichen Ausdruck, während Bildungssprache als eher schriftlichkeitsnah und als *Sprache der Distanz* klassifiziert werden kann (vgl. Riebling 2013, S. 120).

In einem qualitativen Forschungsprozess ist es zwingend notwendig, Alltagssprache „als Ausdruck lebensweltlichen Erfahrungswissens anzuerkennen" (Koch et al. 2020, S. 13, vgl. hierzu auch Gantefort 2013). Dem kommunikativen Aspekt kommt bei der Erhebung der Daten eine große Bedeutung zu, weswegen der eigene Sprachgebrauch an denjenigen der/des Befragten angepasst werden sollte (vgl. Reinders 2016, S. 19 und 224 f.). Das Interview soll in verständlicher Sprache, aber ohne Anbiederung an den (vermeintlichen) Sprachstil Jugendlicher durchgeführt werden (vgl. Porst 2019, S. 832).

Riebling liefert eine vereinfachte Darstellung der Kommunikationsbedingungen in alltäglichen und institutionellen Kontexten:

Tabelle 10: Kommunikationsbedingungen in alltäglichen und institutionellen Kontexten (eigene Darstellung nach Riebling 2013, S. 123)

Kommunikation im Alltag	Kommunikation in Bildungsinstitutionen
• Privatheit • Symmetrie der sozialen Statūs der Kommunikationsbeteiligten • Breite gemeinsame Wissensbasis der Kommunikationsbeteiligten • Vertrautheit • Hohe Bekanntheit der Kommunikationsbeteiligten • Nähe der Kommunikationsbeteiligten	• Öffentlichkeit • Asymmetrie der sozialen Statūs der Kommunikationsbeteiligten • Hohes Wissensgefälle zwischen den Kommunikationsbeteiligten • Fremdheit • Weitgehende Unbekanntheit der Kommunikationsbeteiligten • Distanz der Kommunikationsbeteiligten

Der Tenor der Alltagssprache ist durch eine Face-to-Face-Interaktion, durch Vertrautheit der Redepartner:innen und durch eine relativ starke Personenorientierung geprägt. Die Interaktion in bildungssprachlichen Kontexten ist dagegen eher asymmetrisch und geht von einem hohen Wissensgefälle zwischen den Kommunikationspartner:innen aus.

Das Forschungsvorhaben unterliegt demnach klar den Kommunikationsbedingungen im institutionellen Kontext, denn es gab vor den Interviews keinerlei persönliche Kontakte (weitgehende Unbekanntheit der Kommunikationsbeteiligten) und es liegen eine Asymmetrie im Hinblick auf das formale Bildungsniveau, das Alter und den sozialen Status sowie ein Wissensgefälle vor (vgl. Helfferich 2019, S. 674 f.). Wenngleich das Interview nicht öffentlich stattfindet und sämtliche Daten anonymisiert werden, so ist die Kommunikation dennoch nicht als privat einzustufen. Alltagssprache bedeutet für die Kommunikation mit den Auszubildenden, dass vornehmlich auf die Ausdrucksmittel zurückgegriffen wird, die für das Bewältigen von alltäglichen Kommunikationssituationen erforderlich sind (vgl. Reinders 2016, S. 19; Ahrenholz 2010, S. 15). Es wird auf Fremdwörter, auf Fachjargon und Abkürzungen sowie auf bestimmte Begriffe und Wendungen, die eher der Bildungssprache zuzuordnen sind, verzichtet. Außerdem sollen keine verschachtelten Sätze verwendet werden. Dabei beachte ich die Grundregel *ein Gedanke pro Satz* (vgl. Baumert 2016, S. 76). Es werden im Interview praktische Beispiele herangezogen, um kompliziertere Sachverhalte zu erklären. Dabei wird darauf geachtet, vorhandenes Wissen bei den Auszubildenden nicht zu überschätzen. Ferner wird sich regelmäßig vergewissert, dass die Auszubildenden die Fragen verstehen, und ihnen wird die Möglichkeit zu Rückfragen gegeben.

Damit sie diese Möglichkeit wahrnehmen, ist es unverzichtbar, eine gute Gesprächsatmosphäre zu schaffen, um mit den Auszubildenden in einen *echten Dialog* treten zu können – trotz der künstlichen Situation des narrativen Interviews.

Bei diesen Überlegungen zur Verwendung von sprachlichen Registern darf nicht außer Acht geraten, dass ein Blick auf die Differenz zwischen bildungssprachlichen Registern und der Sprachpraxis der Auszubildenden die Gefahr beinhaltet, die Biografieträger:innen aus einer Defizitperspektive heraus wahrzunehmen. Eine subjektorientierte Sicht- und Herangehensweise, die das Individuum mit seinen sprachlichen Registern zum Ausgangspunkt nimmt und flexibel auf diese reagiert, kann ein mög-

licher und gangbarer Weg sein, um dieser Problematik zu begegnen. Mit Koch et al. geht eine „lebensweltbezogene berufliche Inklusionspädagogik […] stets von einem bereits bestehenden Wissensfundus ihrer Klientel aus, der sich in formalisierte Anforderungen übersetzen lässt, dabei aber nicht einfach von ihnen ‚überschrieben' werden kann" (Koch et al. 2020, S. 13).

Diese Vorüberlegungen sind von großer Bedeutung für die Durchführung der Interviews.

Nach Reinders besteht ein Leitfadeninterview aus unterschiedlichen Phasen (vgl. Reinders 2016, S. 187). Im Einzelnen sind dies:

1. Einstiegsphase: Begrüßung, Information über Form, Inhalt und Ziel des Interviews
2. Warm-up-Phase: Einführung in das Thema, Vertrautmachen mit dem Interaktionsschema
3. Hauptphase I: Stellen der (Sondierungs-)Fragen aus dem Leitfaden, weitere Fragen werden dem Gesprächsverlauf angepasst gestellt
4. Hauptphase II: Stellen der Ad-hoc-Fragen. Das sind jene Fragen, die mir für die Untersuchung zentral erscheinen, bislang aber noch nicht thematisiert wurden. Nach Witzel werden Ad-hoc-Fragen im problemzentrierten Interview notwendig, wenn Themen von den Interviewten bislang ausgeklammert wurden, diese aber auch für die Vergleichbarkeit der Interviews untereinander wichtig sind (vgl. auch Witzel 2000, S. 6).

Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt.

5.2.1 Einstiegsphase

Mit dem Gesprächseinstieg wird der Grundstein für die Datenerhebung gelegt. Glinka z. B. betont, wie wichtig die Authentizität und die persönliche Erzählung der/des Forschenden dieser Einstiegssituation sind (vgl. Glinka 2016, S. 136 f.). Wichtig ist deshalb, dass die Auszubildenden über das Forschungsvorhaben und über die Rahmenbedingungen der aktuellen Interviewsituation informiert sind. Damit soll ein klarer Rahmen gesetzt und im Interview eine von Offenheit und Vertrauen geprägte Atmosphäre geschaffen werden (vgl. Hermanns 2015, S. 367 f.). Das Forschungsvorhaben und die Gründe, die dazu geführt haben, werden erläutert, außerdem mache ich deutlich, dass ich die kooperative Ausbildung, in der sich die Interviewpartner:innen befinden, gut kenne. Damit soll den Auszubildenden signalisiert werden, dass sie im Interview nicht das Verfahren der beruflichen Rehabilitation erläutern und begründen müssen. Außerdem muss diejenige, die das Gespräch sucht – nach der Logik eines üblicherweise ablaufenden Erzählschemas – der/dem potenziellen Gesprächspartner:in ihre Kommunikationsabsicht signalisieren und erklären (vgl. Glinka 2016, S. 50). Ich spreche bewusst über einige persönliche Details, damit die Auszubildenden mich einschätzen und sich anschließend besser auf die Interviewsituation einlassen können, außerdem evoziere ich hierdurch die Gegenseitigkeitserwartung, dass die Auszubildenden nun selbst etwas über ihren berufsbiografischen Werdegang erzählen. Aus forschungsethi-

schen Gründen erachte ich dieses Vorgehen der transparenten Darstellung des Forschungsvorhabens, des eigenen Forschungsinteresses und der persönlichen Arbeitserfahrungen in BvB und kooperativen Ausbildungsmaßnahmen für unverzichtbar, außerdem erwarte ich, dass hierdurch eine Vertrauensebene zwischen den Auszubildenden und mir hergestellt werden kann. Denn die Reflexion des angemessenen Gebrauchs sprachlicher Mittel unter Berücksichtigung der Zielgruppe während des Interviews ist hierfür zwar wichtig, aber alleine nicht ausreichend, denn die Barrieren zwischen formalen und informellen Kontexten gehen über den Gebrauch bildungssprachlicher Mittel hinaus (vgl. Koch et al. 2020). Die Konzentration auf eine einfache oder leichte Sprache ist nicht hinreichend, um eine gute Interviewatmosphäre herstellen zu können. Bei Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, mit niedriger formaler Bildung und Menschen, die Desintegrationserfahrungen sowie ein Scheitern an formalen und institutionellen Anforderungen erlebt haben, sind Gesprächssituationen in formellen Kontexten möglicherweise mit negativen Emotionen besetzt und rufen eventuell das Empfinden eines Deplatziertseins hervor. Sie empfinden solche Situationen oft als bedrohlich und als möglichen Verlust von Handlungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 15). Es wäre dem gesamten Forschungsprozess abträglich, wenn sich die Auszubildenden in der Interviewsituation fremd und deplatziert fühlen. Deshalb hat die vorangestellte Erklärung zu meinem persönlichen Werdegang und dem aktuellen Forschungsvorhaben die wichtige Funktion, den Auszubildenden aufzuzeigen, dass das Verfahren der beruflichen Rehabilitation bekannt ist.

Denn weil die Auszubildenden eine besondere Form der Ausbildung absolvieren, könnten sie sich eventuell unter einem Erläuterungs- oder Rechtfertigungsdruck sehen, dem sie sich erfahrungsgemäß nur ungern aussetzen. Die besondere, weil kooperative Ausbildung bricht mit der Normalitätserwartung einer regulären dualen Berufsausbildung. Hierüber detailliert Auskunft zu erteilen, wird von den Auszubildenden oft vermieden.

Das hat mehrere Gründe: Erstens sind die Auszubildenden oft nicht in der Lage, einer/einem Außenstehenden die Hintergründe und rechtlichen Grundlagen der kooperativen Ausbildungsform zu erklären, weil diese sich ihnen selbst noch nicht erschlossen haben. Zweitens fehlt ihnen hierzu mitunter das Sprachrepertoire. Drittens fällt es v. a. diejenigen junge Menschen schwer, ihre besondere Stellung erklären zu müssen, die schlechte Erfahrungen im Schul- und Bildungssystem gemacht sowie ein Scheitern an formalen und institutionellen Anforderungen erlebt haben, wie es bei Jugendlichen mit Beeinträchtigungen oft der Fall ist. Sowohl den von der Bundesagentur für Arbeit zuerkannten Reha-Status als auch den im Laufe eines AO-SF[37]-Verfahrens während der Schulzeit festgestellten Förderschwerpunkt erleben die Auszubildenden oft als ein Scheitern an den formalen und institutionellen Anforderungen und als Angriff auf ihre Person. Dieser Sonderstatus wird, wie ausführlich dargelegt wurde, von den Betroffenen oft als schambesetzt empfunden, stellt er doch ein Merkmal dar, mit

37 Mit AO-SF wird in Nordrhein-Westfalen die Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung abgekürzt. Ein Verfahren zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Geistige Entwicklung sowie im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung gestellt werden.

dem ihnen auf formalem Wege ein unterdurchschnittliches Lernniveau attestiert wird. Durch die Vorbemerkungen und Erläuterungen meinerseits können sie in der Interviewsituation davon ausgehen, dass ich die grundlegenden Rahmenbedingungen ihrer Ausbildung kenne und dass sie nicht als *Expert:innen für kooperative Reha-Ausbildungen* befragt werden, sondern ihre subjektiven Erfahrungen und Deutungen im Laufe ihres Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses im Mittelpunkt meines Interesses stehen. Auch Gläser und Laudel raten, die/der Interviewer:in solle „Informiertheit zeigen, denn der Interviewpartner ist eher bereit, über Details zu sprechen, wenn er das Gefühl hat, dass der Interviewer mit dem Gegenstand vertraut ist“ (Gläser und Laudel 2010, S. 176).

Das Vorgehen zur Anonymisierung der erhobenen Daten wird den Auszubildende dargelegt, außerdem wird das gewählte Vorgehen zur Transkription der Interviews offen (Übertragung der gesprochenen Sprache in „normales Schriftdeutsch“, leichte Bereinigung von Satzbaufehlern, Dialekten etc.) erläutert.

Mir ist bewusst, dass die Interviewsituation sowohl durch diese einleitenden und erläuternden Worte als auch durch mich als Interviewerin geprägt wird. Indem ich diese Einflussfaktoren offenlege und in größtmöglicher Transparenz darstelle, soll der Datenerhebungsprozess für Außenstehende nachvollziehbar gemacht werden. Ich beachte somit die von Gläser und Laudel (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 50 und Abbildung 20 dieser Arbeit) herausgearbeiteten forschungsethischen Grundsätze: Wahrheitsgemäß und vollständig berichte ich über die gewonnenen Erkenntnisse sowie über den Weg (Wahl der Methode und der Kommunikationsstrategie), auf dem diese Erkenntnisse und Ergebnisse gewonnen wurden. Dabei lege ich mein eigenes (Vor-) Wissen offen und begründe meine Vorgehensweise, indem ich die Vor- und Nachteile alternativer Herangehensweisen darstelle, gegeneinander abwäge und auf dieser Basis eine nachvollziehbare Entscheidung treffe und kommuniziere.

In der Einstiegsphase wird zudem gemeinsam ein Kurzfragebogen ausgefüllt, in dem der Name der Interviewpartner:innen, ihr Alter, der aktuelle Ausbildungsberuf und weitere berufsbiografische Eckdaten festgehalten werden. Damit ist die Einstiegsphase abgeschlossen und die Auszubildenden sind thematisch eingestimmt.

Die Interviews wurden allesamt in Präsenz in einem Besprechungs- bzw. Büroraum, den die jeweilige Institution zur Verfügung gestellt hat, durchgeführt. Als Besonderheit ist zu nennen, dass sowohl ich als Interviewerin als auch alle Interviewpartner:innen während der gesamten Dauer der Interviews FFP-Masken trugen und einen Abstand von mindestens 1,5 Metern eingehalten haben, was den Infektionsschutzbestimmungen der Covid-19-Pandemie zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung entsprach. Mimik und Akustik waren hierdurch eingeschränkt, wenngleich es im Herbst/Winter 2021/22 bereits eine Gewöhnung an das Tragen von Masken gegeben hat, sodass die Kommunikation in der Interviewsituation durch die pandemischen Bedingungen nicht als erheblich eingeschränkt zu bezeichnen ist.

5.2.2 Warm-up-Phase

Nach Glinka sind mit dem beschriebenen Abstecken der Rahmenbedingungen des Interviews die „Minimalanforderungen an ein gemeinsam geteiltes Wissen" (Glinka 2016, S. 137) erfüllt. Zugleich gilt jedoch das *Fremdheitspostulat*, nach dem im Forschungsprozess nicht „per se von einem mit den Untersuchten geteilten (Vor-)Verständnis ausgegangen werden" (Gläser und Laudel 2010, S. 58) darf. Die interviewende Person nimmt dabei eine zentrale Rolle ein und beeinflusst unweigerlich den Datenerhebungsprozess, was einer Reflexion im Datenerhebungsprozess und in der Auswertungsphase bedarf (vgl. Jedinger und Michael 2019, S. 365; Gläser und Laudel 2010, S. 63).

In der sozialwissenschaftlichen Forschung wird sich intensiv mit der Frage nach den sogenannten Interviewereffekten auseinandergesetzt. Diese spielen v. a. dann eine große Rolle, wenn qualitativ gearbeitet und das Interview als eine soziale Interaktion (vgl. Haunberger 2006, S. 24) verstanden wird. Als Ergebnis ihrer Auswertung der einschlägigen Forschungsliteratur kommen Jedinger und Michael zu dem Ergebnis, dass der Stimmausdruck und das nonverbale Auftreten von Interviewerinnen und Interviewern die Bereitschaft zur Teilnahme und das Antwortverhalten der Befragten beeinflussen. Positiv wirken sich Stimmmerkmale wie die Feminität der Stimme sowie Stimmhöhe, Intonation und ein natürlicher Sprachfluss auf die Teilnahmebereitschaft aus, als nachgewiesen gilt darüber hinaus, dass selbstsichere, selbstbewusste, extravertierte und erfahrene Interviewerinnen und Interviewer potenzielle Proband:innen erfolgreicher zur Teilnahme bewegen können (vgl. Jedinger und Michael 2019, S. 369). Außerdem wird angenommen, dass soziodemografische Charakteristika die Kooperationsbereitschaft der Interviewpartnerinnen und -partner und das Antwortverhalten beeinflussen (vgl. Baykara-Krumme 2013, S. 260). Haunberger beschreibt, dass gerade die dyadische Interaktion zu Schwierigkeiten bei der Datenerhebung führe, im Einzelnen zu Interviewereffekten, zu Effekten der sozialen Erwünschtheit, zu Antwortausfall (auch Schweigeverzerrung genannt) oder zu Zustimmungstendenzen. Es ist davon auszugehen, dass sich Personen immer um eine möglichst gute Selbstdarstellung bemühen – die Interviewsituation stelle hierbei keine Ausnahme dar, weshalb man davon ausgehen könne, dass die Befragten ihr Verhalten nach den Signalen der Interviewerinnen und Interviewer und nach den eigenen Zielsetzungen ausrichten (vgl. Haunberger 2006, S. 25 f.). Haunberger nimmt an, dass „schon allein die äußere Erscheinung des Interviewers ... die Situationsdefinition des Befragten beeinflussen (wird)" (ebd.). Schwierige Fragen, Meinungsfragen und offene Fragen sowie Fragen nach subjektiv wahrgenommenen Gründen für eigenes Verhalten seien dabei am stärksten anfällig für Interviewereffekte (vgl. ebd., S. 28).

Indem die ehemalige berufliche Verbundenheit mit einem Bildungsträger und die Erfahrung der Interviewerin im Hinblick auf Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) und geförderte Ausbildungen dargestellt werden, können die Auszubildenden mich als Person und mein Forschungsinteresse besser einordnen, als dies ohne diese Information der Fall wäre. Hierdurch stellt sich jedoch die große Herausforderung, die von mir auf die Zielgruppe zugeschnittenen und relativ detaillierten

Vorabinformationen im weiteren Prozess der Datenerhebung, -analyse und -interpretation zu berücksichtigen. Denn zwangsläufig beeinflussen diese Informationen die Interaktion und das in vielerlei Hinsicht:

Sachverhalte werden eventuell von den Auszubildenden als bekannt vorausgesetzt und deshalb von ihnen nur angedeutet oder gar nicht ausgesprochen; diese tauchen deshalb dann nicht oder nur als beiläufige Bemerkung bzw. als Andeutung im transkribierten Datenmaterial auf und können nur unter großen Schwierigkeiten analysiert und interpretiert werden. Auf das Nicht-Gesagte muss deshalb im Gespräch mit den Auszubildenden besonders geachtet werden. Gezielte Nachfragen, die möglichst offen gestellt werden, helfen beim Umgang mit dieser Schwierigkeit. Ähnliches trifft auf die Annahme der Auszubildenden zu, dass das, was er oder sie zu erzählen hat, irrelevant sein könnte – z. B., weil bereits mit anderen Auszubildenden gesprochen wurde und diese sich im Nachhinein untereinander über die Gesprächsthemen und -inhalte ausgetauscht haben. Ggf. nimmt ein:e Auszubildende:r an, ich sei von anderen Auszubildenden bereits informierter unterrichtet worden (vgl. zu dieser möglichen Problematik auch Glinka 2016, S. 39). In einer solchen Situation muss das Interesse an der eigenerlebten Erfahrung der/des Auszubildenden und an ihrer/seiner subjektiven Sicht und Deutung hervorgehoben und plausibel begründet werden. Die Auszubildenden haben möglicherweise aufgrund meiner kollegialen und beruflichen Nähe zu den Pädagog:innen beim Bildungsträger oder im Berufskolleg Vorbehalte hinsichtlich der zugesicherten Vertraulichkeit und Anonymität. Diese mögliche Annahme beeinflusst die Interaktion im Interview, weshalb die von Haunberger beschriebenen Effekte wie Antwortausfall, Zustimmungstendenz oder die Neigung der Auszubildenden, sozial erwünschte Antworten zu geben, in besonderer Weise wirksam werden und von mir in besonderer Weise reflektiert werden müssen (vgl. oben). Auf der anderen Seite sind nach Gläser und Laudel Interviewpartnerinnen und -partner eher bereit, über bestimmte Details zu sprechen, wenn sie merken, dass die interviewende Person mit dem Gegenstand vertraut ist (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 176). Wenn die interviewte Person erkennt, dass ihre Antworten verstanden werden, wird sie eher bereit sein, Informationen preiszugeben (vgl. ebd., S. 177). Das geschilderte Vorgehen kann somit auch dazu führen, dass ich detaillierte Informationen erhalte, die ohne meine einleitenden Worte zu meiner beruflichen Vorerfahrung von den Interviewpartnerinnen und -partnern vielleicht sonst nicht mitgeteilt worden wären.

5.2.3 Hauptphasen der Interviewdurchführung (Sondierungs- und Ad-hoc-Fragen)

Die Menschen stehen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Sie werden nicht als Objekte von Beobachtungen oder Testungen oder als Datenlieferant:innen, sondern „als Expert_innen ihrer Lebenswelt verstanden“ (Wöhrer 2018, S. 14). Das umschreibt, was Lamnek mit „Forschung als Kommunikation“ (Lamnek 2005, S. 22) ausgedrückt hat – die Interaktion und die Kommunikation zwischen Wissenschaftler:innen und den „Biografieträger:innen“ ist unverzichtbarer Teil qualitativer Forschung. Hieraus ergibt sich in logischer Konsequenz, dass auch der Zugang zu den Befragten, die Erhe-

bung selbst und auch die Datenanalyse im Forschungsprozess subjektiven Einflüssen unterliegen. Der Grundgedanke in einem solchen „interpretativen Paradigma" ist, dass soziale Interaktionen selbst als interpretative Prozesse aufzufassen sind und Menschen nicht statisch und vorhersehbar nach Rollen, Normen und Bedeutungen handeln (vgl. Mayring 2016, S. 10).

Ich schließe mich Haunberger an, die bekräftigt, es gehe deshalb in der Interviewsituation nicht mehr darum, eine Stichprobe von Personen und deren „eigentliche" Meinung zu erfassen, sondern eine Stichprobe von Situationen herzustellen, die den für diese Situationen zutreffenden Meinungsausdruck festhält: „Empirische Zusammenhänge (...) sind dann als das Ergebnis des situationsorientierten Handelns von Personen zu betrachten" (Haunberger 2006, S. 42 f.).

Sowohl Helfferich als auch Gläser und Laudel sowie Flick verweisen darauf, dass die Interviewdurchführung Gütekriterien und bestimmten Regeln unterliegt (vgl. Flick 2019b; Helfferich 2019, S. 683; Gläser und Laudel 2010, S. 172 ff.). Auch wenn die unterschiedlichen Autor:innen zu keinem einheitlichen Regel- oder Kriterienkatalog kommen, so lässt sich als kleinster gemeinsamer Nenner dennoch festhalten, dass „Objektivität", verstanden als eine Unabhängigkeit der Messergebnisse von der Interviewerin bzw. dem Interviewer, kein Gütekriterium sein kann, an dem mithilfe qualitativer Erhebungsmethoden gewonnene Ergebnisse gemessen werden können (vgl. Helfferich 2019, S. 683). Die Kontextgebundenheit der erzeugten Texte sei nicht hintergehbar, so Helfferich (vgl. ebd.), weshalb auch Reliabilität kein sinnvolles Gütekriterium für qualitative Interviews sei.

Die Forschungsliteratur gibt zur Frage der Interviewdurchführung meist sehr praktische Hinweise, die sich auf die Kontaktaufnahme, auf die Einwilligung, die Länge des Interviews oder den Ort des Interviews beziehen. Darüber hinaus werden aber auch methodische und forschungsethische Aspekte behandelt. Den aktuellen Stand der Forschung im Hinblick auf die Durchführungsphase qualitativer Interviews mit Jugendlichen, jungen Erwachsenen und potenziell vulnerablen Personen zusammengefasst, können als Ansprüche an die Durchführungsphase qualitativer Interviews die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Beachtung von Rechten, Wohl und Würde der Interviewpartnerinnen und -partner, die Aktivierung des Redeflusses und der Verzicht auf Leitfadenbürokratie zugunsten einer Flexibilität und Offenheit benannt werden. Im Detail bedeut dies, dass die Teilnahme am Interview freiwillig und auf Grundlage der informierten Einwilligung (vgl. Kapitel 5.1.8) erfolgen muss. Den Interviewpartnerinnen und -partnern darf durch die Teilnahme an der Befragung kein Schaden oder Nachteil entstehen (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 51). So sind im Hinblick auf Forschungsansätze, in denen die Perspektiven von Minderjährigen unter 14 Jahren im Fokus stehen, Aspekte der Datenqualität stets dem Kindeswohl unterzuordnen (vgl. Nachtsmann und König 2019, S. 928). Der oder die Befragende muss sich den Interviewpartnerinnen und -partnern gegenüber respektvoll, fair und (zurückhaltend) professionell verhalten (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 172). Die Anonymität muss gewahrt werden und bleiben (vgl. Reinders 2016, S. 227).

Aktivierung des Redeflusses: Es sollte im Interview eine Vertrauensbasis hergestellt und aufrechterhalten werden (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 172; Reinders 2016, S. 202). Zudem sollten bestimmte Verhaltensregeln von der Interviewerin bzw. dem Interviewer beachtet werden: Aktives, interessiertes und konzentriertes Zuhören wirkt sich positiv auf den Redefluss der Befragten aus und es kann „begründet davon ausgegangen werden, dass lange Redepassagen von Jugendlichen mehr Informationen enthalten werden als kurze Antworten" (Reinders 2016, S. 187 f.). Der Redefluss kann durch bestimmte Gesprächsmethoden gefördert werden, wie etwa, den Interviewpartner oder die Interviewpartnerin nicht zu unterbrechen und Pausen zuzulassen (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 173 f.; Reinders 2016, S. 222). Auf Suggestivfragen und Belehrungen des Interviewpartners bzw. der Interviewpartnerin muss verzichtet werden (vgl. Reinders 2016, S. 223 f.). Für die Fragen gilt, dass flexibel und relativ unabhängig vom konzipierten Leitfaden nachgefragt werden sollte und dass geklärt werden sollte, was von der Interviewerin bzw. dem Interviewer nicht verstanden wurde. Der Leitfaden solle nicht von einem Mittel der Informationsgewinnung zu einem Mittel der Blockierung von Informationen werden, mahnt Fuchs-Heinritz vor einer zu strikten Orientierung an einem Leitfaden. So könnten vielleicht vom Befragten als wichtig eingeführte Themen vernachlässigt oder überhört werden (Fuchs-Henritz 2010). Verständnisprobleme können zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr gelöst werden (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 174). Die Nachfragen sollen dabei kurz, verständlich und eindeutig sein. Auch sollten wichtige Details erfragt werden, v. a., wenn die Interviewpartnerinnen und -partner zu Verallgemeinerungen neigen. Hierzu könne man Teile der Antwort wiederholen und um Präzisierung bitten (vgl. ebd., S. 175). Flexibilität und Offenheit ist nicht zu verwechseln mit Beliebigkeit – die interviewende Person sollte ihren Interviewleitfaden beherrschen (vgl. Reinders 2016, S. 176) und souverän bzw. gelassen mit ihm umgehen.

5.2.4 Datenaufbereitung: Transkription

Im gesamten Forschungsprozess muss beständig reflektiert werden, dass es sich auch bei der Transkription nicht um eine neutrale oder objektive Abschrift des Datenmaterials handelt, sondern um einen aktiven, durch mich als Transkribierende gesteuerten Prozess. Mit Helfferich kann das Interview als Ko-Produktion verstanden werden, die in der Begegnung von zwei Menschen entsteht (vgl. Helfferich 2019, S. 674). Der Text wird somit nicht als autonomes Produkt, sondern „in seiner reflexiven Verbindung zur ursprünglichen Aufzeichnung verstanden" (Meyer und Meier zu Verl 2019, S. 284). Ähnlich hebt Bruner hervor: „Der qualitative Forscher ist kein objektiver, autoritativer, politisch neutraler Beobachter, der außerhalb des Textes und über ihm steht" (Bruner 1993, S. 1). Zur legitimativen Funktion des Schreibens und zu möglichen Problemen, die durch einen langen Diskurs der Selbstreferenzialität entstehen können, siehe auch Flick (2019b, v. a. S. 539 ff.).

Mit Helfferich müsse die/der qualitativ Forschende stets berücksichtigen und reflektieren, unter welchen Bedingungen das Interview geführt wurde und der transkribierte Text entstanden ist. Da sprachliche Handlungen wie das Erzählen oder das

Antworten intersubjektiv angelegt seien und die Interviewsituation verschiedenen Einflüssen unterliege, müsse der Text immer in seiner Kontextgebundenheit und als „Abbild der Interviewten-Interviewenden-Interaktion" (Helfferich 2019, S. 672) betrachtet und ausgewertet werden.

> Weil es eine Bereinigung des Interviews um soziale und kommunikative Effekte nicht geben kann, müssen diese Effekte systematisch bei der Gestaltung des Interviews und ebenso bei der Interpretation in Rechnung gestellt und einbezogen werden. Die methodische Kontrolle des Fremdverstehens in der Interviewsituation beinhaltet hohe Anforderungen an die Reflexion der Subjektivität von den beiden an der Erzeugung der Daten Beteiligten. (ebd., S. 684)

Dies wird auch während der Transkription mitgedacht.

Zunächst wurden nach den Interviews noch jeweils am selben Tag die persönlichen Eindrücke der Interviewerin als Postskripte zum Interview festgehalten.

Bei der Transkription der Interviews selbst wurde sich für die Übertragung des gesprochenen Wortes in normales Schriftdeutsch (vgl. Mayring 2016, S. 91) entschieden. So wird z. B. wörtlich transkribiert (und nicht zusammenfassend oder lautsprachlich) und der Dialekt oder Satzbaufehler werden bereinigt. Akzente oder Dialekte werden möglichst genau ins Hochdeutsche übertragen.

Das Hauptaugenmerk wird auf die inhaltlich-thematische Ebene der Aussagen gerichtet, dabei steht das, *was* die Auszubildenden sagen, im Vordergrund meiner Analysen und Interpretationen und nicht, *wie* sie es sagen. Die Interviews werden nach den erweiterten Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl semantisch-inhaltlich transkribiert (vgl. Dresing und Pehl 2012, S. 20 ff.). Zwecks einer besseren Übersichtlichkeit werden die zugrunde gelegten Hauptregeln an dieser Stelle in Aufzählungsform wiedergegeben:

- Verbale Elemente: Die Interviewerin wird mit einem großen I gekennzeichnet, die jeweiligen Interviewpartner:innen mit ihrem Alias-Namen.
- Genannte Orte oder Eigennamen von Schulen oder Firmen etc. werden durch einen in eckige Klammern geschriebenen Übergriff anonymisiert. Sagt der Auszubildende z. B. „das war da in Gütersloh, am Birkenweg", wird dies im Transkript ausgewiesen als „das war da in [Ort], am [Straßenname]". Ähnlich wird mit Eigennamen von Gatekeepern verfahren, wobei hier die Rolle des jeweiligen Gatekeepers im Transkript ausgewiesen wird (Beispiel: „Frau [Reha-Beraterin der Bundesagentur für Arbeit] hat auch gesagt, dass das besser wäre").
- Prosodische Phänomene wie Tonhöhe, Sprechtempo oder Betonung werden nicht berücksichtigt, jedoch aber werden Pausen, die über eine Sekunde hinausgehen, im Transkript deutlich gemacht. Diese Sprechpausen werden in einer runden Klammer angegeben. Die Dauer der Pausen wird je Sekunde mit einem Punkt dargestellt, z. B. (...) für eine Pause von drei Sekunden.
- Nonverbale Ereignisse wie Seufzen, Weinen, Lachen, Telefonklingeln, Anklopfen etc. werden nur dann gekennzeichnet, wenn sie in direktem Zusammenhang

mit dem Interview stehen und dieses unterbrechen, beeinflussen oder in eine andere Richtung lenken.
- Fülllaute und Verständnissignale werden nicht transkribiert, es sei denn, die Antwort auf eine Frage besteht nur aus einem solchen Laut bzw. Signal. Dieses Vorgehen wird im Vorfeld gegenüber den Auszubildenden kommuniziert.
- Das Transkript wird unter Berücksichtigung der aktuellen Rechtschreibregeln verfasst, d. h. unter Anwendung regelgeleiteter Groß- und Kleinschreibung, auch werden Satzzeichen nach den Rechtschreibregeln gesetzt. Spricht ein Interviewpartner oder eine Interviewpartnerin sehr schnell, werden die einzelnen Sätze oder Nebensätze durch Kommata und nicht durch Punkte voneinander getrennt. Hierdurch wird die Sprache geglättet und der Fokus wird auf den Inhalt des Redebeitrages gelegt (vgl. Dresing und Pehl 2010, S. 729).
- Auffälligkeiten im mündlichen Ausdruck, Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. eingekürzt. Wortdoppelungen werden nur dann erfasst, wenn sie zur Betonung genutzt werden und somit inhaltlich relevant sind. Ganze Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden so erfasst, wie sie gesprochen wurden (vgl. Dresing und Pehl 2012, S. 26 ff.)

5.2.5 Datenaufbereitung: Anonymisierung

Im Hinblick auf die ausgewählte Zielgruppe der Auszubildenden mit Beeinträchtigungen bzw. mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen bedeutet die Berücksichtigung der ethischen Prinzipien, dass ich mich während des Feldzugangs und bei der anschließenden Anonymisierung der Daten an den Bedarfen der jungen Menschen orientiere. Meyer und Meier zu Verl bezeichnen den Schutz der Identität von Forschungsteilnehmenden als grundlegend (vgl. Meyer und Meier zu Verl 2019, S. 285).

Die Anonymisierung biografischer Interviewtexte ist aufgrund der darin vorzufindenden Reichhaltigkeit an persönlichen Details zu den Lebensgeschichten und dem persönlichen Umfeld der Untersuchungspersonen eine komplexe Aufgabe. Es stelle sich angesichts dessen qualitativ Forschenden „die Frage, wie eine geeignete Anonymisierung überhaupt gestaltet werden kann“ (Medjedović und Witzel 2010, S. 114). In der Forschungspraxis würden deshalb unterschiedliche Anonymisierungsstrategien angewendet: personenbezogene Informationen über die Befragten können gelöscht bzw. „geschwärzt“ werden, es werden Pseudonyme vergeben oder Daten im Sinne der „Legung falscher Fährten“ verändert. Jedoch scheint insbesondere das Vorgehen, personenbezogener Daten in Interviewtranskripten gezielt zu verfremden, ungeeignet, da sozialstrukturelle Daten von großer Bedeutung seien (vgl. ebd., S. 115).

Ich habe mich dazu entschieden, Personen und Institutionen (wie z. B. die für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung zuständigen Kooperationsbetriebe) so zu beschreiben, dass zwar die relevanten Informationen erhalten bleiben, aber keine direkte Zuordnung zu bestimmten Personen oder Institutionen möglich ist. Dabei habe ich mich – zugunsten eines besseren Leseflusses (vgl. Meyer und Meier zu Verl 2019, S. 285) und um die starke Subjektorientierung meines Forschungsansatzes zu verdeutlichen – dazu entschieden, die Biografieträger nicht mit neutralen Bezeichnungen wie

etwa *Auszubildender in der Metallindustrie* oder mit Buchstaben- und Zahlenkürzeln zu versehen, sondern sie umzubenennen und ihnen echte Namen zu geben. Hierbei werden die tatsächlichen Namen durch strukturell ähnliche ersetzt. Das bedeutet, dass ich in der Anonymisierung der Daten darauf achte, dass weiblich gelesene Auszubildende auch weibliche Pseudonyme erhalten oder die Auszubildende Vornamen aus demselben Sprachraum erhalten. Von diesem Prinzip wird nur abgewichen, wenn durch dieses Vorgehen individuellen Rückschlüsse auf die tatsächlichen Personen gezogen werden können. Alle Informationen, die eine Identifizierung der Untersuchten ermöglichen (sogenannte personenbezogene und personenbeziehbare Daten), werden verändert oder weggelassen (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 55). Das betrifft etwa Ortsbezeichnungen, die genauen Bezeichnungen von an der Berufsvorbereitung oder der geförderten außerbetrieblichen Ausbildung beteiligten Institutionen oder andere örtliche Projekte (vgl. oben). Auch in der Transkription werden deshalb Details mit hohem Identifizierungspotenzial verändert, sofern der Erzählstrang in Logik, Aufbau und Intention nicht beeinträchtigt wird. In der Veröffentlichung werden alle zugesicherten und vorgenommenen Anonymisierungen beibehalten.

Generell wird sich den Hinweisen von Gebel et al. angeschlossen, die textverändernde Maßnahmen in den Transkripten zur Sicherung der Anonymität der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer als erforderlich ansehen und dringend empfehlen, von der Veröffentlichung kompletter Interviews abzusehen. Denn ausführliche Interviews enthalten – unabhängig von durchgeführten Anonymisierungen – fallbezogene Details und dadurch in der Summe sehr viele Informationen, aufgrund derer Rückschlüsse auf die Interviewpartnerinnen und -partner möglich sein könnten. Die Anonymisierung wäre so nicht mehr gewahrt (vgl. Gebel et al. 2015, S. 16).

5.3 Auswertungsphase

Insgesamt wurden 20 themenzentrierte Interviews geführt und aufgezeichnet. Die Aufzeichnung erfolgte mittels der Diktiergeräte-App am Smartphone und Tablet, aufgezeichnet wurde nur die Tonspur der Interviews (keine Videografie).

Es wurden nur 19 Interviews transkribiert und eines nach der Transkription nicht in die Auswertung für dieses Forschungsvorhaben hineingenommen. Bei dem ersten Interview wurde bereits während des Gesprächs festgestellt, dass der Interviewpartner nicht die Kriterien des Samples erfüllt, was den Förderschwerpunkt und die Art der Förderung der Berufsausbildung betrifft. Dieser Interviewpartner ist nach einigen Jahren Beschäftigung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) über einen ausgelagerten Arbeitsplatz in einem Unternehmen in die Berufsausbildung übergegangen, welche er mit 27 Jahren begann. Dadurch ist sein Berufsorientierungsprozess am Übergang Schule-Berufsausbildung schon so lange her, dass die Aktivitäten und das Handeln der Gatekeeper so gut wie nicht mehr von ihm erinnerbar waren. Auch der Interviewpartner des weiteren Interviews, das zwar geführt und transkribiert wurde, aber hier nicht berücksichtigt wird,

passt nicht ins Sample, was in dieser Form erst im Transkriptionsprozess offensichtlich wurde. Ihn schränkt eine chronische körperliche Erkrankung erheblich ein, diese hat sich massiv auf die Berufswahl und die Berufsbiografie ausgewirkt. Sein Reha-Status wurde ihm deshalb nicht vorrangig aufgrund von Lernschwierigkeiten zuerkannt. Obwohl er eine sehr geringe formale schulische Qualifikation aufweist, kann m. E. infrage gestellt werden, ob bei ihm überhaupt eine Beeinträchtigung des Lernens im eigentlichen Sinne vorliegt oder ob seine schulischen Minderleistungen und Wissens- wie Kompetenzdefizite vielmehr auf die durch viele und lange Krankenhausaufenthalte entstandenen Fehlzeiten im Schulbesuch und den jahrelang nur punktuell und rudimentär durchgeführten Hausunterricht durch Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule zurückgeführt werden können. Es wurde deshalb nach Abschluss des Transkriptionsprozesses und reiflicher Überlegung entschieden, auch dieses Interview aufgrund der Nicht-Passung zum Sample nicht weiter zu berücksichtigen.

Beide Interviews, die nicht mit in die Auswertungsphase hineingenommen wurden, wurden am Berufskolleg geführt. Dass im Vorfeld die Nicht-Passung nicht auffiel, ist auf die schulinterne Kommunikation und die Strategie zur Gewinnung von Interviewpartner:innen zurückzuführen. Es wurde durch Lehrkräfte im Vorfeld offen in den betreffenden Klassen gefragt, wer Lust auf ein Gespräch mit mir während der Schulzeit hat und freiwillig an einem Interview teilnehmen möchte. Die Auszubildenden, die sich daraufhin meldeten, wurden in eine Liste eingetragen, welche mir an meinem ersten Interviewtag ausgehändigt wurde. Aus der Liste waren der Name (Vor- und Nachname) sowie die Klasse mit Kurzbezeichnung (z. B. Lager 2 oder M 1) zu entnehmen, weitere Daten lagen mir bis zum Beginn des Interviews nicht vor. Hierdurch wurden auch Auszubildende angesprochen, die zwar Schüler:innen des jeweiligen § 66 BBiG/§ 42r HwO-Bildungsganges waren, dennoch aber wie oben aufgezeigt eventuell nicht die Kriterien des definierten Samples umfassend erfüllten.

Resümierend lässt sich die Planungs-, Akquise- und Durchführungsphase trotz der pandemiebedingten Einschränkungen als positiv verlaufen bewerten.

Im folgenden Unterkapitel werden die einzelnen Auszubildenden kurz vorgestellt. Dabei werden der Name (anonymisiert nach den oben vorgestellten Kriterien), das Geschlecht, das Alter und der Ausbildungsberuf genannt, außerdem wird ein charakteristisches Zitat aus dem Interview angeführt, worauf eine kurze Zusammenfassung des Berufsorientierungsprozesses und des berufsbiografischen Werdegangs folgt. Zur Übersicht über die Interviewpartnerinnen und -partner wird auf die Tabelle 9 in Kapitel 5.1.7 verwiesen.

5.3.1 Deskriptive Falldarstellungen

Adem (m, 19), Fachpraktiker im Metallbau

„Ich habe mich irgendwie in Metall wohlgefühlt." (Pos. 102)

Adem hat bis zur zehnten Klasse eine Gesamtschule besucht und dort den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 erworben. Während der Schulzeit absolvierte er seine Praktika bei einem Autoteilzulieferer, in einem Sanitätshaus und bei einer Versiche-

rung. Nach der Schule hat Adem an der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) teilgenommen, er war dort in der Metallwerkstatt. Während der BvB hat er zwei weitere betriebliche Praktika absolviert, das erste noch einmal im Sanitätshaus, das zweite Praktikum in einer KFZ-Werkstatt. Nach Adems Angaben habe sich der Ausbilder in der Metallwerkstatt des BvB-Bildungsträgers sehr für ihn eingesetzt und dafür gesorgt, dass er die Ausbildung zum Fachpraktiker im Metallbau in Form einer integrativen Ausbildung beim Bildungsträger machen kann. Im Anschluss an die bestandene Abschlussprüfung möchte Adem eine zweite Ausbildung, ebenfalls im handwerklichen Bereich, absolvieren und seinen Mittleren Bildungsabschluss erwerben.

Adrian (m, 21), Fachlagerist

„Lager ist auch so, kann man machen, so, warum nicht? So chillig, so." (Pos. 97)

Adrian hat eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besucht. Seine Schulpraktika hat er in einer KFZ-Werkstatt, als Maurer und als Friedhofsgärtner absolviert. Nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule hat er an der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) teilgenommen und dann eine geförderte kooperative Ausbildung zum Gärtner, Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau, begonnen. Der Kooperationsbetrieb hat aufgrund von Schwierigkeiten im Team und in der fachlichen Arbeit das Ausbildungsverhältnis mit Adrian beendet. Ein neuer Kooperationsbetrieb im Garten- und Landschaftsbau konnte nicht gefunden werden, was zu einer beruflichen Um- und Neuorientierung für Adrian geführt hat. Er hat wieder für einige Monate an der BvB teilgenommen. Dort hat er sich für den Metallbereich interessiert und ein Praktikum in einem Stahlhandelsbetrieb absolviert. Der zuständige Ansprechpartner in dem Betrieb hat Adrian als einzige Ausbildungsmöglichkeit die Ausbildung zum Fachlageristen angeboten, in der er sich aktuell befindet. Nach der Ausbildung möchte Adrian vom aktuellen Kooperationsbetrieb in Festanstellung übernommen werden.

Alexander (m, 22), Fachpraktiker im Metallbau

„An sich war sehr früh klar, dass ich schon Metall machen möchte. Weil mein Opa hat Metall gelernt. Mein Vater hat Metall gemacht. Ja. Und dann habe ich mir auch gedacht, da mache ich jetzt auch Metall, und fertig ist." (Pos. 44)

Alexander besuchte eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Im Anschluss an den Schulbesuch hat er eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) in Internatsform besucht, woran sich eine integrative Ausbildung zum Fachpraktiker im Metallbau – ebenfalls in Internatsform – anschloss. Aufgrund verschiedener Konflikte, die Alexander u. a. mit seiner eigenen Überforderung und einer zu geringen Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte im Internat begründet, bricht er diese Ausbildung ab und arbeitet einige Monate über Zeitarbeitsfirmen im Metallbereich. Nachdem das letzte Arbeitsverhältnis beendet wurde, sei er ein Jahr lang arbeitslos gewesen und daraufhin vom Jobcenter einer Maßnahme zum (Wieder-)Ein-

stieg ins Arbeitsleben zugewiesen worden. Durch diese Maßnahme sei ihm wieder der Zugang in die geförderte Ausbildung ermöglicht worden. Auf eigenen Wunsch habe er die Ausbildung zum Fachpraktiker im Metallbau von Beginn an nochmal machen wollen. Zunächst hat Alexander die geförderte Ausbildung im integrativen Modell absolviert, aber da durch den Covid-19-bedingten Lockdown die Lehrwerkstätten des Bildungsträgers geschlossen werden mussten, habe er sich selbstständig um einen Praktikums- bzw. Kooperationsbetrieb bemüht. Zum Zeitpunkt des Interviews wurde die Ausbildung im kooperativen Modell durchgeführt. Im Anschluss an die Ausbildung möchte er sich entweder selbstständig machen oder eine zweite Ausbildung absolvieren – beides im Bereich Zweiradmechanik.

Bastian (m, 21), Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker der Fachrichtung Karosserieinstandhaltungstechnik

„Zweiradmechaniker hätte ich schon Bock drauf gehabt. Aber das wäre wahrscheinlich dann wieder mehr Theorie gewesen und Elektrik, das ist nicht so meins". (Pos. 58)

Bastian hat eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besucht. Während des Schulbesuchs hat er seine Betriebspraktika beim Fliesenleger, in einer KFZ-Werkstatt und als Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker absolviert. Im Anschluss an den Schulbesuch besuchte er eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB), während der er im Langzeitpraktikum beim späteren Kooperationsbetrieb in der kooperativen Ausbildung war. Im Rahmen der BvB hat er seinen Hauptschulabschluss nach Klasse 9 erworben. Nach der BvB ging er in eine geförderte kooperative Ausbildung zum Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker der Fachrichtung Karosserieinstandhaltungstechnik über. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Bastian seine Ausbildung beendet und wartet auf die Verkündung der Noten aus der Abschlussprüfung. Sein eigentlicher Berufswunsch ist Zweiradmechaniker und er überlegt, eventuell noch eine zweite Ausbildung in diesem Bereich anzuschließen.

Jakob (m, 18), Lagerfachhelfer

„Da habe ich gesagt: Ja, komm, Lager ist besser. Und dadurch bin ich ins Lager gekommen." (Pos. 82)

Jakob besuchte eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und hat diese ohne Schulabschluss verlassen. Während des Schulbesuchs hat er seine Betriebspraktika bei einem Einzelhändler (Food- und Non-Food-Bereich), in einer Gärtnerei und im Garten- und Landschaftsbau absolviert. An den Schulbesuch schloss sich für ihn die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) an. Durch die BvB habe er das Berufsfeld Lagerlogistik und sein Interesse für diesen Bereich entdeck. Während der BvB absolvierte er insgesamt zwei Praktika – eines in einem Baumarkt und das zweite in einem Onlinehandel für Werkzeuge. Beide Praktika hatten bereits den Schwerpunkt Lagerlogistik. Er absolviert zum Zeitpunkt des Interviews eine Ausbildung im kooperativen Modell zum Lagerfachhelfer. Bislang hat er noch keinen Schulabschluss, den

Hauptschulabschluss will er aber mit dem Bestehen der Abschlussprüfung erwerben. Jakobs eigentlicher Berufswunsch ist Lokomotivführer. Diese Ausbildung sei ihm aber wegen des fehlenden Schulabschlusses bislang verwehrt gewesen.

Jonathan (m, 23), Fachpraktiker für Hauswirtschaft

„Schon am ersten Tag habe ich mich voll wohl gefühlt und die Mitarbeiter sind total lieb und nett und die Bewohner sind auch lieb und nett". (Pos. 96)

Jonathan besuchte eine Gemeinschaftshauptschule und erwarb dort den Hauptschulabschluss nach Klasse 10. Er hat seine Schulpraktika in der Schneiderei eines Theaters und in der Veranstaltungstechnik gemacht. Nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht wollte er aufgrund von Mobbingerfahrungen und einem hohen Leistungsdruckempfinden das Schulsystem verlassen und hat sich entschieden, ein Jahr im Bundesfreiwilligendienst zu absolvieren. Währenddessen ruhte die Berufsschulpflicht. Sein Jahr im Bundesfreiwilligendienst leistete er in einer sozialen Einrichtung ab, in der er v. a. mit Aufgaben aus der Haustechnik und der Hauswirtschaft betraut war. Danach besuchte er die einjährige Berufsfachschule, die er mit dem Mittleren Bildungsabschluss (Fachoberschulreife) verließ. Da er auch zu dem Zeitpunkt keine Anschlussperspektive hatte und nach eigener Aussage noch nicht genügend berufsorientiert war, besuchte er dann die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB). Dort entschied er sich für den Hotel- und Gaststättenbereich und ging innerhalb der BvB relativ schnell in ein längeres Praktikum über. Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert Jonathan eine kooperative Ausbildung zum Fachpraktiker für Hauswirtschaft. Als Kooperationsbetrieb fungiert Jonathans ehemaliger Praktikumsbetrieb aus der BvB. Im Anschluss an die aktuelle Ausbildung möchte Jonathan eine weitere Ausbildung zum Pflegefachhelfer absolvieren.

Julia (w, 18), Lagerfachhelferin

„Okay, der Beruf Lager ist schon was für mich." (Pos. 119)

Julia besuchte eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Während des Schulbesuchs hat sie ein Betriebspraktikum bei einem metallbearbeitenden Unternehmen (Oberflächentechnik) und ein weiteres im Einzelhandel (Lebensmittel) absolviert, ein drittes Praktikum fand direkt beim Bildungsträger im Metallbereich statt. An den Schulbesuch schloss sich für sie die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) an. Während der BvB-Teilnahme konnte Julia nachträglich den Hauptschulabschluss erwerben. In der BvB hat Julia sich für die Lehrwerkstatt Metall entschieden, zudem zwei Praktika absolviert. Das erste Praktikum hat sie bei einem Lebensmitteldiscounter absolviert, jedoch habe das Praktikum bereits den Schwerpunkt Lagerlogistik und nicht Verkauf gehabt. Ihr zweites Praktikum machte Julia in einem Schnellimbiss. Über die Zusage, ihre Ausbildung als Lagerfachhelferin im kooperativen Modell absolvieren zu können, habe sie sich sehr gefreut. Julias eigentlicher Traumberuf sei jedoch Altenpflegerin. Diesen Beruf habe sie nicht direkt erlernen können, da sie zum Zeit-

punkt des Übergangs in die Ausbildung noch minderjährig gewesen sei und ihr Vater einer Impfung gegen Covid-19 nicht zugestimmt habe. Deshalb habe sie die Ausbildung nicht beginnen können. Sie habe mit der Impfung gegen Covid-19 gewartet, bis sie volljährig sei. Mittlerweile sei sie geimpft, aber sie möchte die Ausbildung zur Lagerfachhelferin zunächst abschließen, um dann eine Ausbildung zur Altenpflegerin anzuschließen.

Karla (w, 20), Fachpraktikerin für personenbezogene Serviceleistungen

„Aber wenn du die Ausbildung zur Erzieherin nicht schaffst, dann brauchst du was Leichteres. Und das war dann die einzige Möglichkeit, die's da so gab." (Pos. 95)

Karla hat eine Realschule besucht. Sie wurde dort zieldifferent im Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet und hat die Schule mit einem Förderschulabschluss verlassen. Ihre Schulpraktika hat sie in zwei Kindertagesstätten und bei einem Hautarzt absolviert. An den Schulbesuch schloss sich die Teilnahme an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) an. Diese musste wegen einer längeren Erkrankung von Karla unterbrochen werden, zudem hat sie nach der BvB zunächst ein Jahr aufgrund ihrer Erkrankung zu Hause verbracht. Im Anschluss daran konnte sie eine kooperative geförderte Ausbildung zur Fachpraktikerin für personenbezogene Serviceleistungen aufnehmen. Die aktuelle Ausbildung absolviert sie auf Anraten des BvB-Bildungsträgers und ihres Vaters – beide sehen in der aktuellen, theoriereduzierten Ausbildung eine große Nähe zu Karlas eigentlichem Berufswunsch, denn ihr Traumberuf ist Erzieherin, als Kompromiss und Alternative benennt sie den Ausbildungsberuf der staatlich geprüften Kinderpflegerin. Karlas Ziel ist die vollwertige Anstellung in einer Kindertagesstätte oder einem Kindergarten.

Luis (m, 20), Polsterer

„Dass ich halt Polsterer werden möchte". (Pos. 40)

Luis besuchte eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Seine Schulpraktika absolvierte er in einer KFZ-Werkstatt und in der Polsterei eines Bekannten. Gegenüber der Beratungsfachkraft der Bundesagentur für Arbeit benannte Luis seinen Wunsch, eine Ausbildung als Polsterer zu absolvieren. Der Reha-Berufsberater schlug ihm daraufhin die kooperative Ausbildung vor, die Luis direkt nach dem Schulbesuch begann. Während der Ausbildung wechselte Luis den Kooperationsbetrieb von einem eher handwerklich und individuell ausgericheten Betrieb in die industrielle Fertigung und damit auch die Kammerzuständigkeit (von der Handwerkskammer zur IHK). Die häufig wechselnden Kundenaufträge im handwerklichen Arbeitsbereich lagen ihm nach eigener Aussage weniger als die gleichbleibenden Aufgaben in einem industriell fertigenden Betrieb. Nach der Ausbildung möchte Luis vom aktuellen Kooperationsbetrieb in Festanstellung übernommen werden.

Lukas (m, 19), Fachlagerist

„Der Beruf macht mir sehr viel Spaß. Ich kann mir momentan jetzt gerade nichts Anderes vorstellen." (Pos. 142)

Lukas hat eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besucht. Seine Schulpraktika absolvierte er in einem Baumarkt und in einer KFZ-Werkstatt. Er verließ die Schule mit einem Förderschulabschluss. Danach besuchte Lukas zunächst ein einjähriges, niedrigschwelliges berufsorientierendes Angebot mit der Möglichkeit, den Hauptschulabschluss zu erwerben. Vonseiten der Bundesagentur für Arbeit wurde ihm danach geraten, eine weitere Maßnahme – die BvB – zu besuchen. Während der BvB hat er ein kurzes Praktikum im Metallbereich absolviert, ein weiteres Praktikum fand für ihn im Bereich Lagerlogistik statt. Dieses wurde in einem Betrieb durchgeführt, der in der sich anschließenden geförderten kooperativen Ausbildung auch als Kooperationsbetrieb zur Verfügung stand. Lukas möchte ggf. nach dem erfolgreichen Abschluss der zweijährigen Ausbildung zum Fachlageristen das dritte Jahr anhängen und dann die Prüfung zur Fachkraft für Lagerlogistik ablegen. Wichtiger aber ist ihm, nach der Ausbildung zunächst den Autoführerschein zu machen.

Marc (m, 19), Fachlagerist

„Und irgendwann braucht man ja ne Ausbildung, sonst kann man nicht arbeiten. Deswegen mache ich jetzt die Ausbildung fertig und dann mal weiterschauen." (Pos. 177)

Als zuletzt besuchte Schule vor Beginn der Ausbildung gibt Marc an, an einem Berufskolleg beschult worden zu sein. Seine berufsorientierenden Praktika hat er im Lebensmitteleinzelhandel und im Bereich Lagerlogistik bei einer Spedition absolviert, wobei etwas unklar bleibt, ob diese während des Besuchs der allgemeinbildenden Schule oder im Abschluss daran während der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) durchgeführt wurden. Die BvB hat Marc nach einigen Monaten abgebrochen und ist zur etwa 130 Kilometer entfernt lebenden Mutter gezogen. Dort hat er eine kurze Zeit auf 450€-Basis gearbeitet. Ihm wurde jedoch nach einigen Wochen oder Monaten gekündigt, weshalb er zurück zum Vater gezogen ist. Es folgte für Marc eine mehrmonatige Phase der Arbeitslosigkeit. Zum neuen Ausbildungsjahr konnte er dann die geförderte kooperative Ausbildung im Bereich Lagerlogistik beginnen. Der Kooperationsbetrieb wurde durch einen persönlichen Kontakt des Vaters gefunden. Im Anschluss an die Ausbildung würde Marc gerne eine Arbeitsstelle als Lagerist am Wohnort der Mutter bekommen. Sein Traumberuf jedoch wäre Pilot.

Marvin (m, 19), Fachpraktiker im Metallbau

„Dann war ich halt in der Metallwerkstatt und das war besser." (Pos. 70)

Marvin besuchte eine Gesamtschule und verließ diese ohne Schulabschluss. Während der Schulzeit hat er ein Praktikum in einem Maschinenbauunternehmen absolviert und ein weiteres in einem Seniorenheim. Das Praktikum im Seniorenheim habe er

jedoch nur gemacht, weil er sich zu spät um einen anderen Praktikumsplatz gekümmert habe. Marvin hat nach Erfüllung seiner Vollzeitschulpflicht einen Antrag auf einen weiteren Besuch der Gesamtschule gestellt, dieser wurde aber abgelehnt, da Marvin zu dem Zeitpunkt schon volljährig war. Daraufhin ging er in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) über. Im Rahmen der BvB hat er ebenfalls keinen Schulabschluss erwerben können, diesen will er aber in Verbindung mit der abgeschlossenen Ausbildung zum Fachpraktiker im Metallbau nachholen. In der BvB habe er sich für die Lehrwerkstatt Metall entschieden und dann im Internet nach möglichen Firmen für ein Praktikum gesucht. Dabei sei er auf die Firma gestoßen, bei der er jetzt im Rahmen seiner geförderten kooperativen Ausbildung den Beruf erlernt. Nach der Ausbildung möchte er von seinem Kooperationsbetrieb in Festanstellung übernommen werden oder eine weitere Ausbildung zum Landmaschinenmechaniker bei einem großen Unternehmen in Wohnortnähe absolvieren.

Mehedin (m, 19), Fachpraktiker im Verkauf

„Das wollte ich immer unbedingt machen, das war schon immer so." (Pos. 170)

Mehedin besuchte eine Hauptschule, diese verließ er mit dem Förderschulabschluss. In der sich anschließenden Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) konnte er den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 erwerben. Mehedin hat alle seine Praktika – in der Schulzeit und auch während der BvB – im Bereich Verkauf absolviert, denn schon als Kind habe er im Verkauf arbeiten wollen. Im Anschluss an die Ausbildung möchte er vom aktuellen Kooperationsbetrieb in Festanstellung übernommen werden oder eventuell noch ein weiteres Ausbildungsjahr anhängen, um den Berufsabschluss Verkäufer zu erwerben.

Meris (m, 20), Fachpraktiker im Metallbau

„Dann habe ich mich für Metall entschieden, weil das ein bisschen spannender war, aufregender, weil viel mit Handwerk zu tun ist." (Pos. 62)

Meris hat eine Gesamtschule besucht. Während der Schulzeit absolvierte er ein Praktikum im Einzelhandel (Schwerpunkt Lebensmittel), was im Anschluss in ein geringfügiges Beschäftigungsverhältnis (Minijob) überführt wurde. Meris hat neben der Schule dort stundenweise gearbeitet, nach drei Monaten ist ihm jedoch gekündigt worden. Zu Beginn der zehnten Klasse wurde er aufgrund von erheblichen Regelüberschreitungen von der Gesamtschule verwiesen. Da er zu dem Zeitpunkt noch minderjährig und schulpflichtig war, wechselte er daraufhin an ein Berufskolleg. Dort erlangte Meris den Hauptschulabschluss nach Klasse 9. Nach Erfüllung der Schulpflicht ging er in eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) über. Dort hat er sich für die Lehrwerkstatt Metall entschieden und relativ schnell einen Praktikumsbetrieb gefunden. Im Anschluss an die BvB ist Meris in eine geförderte kooperative Ausbildung zum Fachpraktiker im Metallbau übergangen, als Kooperationsbetrieb fungierte Meris' Praktikumsbetrieb aus der BvB. Nach der Ausbildung möchte Meris weiterhin

in diesem Bereich arbeiten. Am liebsten würde er beim aktuellen Betrieb in Festanstellung übernommen werden, alternativ würde er vielleicht in die Metallbaufirma wechseln, in der sein Cousin arbeitet.

Rahim (m, 17), Lagerfachhelfer

„Dann habe ich mich für das Lager interessiert. Weil es so viele Sachen da gibt." (Pos. 27)

Rahim besuchte eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Sein Schulpraktikum hat er in einer Großküche bzw. Kantine absolviert. Die Schule verließ er mit einem Förderschulabschluss, danach besuchte er eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB). Im Rahmen der BvB hat er seinen Hauptschulabschluss erwerben können. In der BvB hat er sich für das Berufsfeld Verkauf entschieden und war mehrere Monate im Kiosk des Bildungsträgers tätig. Dabei sei auch sein Interesse für eine Arbeit im Bereich Lagerlogistik entstanden. Er habe über seinen Vater, der als Gabelstaplerfahrer in einer Küchenfirma arbeitet, einen Praktikumsplatz in dessen Betrieb erhalten können. Während der BvB habe er dadurch ein dreimonatiges Praktikum als Lagerist in der Küchenfirma absolvieren können, woran sich eine geförderte kooprative Ausbildung anschloss. Der Praktikumsbetrieb aus der BvB wurde Rahims Kooperationsbetrieb in der Ausbildung. Nach der Ausbildung zum Lagerfachhelfer möchte Rahim ein drittes Jahr anschließend und die Ausbildung zum Fachlageristen abschließen. Dies sei ihm vonseiten des Betriebes bereits angeboten worden.

Rieke (w, 19), Fachpraktikerin im Verkauf

„Man könnte ja theoretisch, ich hätte ja noch die Möglichkeit, wenn mir Verkauf nicht mehr gefällt z. B., auch dann doch noch eine andere Ausbildung anzufangen." (Pos. 113)

Rieke hat eine Sekundarschule besucht. Während der Schulzeit absolvierte sie ein Praktikum als Floristin, außerdem war sie bereits während der Schulzeit für einige Praxistage bei einem Bildungsträger. Hier habe sie sich für den Bereich Hotel und Gaststätten interessiert. Nach der Schule nahm sie an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) teil. Hier habe sie sich für den Bereich Verkauf entschieden, der dann aber vonseiten des Bildungsträgers später mit dem Bereich Lagerlogistik zusammengelegt worden sei. Sie hat in der BvB ein Praktikum bei einem Einzelhändler (Food- und Non-Food-Sortiment) absolviert und anschließend auch ihre Ausbildung in geförderter kooperativer Form dort begonnen. Der Praktikumsbetrieb aus der BvB wurde Riekes Kooperationsbetrieb in der Ausbildung. Ihr gefällt die Arbeit dort, sie bezeichnet ihren Berufsorientierungsprozess jedoch als noch nicht abgeschlossen. Gerne hätte sie während der BvB noch weitere Bereich kennengelernt, was aufgrund der Covid-19-Pandemie nicht realisiert wurde. Sie benennt Friedhofsgärtnerei, Floristik, Einzelhandel im Non-Food-Bereich oder eine Tätigkeit im Gesundheitswesen bzw. in der Altenpflege als Berufsbereiche, die sie auch interessiert hätten. In jedem Fall möchte sie jedoch an die Fachpraktiker-Ausbildung ein weiteres Jahr anschließen und den Berufsabschluss Verkäuferin erwerben.

Silas (m, 18), Fachpraktiker im Verkauf

„Ja, also die Entscheidung war an sich schon nach meinem letzten Praktikum da, weil ich halt gesehen hab, Verkauf, okay, das liegt mir soweit, das macht mir Spaß". (Pos. 58)

Silas hat eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besucht. Während der Schulzeit absolvierte er ein Praktikum in einem Kindergarten, ein weiteres in einem Blumengeschäft. Da er nach der Schule keinen Ausbildungsplatz hatte, nahm er auf Anraten der abgebenden Schule und der Berufsberatung an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) teil. In der BvB hätte er gerne an der beruflichen Grundbildung im kaufmännischen Bereich teilgenommen. Dieser Bereich sei aber belegt gewesen, was Silas u. a. mit dem Verweis auf die Covid-19-Pandemie erklärt. Deshalb habe er die BvB-Praxistage in der Lehrwerkstatt Maler-Lackierer verbracht – dies habe ihm nicht gefallen. Während der BvB hat er ein Praktikum im Einzelhandel (Food- und Non-Food-Artikel) absolviert, wodurch sich sein Interesse für den Verkauf bestärkt habe. Sein eigentlicher Berufswunsch ist Fachinformatiker für Systemintegration, da er sich sehr für Computer interessiert. Seine aktuelle Ausbildung erfolgt als geförderte kooperative Ausbildung, Silas' Kooperationsbetrieb ist ein Elektronikfachhändler. Nach der Ausbildung möchte er eventuell ein weiteres Jahr aufsatteln und die Abschlussprüfung zum Verkäufer ablegen, ggf. nach einem weiteren Jahr zudem die Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann anschließen.

Tarek (m, 20), Fachpraktiker im Verkauf

„Es könnten ja noch so zwei, drei Sachen im Kopf sein, wo ich sage: ja, das wäre auch gut, das auch, aber im Endeffekt habe ich mich dann für die Ausbildung im Verkauf entschieden." (Pos. 60)

Tarek besuchte eine Gesamtschule, die er nach der neunten Klasse auf Anraten der Lehrkräfte verließ. Danach nahm er an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) teil. Innerhalb der BvB hatte Tarek sich für den Bereich Gesundheit und Soziales entschieden, zudem einige Praktika absolviert. Eines fand bei einem Friseur oder in einem Barber-Shop statt, ein weiteres im Bereich Verkauf, Schwerpunkt Kleidung, und ein drittes im Lebensmittelbereich. Nach der BvB und der Erfüllung der Berufsschulpflicht ist Tarek jobben gegangen. Er sammelte Berufserfahrung in der Autoreinigung, danach in der Gebäudereinigung, zwischendurch war er einige Zeit arbeitslos. Gerne hätte er bei einem Lebensmitteleinzelhändler eine Arbeit aufgenommen, dort sei aber kein Arbeitsplatz frei gewesen. Zudem hätte er sich sehr für eine Arbeit in einem Barber-Shop interessiert, aber es sei nach Tareks Angaben nahezu unmöglich, dort ohne Ausbildung tätig zu sein. Tarek wurde dann Teilnehmer in einem niedrigschwelligen Projekt der Jugendberufshilfe, das sich an Jugendliche ohne Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis richtet und darauf abzielt, Jugendliche wieder in das Sozialleistungs- und Bildungssystem einzubinden. Hier hat er viel Unterstützung bei der Berufsorientierung und beim Schreiben von Bewerbungen erhalten. Sein Ansprechpartner hat auch die Gespräche mit dem Jobcenter und der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit begleitet. Ihm sei dann zu einer vereinfachten Ausbildung

geraten worden, da er relativ große Lernschwierigkeiten habe. Als mögliche Ausbildungsberufe seien ihm dann Vorschläge aus verschiedenen Branchen gemacht worden, aus denen er sich den Verkauf ausgesucht habe. Seine Ausbildung begann Tarek als Quereinsteiger zum 1. Februar 2022 im kooperativen Modell. Tareks Kooperationsbetrieb ist ein Einrichtungshaus in der Nähe seines Wohnorts. Der Kontakt zu diesem Betrieb ist durch eine Berufsschullehrkraft hergestellt worden. Tarek sei zufrieden, hätte aber ursprünglich gerne eine Ausbildung zur Fachkraft für Schutz und Sicherheit absolviert. Dieses Ansinnen sei ihm vom Jobcenter verwehrt worden. Tarek möchte zunächst die Fachpraktiker-Ausbildung abschließen und eventuell das dritte Jahr anschließen, um den Berufsabschluss Verkäufer zu erlangen.

5.3.2 Die qualitative Inhaltsanalyse und die Entwicklung von Kategorien

Zu untersuchen ist, wie Auszubildende mit Lernbeeinträchtigungen die Beratung und Begleitung durch die unterschiedlichen Gatekeeper am Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung und Berufsausbildung erleben und bewerten. Ferner sollte die Frage beantwortet werden, ob die frühe Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit zu Prozessen der Selbstselektion der Jugendlichen im Wettbewerb um reguläre Ausbildungsplätze (vgl. Solga 2005, S. 123) führt und die Auszubildenden in ihrer Eigenaktivität im Hinblick auf Bewerbungen etc. gehemmt und eingeschränkt werden. In der Auswertung der qualitativen Interviews wird folglich darauf geachtet, die Transkripte gezielt im Hinblick auf relevante Angaben zur Beantwortung der aus dem Stand der Forschung abgeleiteten Fragestellung zu analysieren.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein codierendes Verfahren und eine „genuin kommunikationswissenschaftliche Methode“ (Nawratil und Schönhagen 2021, S. 315). Sensu Schreier lassen sich elf Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheiden (übersichtlich nachzulesen bei Schreier 2014, S. 4 ff.). Schreier fasst zusammen, dass mit der inhaltlichen, der evaluativen und der formalen strukturierenden Inhaltsanalyse jeweils eine Festlegung auf eine bestimmte Art von Kategorien stattfindet, die zusammenfassende Inhaltsanalyse hingegen legt eine bestimmte Art der Kategorienbildung zugrunde und bei der typenbildenden Inhaltsanalyse wird die qualitative Inhaltsanalyse mit einem festgelegten und formalen Auswertungsverfahren kombiniert (vgl. ebd., S. 22).

> Diese Varianten qualitativer Inhaltsanalyse sind jedoch willkürlich und keineswegs erschöpfend. Denn erstens lassen sich auch an anderen Stellen des Vorgehens bei der strukturierenden Inhaltsanalyse entsprechende Variationen undSpezifikationen vornehmen. (...) Zweitens sind die Varianten qualitativer Inhaltsanalyse, die in der Literatur genannt werden, keineswegs erschöpfend. (...) Statt einer Unterscheidung verschiedener Varianten qualitativer Inhaltsanalyseerscheint das Konzept des Werkzeugkastens angemessener. (ebd.)

Als Auswertungsmethode wurde sich für ein Verfahren entschieden, dass als eine Variante der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bezeichnet werden kann. Mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse steht ein Verfahren zur Verfügung, mit dem größere Materialmengen bewältigt und analysiert werden können, dieses lässt aber dennoch Raum für Interpretationen. Damit können auch la-

tente Sinngehalte erfasst werden. Schreier bezeichnet das Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse als „Kern einer qualitativen Inhaltsanalyse“ (vgl. ebd., S. 5). Im Wesentlichen wird hier eng am Material gearbeitet: Inhaltliche Aspekte werden identifziert, konzeptualisierung und beschrieben. Dabei wird regelgeleitet vorgegangen, was eine intersubjektive Überprüfung ermöglicht. Die inhaltsanalytischen Regeln basieren auf der psychologischen und linguistischen Theorie alltäglichen Textverständnisses (vgl. Mayring und Fenzl 2019, S. 633). Schreier beschreibt den wesentlichen Ablauf der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse in folgenden Schritten: Am Anfang steht das Sich-Vertrautmachen mit dem Material, worauf die Ableitung von Oberkategorien aus der Fragestellung bzw. aus dem Interviewleitfaden folgt. Daraufhin werden Kategorien btw. Codiereinheiten bestimmt und Unterkategorien bzw. Untercodes entwickelt. Das Kategoriensystem muss überprüft und ggf. modifiziert werden, worauf die Cordierung des gesamten Materials mit dem überarbeiteten Kategoriensystem folgt. Am Ende dieses Prozesses stehen die Ergebnisdarstellung, ihre Interpretation und die Beantwortung der Forschungsfrage. Schreier weist daraufhin, dass die einzelnen Schritte unter Umständen mehrfach zu durchlaufen sind (vgl. Schreier 2014, S. 5 f.). Aufgrund dieses komplexen Vorgehens weisen Nawratil und Schönhagen darauf hin, dass die Bearbeitung des Untersuchungsmaterials deutlich anspruchsvoller als bei einer quantitativen Analyse ist (vgl. Nawratil und Schönhagen 2021, S. 316). Nach Kuckartz (2012) und Schreier (2012) sollen die Kategorien sowohl theoriegeleitet-deduktiv als auch induktiv am Material entwickelt werden. Das Codieren der Textsegmente wird dabei nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern wird mit Kuckartz als „Systematisierungsleistung im Vorgriff auf die spätere Auswertung“ (Kuckartz 1999b, S. 101) verstanden.

Das Sample umfasste, wie dargestellt, 18 Auszubildende mit Reha-Status. Die Transkripte aller 18 Interviews zusammen summieren sich auf 218.210 Zeichen inklusive Leerzeichen. Legt man eine Normseite mit 18.000 Zeichen inklusive Leerzeichen zugrunde, umfasst das transkribierte Datenmaterial 122 DIN-A4-Seiten. Da QDA-Software gut eingesetzt werden kann, um die Bearbeitung umfangreichen Textmaterials effizient unterstützen (vgl. Larcher 2010), wurde sich dazu entschieden, die Auswertung mittels der Software MAXQDA vorzunehmen. Die Transkription wurde zunächst in Worddokumenten vorgenommen, doc-, docx- oder pdf-Formate sind jedoch problemlos in MAXQDA zu importieren. Kuckartz und Rädiker weisen darauf hin, dass in QDA-Software „nahezu ausschließlich der Begriff ‚Code‘ benutzt wird, egal ob es sich um einen Code, eine Kategorie, eine Haupt- oder Schlüsselkategorie, ein Konzept oder ein Thema handelt“ (Kuckartz und Rädiker 2022, S. 60), es spreche darum einiges dafür, die Begriffe Code und Kategorie synonym zu gebrauchen (vgl. ebd.), denn sie sind bei der qulitativen Inhaltsanalyse „aufs Engste verknüpft“ (vgl. ebd., S. 67). Das Kategoriensystem, das beim Codieren angewandt wird, wird als Suchraster verstanden, durch das die Interviews betrachtet und analysiert werden. Als Kategoriensystem wird die Gesamtheit aller Kategorien bezeichnet. Dieses kann linear, hierarchisch oder als Netzwerk organisiert sein (vgl. ebd., S. 61). Sie müssen mit Kuckartz und Rädiker einen inneren Zusammenhang besitzen, zudem sollte ihr Aufbau plausibel und nachvollziehbar sein (vgl. ebd., S. 63). Dabei müssen die Kategorien in enger Beziehung zu

den Forschungsfragen stehen, sie müssen so umfangreich sein, dass es für jeden Aspekt in den Daten, der zur Beantwortung der Forschungsfrage dienlich ist und erfasst werden soll, eine Kategorie gibt (vgl. ebd.). Darüber hinaus müssen die Kategorien trennscharf sein, d. h., es soll möglichst eindeutig sein, unter welcher Kategorie ein Textabschnitt codiert wird. Die Kategorien sollen gut und auch sprachlich gleichwertig formuliert, verständlich und nachvollziehbar sein (vgl. ebd., S. 64 f.).

Das Kategoriensystem wurde deduktiv-induktiv entwickelt, d. h., dass bei der Auswertung des vorliegenden Textmaterials Bezug auf das vorhandene Wissen genommen wurde (a-priori), zudem sollte dem Prinzip der Offenheit Rechnung getragen werden und Kategorien sollten aus dem Material heraus (induktiv) entwickelt werden. Damit wird ein in der Forschung etabliertes und erprobtes Vorgehen gewählt. Nawratil und Schönhagen bezeichnen etwa die Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung als „das Charakteristische der qualitativen Inhaltsanalyse (…). Damit wird einerseits ein möglichst systematisches und theoriegeleitetes Arbeiten gesichert, andererseits die spezifische Offenheit qualitativer Methodik sinnvoll genutzt" (Nawratil und Schönhagen 2021, S. 327). Zugunsten des Verständnisses der markierten Textsegmente wird immer mindestens ein ganzer Satz bzw. eine zusammenhängende Sinnstruktur codiert. Damit wird dem Rat von Kuckartz gefolgt, „dass die Größe von Textsegmenten so gewählt werden sollte, dass die Segemente auch außerhalb ihres Kontextes noch gut verständlich sind" (Kuckartz 1999b, S. 100).

Das Kategoriensystem wurde demnach zunächst deduktiv, orientiert an der Forschungsfrage und dem bisherigen Forschungsstand, entwickelt. Die a-priori-Kategorien stehen in Zusammenhang mit dem Leitfaden, an dem sich während der geführten themenzentrierten Interviews orientiert wurde. Damit wurde Kuckartz und Rädiker gefolgt, die u. a. ein solches Vorgehen für die a-priori-Kategorienbildung vorschlagen (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 72). Dieses Vorgehen kann mit Saldaña als explorativ bezeichnet werden, da eine vorläufige Zuordnung von Kategorien zu den Daten vorgenommen wurde, bevor verfeinerte Codierungssysteme entwickelt und angewendet werden (vgl. Saldaña 2013, S. 141). Qualitative Forschung wird in diesem Sinne als Prozess verstanden: „qualitative inquiry is an emergent process of investigation" (ebd.). Auch mit Kuckartz und Rädiker kann der Prozess des Codierens sowohl ein Akt des Subsumierens unter eine bereits gebildete Kategorie sein als auch ein Akt des Generierens einer neuen Kategorie. Immer aber geht es dabei um eine Verbindung von Textstelle und Kategorie (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 67). Die Kategorienbildung am Material wird als aktiver Konstruktionsprozess verstanden (vgl. ebd., S. 82). Saldaña plädiert deutlich für eine Offenheit und Flexibilität im Forschungs- und Codierungsprozess und warnt davor, vorliegende Daten in einmal festgelegte Codes und Kategorien einpassen zu wollen:

> If you become too enamored with your original Provisional Codes and become unwilling to modify them, you run the risk of trying to fit qualitative data into a set of codes and categories that may not apply. A willingness to tolerate ambiguity, flexibility, and the ability to remain honest with one's self are necessary personal attributes for researchers and Provisional Coding. (Saldaña 2013, S. 146)

Bis zur endgültigen Festlegung des Kategoriensystems sind darum mehrere Überarbeitungsschritte zu durchlaufen. Auch wurde zu Beginn eines jeden Materialdurchlaufs ausschnittsweise durch vorläufige Materialdurchgänge erprobt, ob die gewählten Kategorien und die Verfahren der Codierung überhaupt greifen und ob die gewählten Kategorien den oben genannten Kriterien wie etwa Trennschärfe, Verständlichkeit, Gleichwertigkeit in der Formulierung etc. entsprechen und ob die Cordierregeln eine eindeutige Zuordnung zulassen (vgl. Mayring 2015, S. 97). Probedurchläufe wurden vor der jeweiligen Hauptcodierung ausschnittsweise an vier Interviewtranskripten – einem (aufgerundeten) Fünftel der transkribierten Interviews – durchgeführt. Danach wurde das Kategoriensystem einschließlich des dazugehörenden Codierleitfadens überarbeitet und mit dem Prozess der eigentlichen Codierung begonnen.

Abbildung 23 zeigt beispielhaft einen Textauszug aus einem der transkribierten und anonymisierten Interviews. Die Codierstreifen sind am Seitenrand angezeigt.

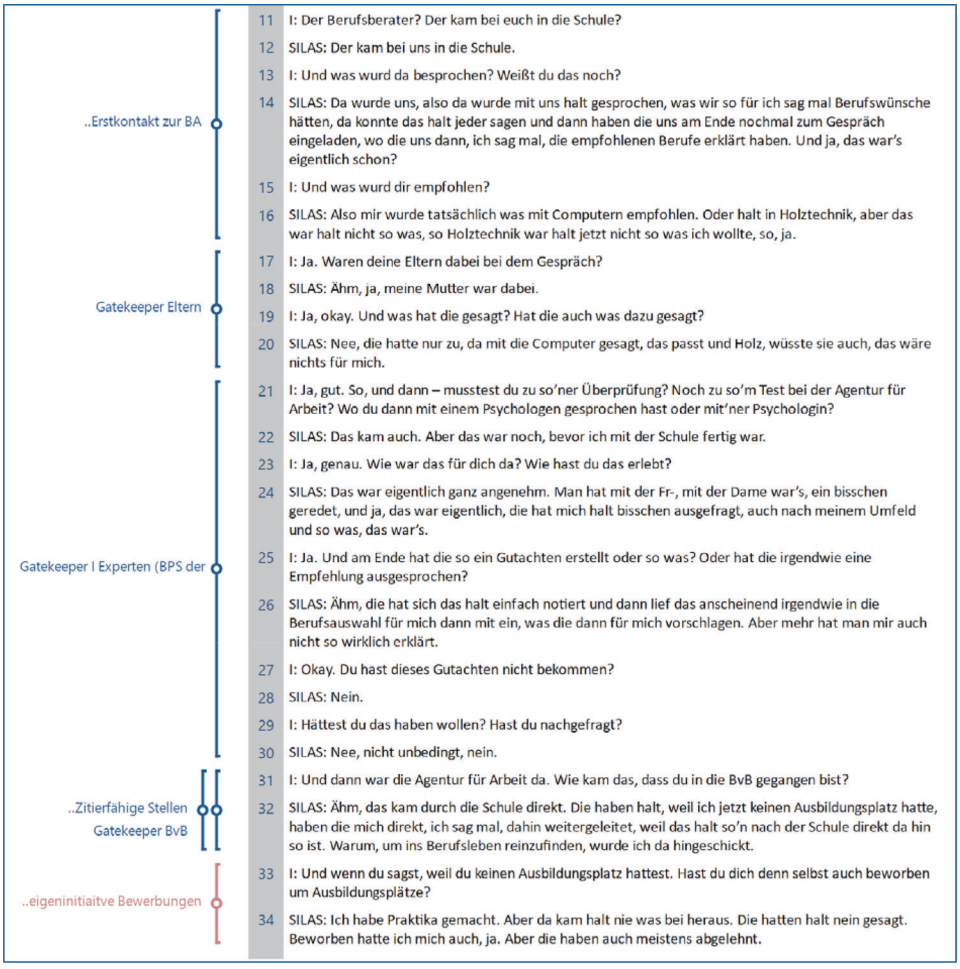


Abbildung 23: Textauszug aus dem Interview mit Silas mit visualisierten Codes

Die Codierregeln wurden in einem Codierleitfaden als begleitendes Arbeitsdokument niedergeschrieben. In diesen ist festgelegt, wann eine Textstelle einer bestimmten Kategorie zugeordnet wird. Die Regeln werden, sofern sie nicht selbsterklärend sind, im Leitfaden beschrieben und teilweise mit Ankerzitaten versehen, wenngleich die Interviews nicht durch eine Gruppe von Codierenden, sondern ausschließlich von mir selbst durchgearbeitet wurden. Die Regelgeleitetheit und die präzise Offenlegung des gesamten Forschungsprozesses sollen Transparenz ermöglichen und eine Nachvollziehbarkeit der Untersuchung und ihrer Ergebnisse gewährleisten.

5.3.3 Beschreibung der Materialdurchläufe im Hauptcodierungsprozess

Die Transkripte wurden in alphabetischer Reihenfolge der Alias-Namen bearbeitet, wenngleich diese Reihenfolge dennoch als zufällig bezeichnet werden kann, da dadurch keine Sortierung nach personenbezogenen Merkmalen wie Geschlecht, Ausbildungsberuf oder Ausbildungsjahr erfolgte. Für dieses Vorgehen wurde sich bewusst entschieden, um an jedes Transkript mit der notwendigen Offenheit und Unvoreingenommenheit heranzugehen.

In einem ersten Durchlauf der Grobcodierung wurde das gesamte Material im Hinblick auf die Nennung der unterschiedlichen Gatekeeper im Übergangsgeschehen durchgearbeitet (vgl. Kapitel 3). Dabei wurde in jedem einzelnen Interview mittels MAXQDA markiert, wenn die Auszubildenden einzelne Gatekeeper nennen und deren Handeln in der Berufsorientierung und am Übergang in die BvB oder die behindertenspezifische Reha-Ausbildung beschreiben. Saldaña spricht in diesem Kontext auch von vorläufiger Codierung („provisional coding", ebd.). In der vorläufigen Codierung wurde zunächst mit einer vorher festgelegten „start list set of codes prior to fieldwork" (Miles und Huberman, zitiert nach Saldaña 2013, S. 144) gearbeitet. Ziel dieses ersten Durchlaufes war es, in Bezug auf die Frage nach relevanten Gatekeepern einen Überblick darüber zu erhalten, ob und wie häufig bestimmte Gatekeeper am Übergangsgeschehen von den Auszubildenden genannt wurden oder nicht. Hierin besteht ein großer Vorteil der Methode „Provisional Coding": „Obviously, when Provisional Codes are first applied to qualitative data, the researcher may soon learn whether each item from the start list has relevance or not." (Saldaña 2013, S. 146)

Das Vorgehen wird anhand von zwei Beispielen veranschaulicht. Die benannten Gatekeeper sind jeweils dunkelgrau unterlegt (die entsprechende Codierung erfolgte jedoch für den gesamten Sinnzusammenhang, wie oben beschrieben).

Das erste Beispiel stammt aus dem Interview mit Adem. Er absolviert eine Ausbildung zum Fachpraktiker im Metallbau im Rahmen einer behindertenspezifischen Reha-Ausbildung.

> *Adem: Also, bevor die BvB endete, hatte ich dann mit dem Zuständigen vom [Bildungsträger, der die BvB durchgeführt hat] noch einige Gespräche wegen der Ausbildung. Und also dank meinem Meister, dank meinem Meister konnte ich die Ausbildung dann auch anfangen, weil er meinte, dass, also dass er sich das mit mir vorstellen kann. Und – ja, wäre der nicht einverstanden, würde ich jetzt keine Ausbildung haben.* (Adem_FP-Metallbau, Pos. 117)

Als Gatekeeper benennt Adem eine verantwortliche Person des Bildungsträgers, die die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) durchgeführt hat. Deren Zuständigkeit qua Funktion („*mit dem Zuständigen*“) erkennt Adem an, jedoch sind diese Gespräche für ihn eher formaler Natur. Demgegenüber erachtet er den Meister in der Lehrwerkstatt des Bildungsträgers als hochrelevanten Akteur, der ihm den Weg in die Ausbildung überhaupt erst möglich gemacht hat. Die Rolle des Meisters und der Wert seiner Stellungnahme werden von Adem überbetont („*also dank meinem Meister, dank meinem Meister*“; „*Und – ja, wäre der nicht einverstanden, würde ich jetzt keine Ausbildung haben.*“) Die Unterstützungsleistung durch den Meister wird von Adem äußerst positiv und der Einsatz des Meisters bzw. dessen Fürsprache als einzige Chance auf Eintritt in eine Berufsausbildung bewertet.

Das zweite Beispiel stammt aus dem Interview mit Julia, Auszubildende zur Lagerfachhelferin, genau wie Adem absolviert sie diese im Rahmen einer behindertenspezifischen Reha-Ausbildung.

> *Julia: Das war die Agentur. Ich bin mir aber nicht sicher. Da wurde ich von, bin ich zur [Bildungsträger der kooperativen Ausbildung] gegangen, hatte gefühlt 10.000 Gespräche mit denen, weil die ja alles klären mussten und so. Dann habe ich noch mal ein Praktikum machen müssen, da beim Träger, bei [Bildungsträger der kooperativen Ausbildung]. Und dann haben wir, dann ging das von [Bildungsträger der kooperativen Ausbildung] zum [Julias Kooperationsbetrieb]. Da habe ich nämlich mein Praktikum gemacht und dann kam der Chef den einen Tag zu mir und fragte, ob ich eine Ausbildung machen will. Und da habe ich direkt auch angenommen.*
>
> *I: Hast du dich gefreut?*
>
> *Julia: Ja, ich habe mich so gefreut, dass ich sogar schon Tränen in den Augen hatte.* (Julia_Lagerfachhelfer, Pos. 141–143)

Als an den Übergangsprozessen beteiligte Institutionen benennt Julia in dieser Sequenz die Bundesagentur für Arbeit (wenngleich sie sich über die Rolle und das Mitwirken der Bundesagentur für Arbeit unsicher ist), daneben den Bildungsträger, der formal als Ausbildungsbetrieb der behindertenspezifischen Reha-Ausbildung (vgl. Kap. 2.2.6) fungiert, und den Kooperationsbetrieb, in dem Julia im Anschluss an ein Praktikum den fachpraktischen Teil der Ausbildung absolviert. Das Praktikum wird von Julia als Türöffner in die Ausbildung und der Chef im Praktikums- und späteren Kooperationsbetrieb als hochrelevant für ihren berufsbiografischen Werdegang beschrieben.

Nachdem das Material grob im Hinblick auf die genannten Gatekeeper hin codiert wurde, um damit der Frage nach der generellen (Nicht-)Beteiligung von Gatekeepern am Übergangsgeschehen nachzugehen, ging es in einem zweiten Materialdurchlauf um die Bewertungen der Unterstützungsleistungen, die die Auszubildenden im Berufsorientierungsprozess und bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsberuf und Ausbildungsplatz bekommen haben. Alle Transkripte wurden dahingehend codiert und analysiert, wie die Auszubildenden die erhaltene Unterstützung und Begleitung am Übergang Schule-Berufsvorbereitung-Berufsausbildung empfunden haben. Die Arbeit am Kategoriensystem kann in diesem Sinne als zirkulärer Prozess verstan-

den werden, in dem bis zur endgültigen Festlegung des Kategoriensystems mehrere Überarbeitungsschleifen zu durchlaufen sind.

Am Beispiel „Julia" wird in der bereits zitierten Sequenz deutlich, dass sie über das Angebot einer (kooperativen) Ausbildung nach eigener Beschreibung große Freude empfunden hat (*„dass ich sogar schon Tränen in den Augen hatte"*). Die notwendigen Gespräche mit dem Bildungsträger bewertet Julia aufgrund ihrer Häufigkeit (*„gefühlt 10.000 Gespräche mit denen"*), aber auch aufgrund einer bestehenden Unklarheit ihrerseits im Hinblick auf die Ziele dieser Gespräche (*„weil die ja alles klären mussten und so"*) als eher negativ. Mit Saldaña kann in diesem Materialdurchlauf von einer Emotionscodierung gesprochen werden. Er ordnet diese den affektiven Codierungsmethoden zu und betont die Notwendigkeit, Gefühle, Wertungen oder Beurteilungen in *unseren Untersuchungen des Menschseins* zu berücksichtigen:

> Affective coding methods investigate subjective qualities of human experience (e. g., emotions, values, conflicts, judgments) by directly acknowledging and naming those experiences. Some researchers may perceive these methods as lacking objectivity or rigor for social science inquiry. But affective qualities are core motives for human action, reaction, and interaction and should not be discounted from our investigations of the human condition. (Saldaña 2013, S. 105)

Um die Auszubildenden aus ihrer eigenen Perspektive wahrzunehmen, wurde bei dieser Feincodierung im zweiten Materialdurchlauf entschieden, sehr eng am Datenmaterial zu arbeiten und dieses mit In-Vivo-Codes zu kategorisieren. In-Vivo-Codes verwenden mit Saldaña „the direct language of participants as codes rather than researcher-generated words and phrases" (ebd., S. 61). Dieses Vorgehen sollte sicherstellen, dass die Analyse der Daten unter enger Orientierung an der Perspektive der Auszubildenden vorgenommen wird. Auch sollte hierdurch verhindert werden, dass durch Paraphrasierung oder deduktiv an das Material herangetragene Codes der Interpretation und Auswertung vorgegriffen wird. In-Vivo-Codes werden mitunter auch als „natürliche Codes" bezeichnet, da sie den von den Interviewpartnerinnen und -partnern verwendeten Begrifflichkeiten entsprechen. Sie ermöglichen durch ihre Anschaulichkeit so einen „unmittelbaren, durch keine Theorie verstellten Zugang zu den Sichtweisen der Akteure" (Kuckartz 1999a, S. 79).

Bei dieser Codierung der Bewertungen spielen Aussagen zur Zufriedenheit oder zur Unzufriedenheit mit dem Verfahren der beruflichen Rehabilitation ebenso eine Rolle wie berichtete Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche, in der (Berufs-) Schule oder im Betrieb, gelingende Übergänge und eine positive Bewertung der erhaltenen Unterstützungsleistungen. Damit wird sich bewusst nicht auf Schwierigkeiten oder Belastungen im Übergangsgeschehen fokussiert, sondern gleichsam der Blick auf gelingende Übergänge und eine positiv konnotierte Bewertung der Begleitung durch Gatekeeper am Übergang gerichtet. Auch in diesem zweiten Durchlauf wurde alphabetisch vorgegangen, in aufsteigender Reihenfolge der vergebenen Pseudonyme.

Um retrospektiv vorgenommenen Glättungen in der biografischen Erzählung auf die Spur zu kommen, wurden auch Sequenzen für die Kategorienbildung hinzuge-

nommen und codiert, die daraufhin deuten, dass eine aktuell relativ positiv empfundene Situation eine negativ empfundene Situation oder Lage in der Vergangenheit überlagern und positiv verzerren könnte. Um diese nachträglich nicht mehr negativ bewerteten Situationen und Aspekte erfassen zu können, wurde das Material auf relativierende Äußerungen hin analysiert – etwa auf die Verwendung des Adverbs „doch" oder hinsichtlich einer Übertonung einer aktuell als positiv einzuschätzenden Situation. Als Ankerzitat und Beispiel für eine solche harmonisierende Glättung wird eine Sequenz aus dem Interview mit Jonathan herangezogen:

> *Jonathan: Wäre ich jetzt ein Jahr weiter. Vielleicht, im Grunde kann das ja niemand sagen, ob das eigentlich was gebracht hat oder nichts gebracht hat. Ich bin jetzt an dem Punkt froh, wo ich jetzt stehe. Dass ich das so weit jetzt geschafft habe und dass ich jetzt auf jeden Fall ne Perspektive habe für mein späteres Leben und für die Zukunft eben.*
>
> *I: Ja, das stimmt.*
>
> *Jonathan: Zum anderen war ich froh drüber, dass ich auf jeden Fall erst mal schon mal Geld verdient habe, weil immer an dem Punkt zu sitzen, die Eltern sind ja eben verpflichtet, eben bis zum Ende der ersten Ausbildung eben finanziell zuständig zu sein, und ich war eben über das froh, dass ich eben was geleistet haben und dafür Geld bekommen habe. Das fand ich schon mal relativ schön und deswegen. Im Grunde genommen fand ich die BvB schon mal gar nicht mal so schlecht. Weil wäre ich ohne die BvB, hätte ich jetzt nicht meine Freunde kennengelernt und so weiter. Darüber war ich jetzt ehrlich, jetzt doch froh, dass ich eben die BvB doch gemacht habe.* (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 125–127)

Jonathan ist bestrebt, ein positives Resümee zu ziehen. Die Betonung seinerseits, dass er „jetzt doch froh" gewesen sei, die BvB absolviert zu haben, deutet darauf hin, dass die BvB-Maßnahme nur im Nachhinein und allenfalls aufgrund der durch die Bundesagentur für Arbeit gezahlten Aufwandsentschädigung für ihn ein akzeptables Bildungsangebot darstellte. Seine Aussage „dass ich eben die BvB doch gemacht habe" und dass diese „mal gar nicht so schlecht" gewesen sei, lässt sich dahingehend interpretieren, dass er es durchaus in Erwägung gezogen hat, die BvB nicht zu beginnen resp. nicht zu beenden und vorzeitig aus der BvB auszutreten.

Das gesamte Material wird mit einem Fokus auf die Bewertungen der unterschiedlichen Situationen, Beratungsprozesse und Ergebnisse von Beratungsprozessen analysiert. Dabei werden positive wie negative Anmerkungen und Bewertungen erhoben, aber es wird auch erfasst, wenn ein bestimmtes Gatekeeper-Handeln weder positiv noch negativ konnotiert ist. Dies ist der Fall, wenn die Jugendlichen sehr neutral antworten, wird aber auch angenommen, wenn die Jugendlichen bestimmte Wendungen und Signalwörter gebrauchen. Als ein solch mögliches Signalwort für eine weder positive noch negative Bewertung wird das Wort „okay" gedeutet. Dieses muss auf den Kontext, in dem es benutzt wird, hin untersucht werden, denn es signalisiert einerseits durchaus Zustimmung, kann im Gespräch aber auch benutzt werden, um ein Sich-Fügen oder das Dulden einer Maßnahme zu umschreiben.

Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit werden die empirischen Ergebnisse, die hier nur ausschnittartig umschrieben wurden, detailliert vorgestellt und diskutiert.

Das gesamte Vorgehen wurde in Promotionskolloquien und in bilateralen kollegialen Austauschen im Fachgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorgestellt und reflektiert, zudem wurden Möglichkeiten genutzt, das Forschungsvorhaben und Zwischenergebnisse aus der empirischen Untersuchung auf Tagungen, Symposien oder in Graduiertenkollegs – sowohl im Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch im Fachgebiet Sonderpädagogik – zu präsentieren und zu diskutieren und um Feedback einzuholen und den eigenen Forschungsprozess sowie die erzielten (Zwischen-)Ergebnisse zu reflektieren.

In den bisherigen Ausführungen zur methodischen und methodologischen Rahmung der Untersuchung wurde in den drei Kapiteln zur Planungs- und Vorbereitungsphase, zur Durchführungs- und zur Auswertungsphase das Vorgehen vor, während und nach der Interviewdurchführung detailliert beschrieben und dargelegt, welche Vorannahmen den Forschungsprozess beeinflussen. Zudem wurde das gewählte Vorgehen begründet und der gesamte Feldforschungsprozess transparent dargestellt.

Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit stehen die Ergebnisse im Mittelpunkt. Sie werden detailliert beschrieben und mit dem in Kapitel 4 herausgearbeiteten relevanten Forschungsbefunden abgeglichen und diskutiert.

Als theoretischer Hintergrund dienen die in Kapitel 1.4 vorgestellten Berufswahltheorien.

Teil III – Empirische Ergebnisse

Kapitel 6 – Ergebnisse der empirischen Untersuchung: Das Handeln der Gatekeeper aus Sicht der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigung an der Statuspassage Schule-Berufsvorbereitung-Berufsausbildung

Kapitelübersicht

Wie die Übergänge von der Sekundarstufe I in Berufsvorbereitung, Ausbildung und das Erwerbsleben erlebt und bewältigt werden, wurde bereits in empirischen Arbeiten mit biografisch-narrativen Zugängen erfasst. Diese zielten oftmals auf einen Erkenntnisgewinn zu den Bewältigungsstrategien der Jugendlichen ab, jedoch wurde die Sicht der Jugendlichen auf die sie begleitenden *Gatekeeper* noch nicht aus subjektorientierter Perspektive der jugendlichen Rehabilitandinnen und Rehabilitanden erfasst. Mithilfe der Interviews mit Jugendlichen kann die subjektive Bedeutsamkeit der Übergangsphase erhoben werden (vgl. Stauber et al. 2007, S. 7; Buchmann und Huisinga 2012, S. 150 f.). Die transkribierten Gespräche geben Aufschluss darüber, wie Auszubildende mit Lernbeeinträchtigungen die Beratung und Begleitung durch die unterschiedlichen Gatekeeper am Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung und Berufsausbildung bewerten.

In einigen Kapiteln werden exemplarisch die jeweiligen Impulsfragen aus den Interviews, orientiert am Leitfaden, vorangestellt, um den Forschungsprozess transparent und die Sequenzen aus den Interviews nachvollziehbar zu machen. Gleichwohl wird zur Wahrung der Anonymität der Interviewteilnehmer:innen ausdrücklich darauf verzichtet, alle Interviews vollständig zu publizieren (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 5.2.5 und Gebel et al. 2015, S. 16).

Unter Hinzuziehung des Gatekeeping-Verständnisses von Behrens und Rabe-Kleberg (vgl. Kapitel 3) wird die Datenauswertung zunächst grob nach der von Behrens und Rabe-Kleberg vorgeschlagenen Einteilung vorgenommen. Hieran orientiert sich die Einteilung der Kapitel. Die Ergebnisse werden jeweils in einem ersten Schritt beschrieben und im weiteren Verlauf mit Bezug auf die Forschungsfrage ausgewertet und gedeutet.

6.1 Berufspsychologischer Service (BPS) der Bundesagentur für Arbeit als professionelle Expert:innen

Zur Feststellung des Reha-Status wird im Regelfall noch vor Abschluss der allgemeinbildenden Schule der Berufspsychologische Service (BPS) der Bundesagentur für Arbeit hinzugezogen (vgl. Blanck 2019, S. 166 und Kapitel 3.1.1). In diesem Zuge wird von den zuständigen Reha-Beratungsfachkräften zu Beginn der Aufnahme des Verfahrens der beruflichen Rehabilitation ein Gutachten in Auftrag gegeben. Die zugrunde liegenden Sachverhalte für die Begutachtung durch den BPS werden von der Beratungsfachkraft in freier Form geschildert und mit Fragestellungen versehen. Die (potenziellen) Rehabilitand:innen werden zu einem Termin in einer Hauptgeschäftsstelle der Bundesagentur für Arbeit geladen und absolvieren dort einige Testungen, zudem führen sie Gespräche mit den Mitarbeitenden des Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit.

Von Interesse war es, im themenzentrierten Interview zu erfassen, wie die Jugendlichen das Testverfahren empfunden haben. Im Leitfaden, der dem Interview zugrunde lag, zielte eine Frage darum explizit auf den Termin beim BPS ab.

Der genaue Wortlaut der Frage differiert in jedem Gespräch, da die Interviews lediglich leitfadengestützt und nicht eng am Leitfaden orientiert geführt wurden. Exemplarisch werden drei Fragestellungen aus Interviews zum BPS an dieser Stelle angeführt.

Tabelle 11: Impulsfrage zum BPS aus den Interviews (exemplarisch)

Aus dem Interview mit…	Impulsfrage zum BPS durch die Interviewerin/Autorin
Adrian	Und dann muss ja meistens auch noch zu so 'ner Begutachtung durch den Psychologischen Dienst der Agentur für Arbeit, zu so 'ner Psychologin, da muss man nach [Hauptsitz der Bundesagentur für Arbeit, Ort] fahren.
Jonathan	Musstest du denn vorher noch zu einer Begutachtung?
Mehedin	Musstest du denn, auch während du noch zur Schule gegangen bist, zu so einem Test? Zu so 'nem psychologischen Gutachten?

Sensu Blanck ist das Testverfahren des BPS standardisiert und defizitorientiert ausgerichtet, da das Niveau des Tests auf Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren abzielt, die einen Hauptschulabschluss oder Mittleren Bildungsabschluss anstreben – der Test ist demnach nicht speziell für zieldifferent unterrichtete Förderschüler:innen entwickelt worden, sondern es werden mit seiner Hilfe Abweichungen im Vergleich zu einer schulleistungsstärkeren Kohorte Gleichaltriger Schwächen und Defizite bei den jugendlichen Testpersonen festgestellt (vgl. Blanck 2019, S. 166 f.).

Unter Hinzuziehung der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan kann angenommen werden, dass die Jugendlichen eher motiviert sind, an der Testung teilzunehmen, wenn sie dadurch ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit erfüllen können. Erleben sie sich hingegen als fremdbe-

stimmt, wenig kompetent und (potenziell) exkludiert, wird sich diese Wahrnehmung wahrscheinlich auf das Lernverhalten, die Mitwirkung und die retrospektive Beurteilung der Testsituation auswirken.

Nicht in allen Interviews wurde das Testverfahren des BPS thematisiert. Vom Leitfaden wurde in einigen Fällen abgewichen, um den Erzählfluss nicht zu stören oder wenn das Gespräch in eine bestimmte Richtung ging, aus der heraus der Bogen hin zur BPS-Testung nicht ohne chronologische oder logische Brüche geschlagen werden konnte. In 12 der 18 Interviews wurde explizit über die Begutachtung durch den BPS zu Beginn des beruflichen Reha-Verfahrens gesprochen (nicht thematisiert wurde der BPS in den Interviews mit Adem, Bastian, Julia, Lukas, Marc und Rahim).

Die Interviewpartner:innen haben die Testung durch den BPS sehr unterschiedlich erlebt. Manche Interviewpartner:innen äußern weder negative noch positive Gefühle und Bewertungen zum Testverfahren. Es gibt wenige Interviewpartner:innen, die keine Erinnerung an das Testverfahren haben oder die angeben, nicht an einer Testung durch den BPS teilgenommen zu haben. Diese werden der ersten Gruppe zugerechnet, da anzunehmen ist, dass die standardmäßige Testung weder als positiv noch als negativ empfunden wurde, wenn keine Erinnerung mehr an das Testverfahren besteht. In diesem Vorgehen wird angenommen, dass emotionale Bedeutsamkeit ein wichtiges Kriterium dafür ist, dass einige Erinnerungen besser abgespeichert oder abgerufen werden können als andere: „[P]eople remember details from emotional events differently than details from neutral events“ (Christianson und Loftus 1991, S. 81). Obwohl die Testung durch den Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit grundsätzlich für alle Jugendlichen gleich abläuft, kann es für eine:n Jugendliche:n offensichtlich eine emotionale Bedeutung haben, für einen anderen nicht.

Diejenigen, die die Testung neutral bewerten resp. sich nicht daran erinnern, stellen im vorliegenden Sample mit sieben von zwölf Interviewpartner:innen die größte Gruppe dar. Vier Interviewpartner:innen bezeichnen die Testung eher als positiv, nur für einen Interviewpartner ist das Testverfahren deutlich negativ konnotiert.

„Die Neutralen“

Jakob beispielsweise kann sich an den Testtag selbst gut erinnern, da er hierdurch für einen Tag vom Besuch der Schule freigestellt war. Dies betont er in seiner Erzählung. Jakob empfindet die Testung nicht als ungewöhnlich, da er eine Förderschule im Förderschwerpunkt Lernen besucht hat und auch seine Mitschüler:innen einen Förderstatus haben und an der Begutachtung durch den BPS teilnahmen.

> *Jakob: Das wurde, das muss die ganze Klasse machen. Und da wusste man: Okay, diese Person hat den Test an dem Tag, und da wurden wir freigestellt. Ja, das heißt, nach dem Test mussten wir nicht zur Schule zurück. Das heißt, ich bin da hingegangen, Test gemacht und bin dann in die Stadt gegangen. Habe ich die Zeit ausgekostet. Ja, ich war so um die neun – um 8:00 Uhr musste ich da sein. 10:00 Uhr so war ich dann fertig.*
>
> *I: Ach. Und dann musste man nicht zurück in die Schule?*
>
> *Jakob: Nein. Das muss ein Mittwoch gewesen sein, da hatte ich 90 Minuten früher Schluss gehabt.* (Jakob_Lagerfachhelfer, Pos. 86–88)

In dieser Sequenz erinnert er sich deutlich an die Freistellung vom Unterricht und die gewonnene Freizeit, die er im Anschluss an das Testverfahren *„ausgekostet"* habe. Sogar den Wochentag (*„das muss ein Mittwoch gewesen sein"*) erinnert er. Inhaltliche Angaben zum Testverfahren selbst kann er nur in groben Zügen machen:

> *I: Und was haben die bei dem Test gemacht? Weißt du das noch?*
>
> *Jakob: Ja. Also, man musste zum Computer gehen und ein paar Fragen beantworten.*
>
> *I: Ja. Und gab es danach noch ein Gespräch mit jemandem?*
>
> *Jakob: Jap, gab es. Vorher und nachher gab es auch Gespräche noch, wie das alles so verlaufen ist.*
>
> *I: Und wie war der Test so für dich?*
>
> *Jakob: Ja, okay. Nur halt ein bisschen langweilig. Das waren so die einfachsten Fragen, die es gab. Nur bei Mathe gab's halt Schwierigkeiten. Aber sonst alles top.* (Jakob_Lagerfachhelfer, Pos. 89–94)

Auch Mehedin kann ähnlich wie Jakob keine näheren Angaben zu den Inhalten des Testverfahrens machen. Der Termin ist für ihn ebenfalls weder positiv noch negativ besetzt:

> *I: Was wurd' da gemacht? Weißt du das noch?*
>
> *Mehedin: Da wurd' eigentlich, genau wie jetzt, eigentlich nur geredet, also was ich jetzt mache, was ich machen will, so was halt.*
>
> *I: War das okay für dich, dahin zu gehen?*
>
> *Mehedin: Ja.* (Mehedin_FP-Verkauf, Pos. 25–28)

Deutlich wird, dass den Auszubildenden das Erzählen über die Testung durch den Berufspsychologischen Service möglicherweise auch deshalb schwerfällt, weil der Termin zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung schon lange her ist, wie die entsprechende Sequenz aus dem Gespräch mit Rieke zeigt:

> *I: Wie war das für dich, diese Begutachtung?*
>
> *Rieke: Also eigentlich ganz okay, aber klar, irgendwie ist man trotzdem erstmal ziemlich aufgeregt davor. Ja, man weiß auch nicht, was jetzt einen erwartet, ja.*
>
> *I: Was erwartet einen denn da, wenn man das macht?*
>
> *Rieke: Das kann ich Ihnen also da jetzt nicht mehr sagen, zu lange her, so.* (Rieke_FP-Verkauf, Pos. 39–42)

Der BPS-Termin wurde von Rieke im Vorfeld als aufregend empfunden – ihre Gefühle vor dem Termin erinnert sie gut und sie berichtet von ihrer Unsicherheit, die sie gespürt habe, da ihr nicht klar war, was sie bei dem Termin erwartet. Dass sie keine näheren Angaben zu den Inhalten und dem Ablauf des Gesprächs machen kann, begründet sie mit der langen Zeitspanne, die seitdem vergangen ist.

„Die Positiven“

Alexander ist der einzige Auszubildende, der von sich aus von der Testung durch die Bundesagentur für Arbeit erzählt und eigenständig das Gespräch auf diesen Termin und das Ergebnis des BPS bringt. Er bewertet den Test für sich und seinen persönlichen Werdegang als positiv, weil hierdurch sein erheblicher Förderbedarf noch einmal festgestellt bzw. bestätigt wurde:

> *I: Ja. Und wenn du das so sagst: Die haben gesagt, dass du ja ne andere Ausbildung nicht machen kannst. Wer sind denn die? Wer hat das gesagt?*
>
> *Alexander: Ähm, eine andere Ausbildung könnte ich machen, aber in der freien Wirtschaft nicht. Da komm, da wäre ich nicht mit klargekommen.*
>
> *I: Ja. Okay. Das hat dir jemand gesagt, dass das so ist?*
>
> *Alexander: Das hat der Test ergeben. Da muss man ja irgendwelche Tests machen. Dann wird beschlossen, ob man in so einen Reha-Status kriegt oder nicht.*
>
> *I: Das sind Tests bei der Agentur für Arbeit?*
>
> *Alexander: Ja.*
>
> *I: Ja, okay. War das ein Test oder mehrere?*
>
> *Alexander: Es waren mehrere, zwei Tage. Testungen.*
>
> *I: Wie war die Testung für dich? Wie hast du das erlebt?*
>
> *Alexander: Also an sich ganz gut.*
>
> *I: Hat Spaß gemacht?*
>
> *Alexander: Ja.*
>
> *I: Und das Ergebnis? Hast du das dann auch bekommen? Ist es mit dir besprochen worden?*
>
> *Alexander: Ja. Das ist am Ende des letzten Tages besprochen worden, alles.*
>
> *I: Ja. Und dann war das auch für dich so in Ordnung, das, was dann entschieden wurde?*
>
> *Alexander: Ja.* (Alexander_FP-Metallbau, Pos. 124–139)

Alexander erscheint das Ergebnis der Testung als eine objektiv-sachliche und richtige Feststellung seines eigenen Wissens-, Kenntnis- und Kompetenzstandes. Das Ergebnis des Tests wird von ihm als von den durchführenden Personen unabhängig gedeutet (*„das hat der Test ergeben“*). Mit dem Ergebnis und dem Verlauf des Testverfahrens zeigt er sich durchaus zufrieden – der Test sei *„an sich ganz gut“* gewesen, auch ist er einverstanden mit den Folgen, die sich aus dem Test für ihn ergeben haben. Im Einzelnen sind dies für ihn die Zuerkennung eines Reha-Status, die Feststellung seines hohen Bedarfs an einer außerbetrieblichen Ausbildung (*„in der freien Wirtschaft nicht. Da komm, da wäre ich nicht mit klargekommen“*) und die Entscheidungen über die von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Anschlussoptionen, die sich ihm daraufhin boten.

Silas empfindet das Interesse der Fachkraft des BPS sowie die Aufmerksamkeit, die er in diesem Gespräch erhält, nach eigenen Worten als *„eigentlich ganz angenehm“*:

> *I: Ja, gut. So, und dann – musstest du zu so 'ner Überprüfung? Noch zu so'm Test bei der Agentur für Arbeit? Wo du dann mit einem Psychologen gesprochen hast oder mit 'ner Psychologin?*
>
> *Silas: Das kam auch. Aber das war noch, bevor ich mit der Schule fertig war.*
>
> *I: Ja, genau. Wie war das für dich da? Wie hast du das erlebt?*
>
> *Silas: Das war eigentlich ganz angenehm. Man hat mit der Fr-, mit der Dame war's, ein bisschen geredet, und ja, das war eigentlich, die hat mich halt bisschen ausgefragt, auch nach meinem Umfeld und so was, das war's.*
>
> *I: Ja. Und am Ende hat die so ein Gutachten erstellt oder so was? Oder hat die irgendwie eine Empfehlung ausgesprochen?*
>
> *Silas: Ähm, die hat sich das halt einfach notiert und dann lief das anscheinend irgendwie in die Berufsauswahl für mich dann mit ein, was die dann für mich vorschlagen. Aber mehr hat man mir auch nicht so wirklich erklärt.* (Silas_FP Verkauf, Pos. 21–26)

Er bewertet das Testverfahren zusammenfassend eher als positiv (*„angenehm“*), wenngleich er anschließend beschreibt, sie habe ihn ein *„bisschen ausgefragt“*, und ihm unklar ist, was mit den Ergebnissen der Testung passiert und welche Auswirkungen seine Angaben und sein Verhalten gegenüber der Psychologin vom BPS haben könnten. Ziel und Zweck des Testverfahrens durch den BPS bleiben für Silas nebulös (*„dann lief das anscheinend irgendwie in die Berufsauswahl für mich dann mit ein“*). An dieser Sequenz wird ersichtlich, dass Silas die Berufswahl für ihn als eine von außen gesteuerte interpretiert (*„was die dann für mich vorschlagen“*).

„Die Negativen“

Anders als die anderen Auszubildenden bewertet Jonathan im Interview die Testung durch den BPS als überwiegend negativ. Im Folgenden wird eine Sequenz aus dem Interview zitiert. In der Mitte der Sequenz erfolgen einige Angaben Jonathans zur BvB, diese sind an dieser Stelle der Arbeit ausgelassen (markiert durch eine entsprechende Anmerkung in einer eckigen Klammer).

> *I: Musstest du denn vorher noch zu einer Begutachtung?*
>
> *Jonathan: Ja. Ich hab mehrere psycholog- wie heißt das? Berufspsycho-?*
>
> *I: Berufspsychologischer Service heißt das.*
>
> *Jonathan: Ja, genau, da war ich, ich hab ganz viele Tests gemacht, aber, ich war auch da damals auch so unglücklich, weil ich eben nicht wusste: was hat das alles damit zu tun? Warum muss ich das überhaupt machen? Und ja am Ende hieß es dann eben, dann war damals noch hier Herr [Name] noch der Chef des Hauses und der hat mich, hat mir hier alles gezeigt, hat mich ein bisschen rumgeführt und dann gab's eben das Gespräch, da war damals noch ein Sozialpädagoge hier, der hat mit mir alles über über eben in die BVB besprochen und dann bin ich eben in die BVB gekommen, und dann ging's relativ schnell.*
>
> [es geht kurz um die BvB-Maßnahme, dieser Textabschnitt wird hier ausgelassen, Anm. d. V.]

I: Ja, Moment, jetzt will ich einmal zurück. Du hast gesagt, dass dich das etwas traurig gemacht hat, denn du wusstest nicht, warum du diese ganzen Tests machen solltest. Aber hat dir das denn irgendjemand erklären können, warum?

Jonathan: Die haben, ich glaube, nur gesagt, um zu gucken, wofür du geeignet bist. Also das war irgendwie so der Hintergrund.

I: Und waren denn diese Tests – war das ein Druck für dich oder fandst du die sehr schwierig oder war das einfach?

Jonathan: Ich fand's, ich fand's eher: Warum muss ich das denn überhaupt tun? Also ich hab gesagt: was wollt ihr, ich hab innerlich gedacht, was wollt ihr? Warum braucht ihr denn das von mir, wenn ich eigentlich was Anderes machen möchte? Und dann am Ende habe ich dann gesagt, ja, irgendwie, die kennen, die kennen sich aus, die müssen das irgendwie wissen, die sind Profis. Denen bin ich natürlich auch am Ende natürlich auch Dank verpflichtet. (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 56–76)

Für Jonathan ist die Testung durch den BPS stark emotional besetzt und er kritisiert die aus seiner Sicht vorherrschende Intransparenz bezüglich der Zielstellung der Testungen. Ihm ist nicht verständlich, wie die Ergebnisse der Testungen in seinem Berufswahlprozess berücksichtigt werden, und stellt die grundsätzliche Notwendigkeit für sich infrage („*Warum braucht ihr denn das von mir, wenn ich eigentlich was Anderes machen möchte?*"). Er beschreibt, „*so unglücklich*" gewesen zu sein, weil er nicht gewusst habe, was die Testungen mit seiner anstehenden Berufswahl zu tun gehabt hätten. Jonathan fühlt sich hinsichtlich der Testungen mangelhaft informiert und formuliert eine Distanz- bis Protesthaltung („*was wollt ihr, ich hab innerlich gedacht, was wollt ihr? Warum braucht ihr denn das von mir*"). Erst spät („*und dann am Ende*") habe er eingelenkt und sich in das Verfahren gefügt, wenngleich er sich noch immer nicht ausreichend über die Ziele und die zwingende Notwendigkeit der Testung aufgeklärt fühlte und der Teilnahme am Testverfahren nur aufgrund des Vertrauensvorschusses, den er dem BPS qua Profession zuspricht, zustimmt („*ja, irgendwie, die kennen, die kennen sich aus, die müssen das irgendwie wissen, die sind Profis*"). Es ist zu vermuten, dass Jonathan eher unfreiwillig an der BPS-Testung teilgenommen hat. Nach der Selbstbestimmungs- und Motivationstheorie von Deci und Ryan kann angenommen werden, dass Jonathan allein aufgrund externaler Regulation der Teilnahme an der Testung, die als faktisch verpflichtender Baustein in der institutionalisierten Maßnahmenkette der beruflichen Rehabilitation bewertet werden kann (vgl. Kapitel 3.1), zustimmte.

Rückblickend bewertet Jonathan sein gesamtes berufliches Reha-Verfahren dennoch als äußerst positiv, was durch die abschließende Wendung in der Erzählung deutlich wird („*Denen bin ich natürlich auch am Ende natürlich auch Dank verpflichtet.*"). Da Jonathan zum Zeitpunkt des Interviews mit seinem aktuellen beruflichen Werdegang sehr zufrieden ist, differenziert er in dieser Interviewsequenz sehr stark zwischen seinen Gefühlen zum Zeitpunkt der Aufnahme des beruflichen Reha-Verfahrens („*damals auch so unglücklich*"), einem etwas später eher distanziert-verhaltenen Sich-Fügens in die Erfordernisse des Reha-Verfahrens („*am Ende habe ich dann gesagt, ja, irgendwie, die kennen, die kennen sich aus, die müssen das irgendwie wissen*") und einer

nahezu harmonisierenden und entschuldigenden Unterwürfigkeit zum Ende seiner Ausbildung hin („*natürlich auch am Ende natürlich auch Dank verpflichtet*“).

6.2 Lehrkräfte als Vertreter:innen und Repräsentant:innen von Institutionen

Zu den Gatekeepern der Gruppe II gehören die Berufsberaterinnen und -berater oder die Reha-Beratungsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit, die Lehrkräfte der abgebenden Schule der Sekundarstufe I und die Personalverantwortlichen in den Betrieben und Unternehmen, die über die Vergabe von Ausbildungsstellen und Arbeitsplätzen entscheiden. Zudem werden die pädagogischen Fachkräfte in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme zu dieser Gruppe gezählt. Das Material wurde im Hinblick auf die vier unterschiedlichen Gruppen, die zu den Repräsentant:innen von Institutionen gehören, untersucht. Diese Repräsentant:innen sind unabhängig von ihrem tatsächlichen Expertenwissen nicht durch ihre Kenntnisse legitimiert, sondern aufgrund ihrer Rolle und der damit einhergehenden Verantwortung für die Organisationseinheit, deren Angelegenheiten sie verwalten und verantworten.

Lehrkräfte als professionelle Vertreter:innen der Institution Schule werden als „wichtige Akteure für die Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen von Heranwachsenden“ (Dreer und Weyer 2020, S. 552) betrachtet. Nach Rübner kommt der allgemeinbildenden Schule bei der Förderung der Berufswahlbereitschaft und der Ausbildungsreife junger Menschen eine herausgehobene Position zu (vgl. Rübner 2019, S. 156). Lehrkräfte sind Schlüsselpersonen v. a. auch in der inklusiven Berufsorientierung. Es sei belegt, „dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufgrund ihrer besonderen Schwierigkeiten im Übergang und bestehender persönlicher Problemlagen eine intensivere und individuellere Begleitung als die Regelschülerschaft im Orientierungsprozess benötigen“ (Nentwig 2018, S. 60), so Nentwig. Wie die Interviewpartner:innen aus dem gewählten Sample das Handeln ihrer Lehrkräfte am Übergangsgeschehen beschreiben und bewerten, wird im Folgenden herausgearbeitet.

Einen großen Einfluss der Lehrkräfte auf die Berufsorientierung und die konkrete Berufswahl beschreibt keiner der Interviewpartner:innen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass zum Zeitpunkt des Interviews der Besuch der allgemeinbildenden Schule schon lange zurücklag und der Berufsorientierungsprozess mit Aufnahme der Ausbildung nach aktuellem Stand weitgehend abgeschlossen war. Bei vielen Jugendlichen haben jedoch Lehrkräfte und Schulleitungen den Übergang mitgestaltet, die Entscheidungen der Jugendlichen beeinflusst und ausgewählte Anschlussoptionen aufgezeigt, wie die Sequenz von Marvin zeigt:

> *Marvin: Ähm, mein Lehrer hat mir das gesagt und mein Schulleiter hat mir das auch noch gesagt. Mit dem hatte ich dann noch ein Gespräch darüber und dann haben die halt gesagt, was dann am besten wär so, also am sinnvollsten wär halt ein Jahr Berufsvorbereitung, damit man*

schon mal weiß, in was für einen Bereich man gerne hingehen möchte, bevor man hinterher da steht und dann irgendwie gar nichts hat. (Marvin_FP-Metall, Pos. 28)

Die Aufnahme einer Berufsausbildung sei für ihn nicht infrage gekommen (*„wegen Bewerbungen schreiben, das war schon zu spät, für ne Ausbildung in dem Jahr noch"*), weshalb ihm von seinem Lehrer und dem Schulleiter zur Aufnahme einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) geraten worden sei. Sein Lehrer habe sich erkundigt und den Kontakt zur Bundesagentur für Arbeit hergestellt sowie die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) als Anschlussoption aufgezeigt. Daraufhin fand ein Gespräch in der Schule statt, das offenbar zunächst nur von den beteiligten Gatekeepern geführt wurde, Marvin kam erst etwas später dazu (*„und dann wurd ich da mit bei gezogen."*). Marvin schildert sein Verhalten als eher inaktiv und abhängig von den Beratungen, Ratschlägen und Entscheidungen der Gatekeeper (*„und dann haben die halt gesagt, was dann am besten wär so"*).

Marvin musste genau wie Tarek die allgemeinbildende Schule eher unfreiwillig verlassen. Beide wollten ein weiteres Schulbesuchsjahr auf der allgemeinbildenden Schule in der Sekundarstufe I bleiben und einen Hauptschulabschluss nach Klasse 10 erwerben. Marvin hat als volljähriger Schüler einen Antrag auf weiteren Schulbesuch gestellt, welcher aus Kapazitätsgründen der Schule und wegen seiner schlechten Schulleistungen abgelehnt wurde. Da er damit gerechnet hatte, weiter zur Schule gehen zu können, hatte er keine Anschlussalternative, weshalb sich sein Lehrer und Schulleiter um den Übergang in die BvB gekümmert haben. Tarek hingegen fühlte sich durch seine Lehrkräfte sehr allein gelassen:

Tarek: Ja, ich hab viel auch alleine gemacht, weil ich war ja auf Gesamtschule bis neunte Klasse, ich wollte eigentlich weitermachen, dann meinten die und wollten auch, dass ich da unbedingt gehe. Und bin ich da auch gegangen, weil die meinten so, im Endeffekt das gleiche Zeugnis oder den gleichen Abschluss bekomme ich so oder so, egal, ob ich jetzt die Zehnte mache. Dann bin ich von der neunten Klasse gegangen, wollte direkt was Neues finden.

I: Ja. Und warum wollten die dich da loswerden?

Tarek: Ja, ich, wie gesagt, ich war bis sechste, siebte Klasse oder so war ich gut, so normal. Dann hatte ich bisschen Schwierigkeiten mit der Schule und dann, und ich hatte auch sehr viel, da in dieser Zeit war ich ja noch jung, war 17, 18, war ein bisschen faul, hatte keine Lust, so, man ist jung, man hat keinen Bock, so. Und ich hätte mir auch gar nicht, ich wusste auch gar nicht nach der Schule, dass es dann so schwierig wird. Ich hab's erst danach gecheckt. Wo ich nach dieser Schule, Gesamtschule, rausgegangen bin und dann zuhause für ne kurze Zeit war. Mit der Zeit ist mir dann klargeworden, wie schwer das ist, dass ich gar nicht Gas gegeben hab, in der Schule. Man bereut das alles nachher, später. Ich würd's schon besser machen, so, in der Zeit, so in der Schule, dass ich dann vernünftig bis zehnte Klasse und einen besseren Abschluss. (Tarek_FP-Verkauf, Pos. 137–140)

In der Erzählung Tareks stellt es sich so dar, dass die Lehrkräfte der Gesamtschule für ihn als schulleistungsschwachen und nach eigenen Angaben zur damaligen Zeit wenig leistungsorientierten Schüler auf der Schule keine Perspektive sahen und aktiv seinen Abgang von der Gesamtschule unterstützt haben. Im Interview formuliert er, dass

die Lehrkräfte wollten, *„dass ich da unbedingt gehe"*. Dies wird von mir so verstanden, als hätte Tarek den Eindruck, die Lehrkräfte wollten ihn loswerden, weshalb diese Formulierung als Nachfrage benutzt wird, um Tarek zu weiteren Erzählungen und detaillierten Angaben anzuregen und den Reflexionsprozess über die möglichen Beweggründe der Lehrkräfte für ihr Handeln anzuregen. Dadurch wird deutlich, dass Tarek seinen Lehrer:innen keineswegs mangelnde Fairness oder persönliche Motive unterstellt, sondern er sieht die Gründe in seinen eigenen mangelhaften Schulleistungen und seiner fehlenden Motivation. Da er höchstwahrscheinlich auch nach einem weiteren Schulbesuchsjahr in der zehnten Klasse keinen besseren Abschluss oder bessere Noten auf dem Zeugnis bekommen hätte, hat er diese letztlich verlassen und ist in die BvB eingemündet – obwohl es eigentlich Tareks Wunsch war, auf der Schule zu bleiben. Vergleichbares hat Marvin erlebt:

> *I: Okay, gut. Warum wolltest du denn nach – oder warum wolltest oder solltest du nach Klasse 9 abgehen?*
>
> *Marvin: Ich sollte! Weil meine Leistungen derbe runtergegangen sind und die-. Und ich war ja schon achtzehn, ich musste ja eine, wie heißt das, einen Antrag stellen, dass ich noch länger bleiben darf, weil man bis achtzehn ja schulpflichtig ist und dadrüber ja nicht mehr. Dann wird da Platz gemacht für diejenigen, die noch unter 18 sind. Und der wurd halt abgelehnt und da kam auch das dazu wegen [Name des Bildungsträgers, der die BvB durchführt] und so.* (Marvin_FP-Metall, Pos. 44–45)

Marvin gibt an, dass sich sein Lehrer und der Schulleiter um einen Anschluss in ein Bildungsangebot für ihn gekümmert haben (siehe oben), er benennt jedoch keine alternativen Möglichkeiten und fügt sich dem, was die ihn beratenden Lehrkräfte ihm vorschlagen (*„also am sinnvollsten wär halt ein Jahr Berufsvorbereitung, damit man schon mal weiß, in was für einen Bereich man gerne hingehen möchte, bevor man hinterher da steht und dann irgendwie gar nichts hat.*") Der Übergang in die BvB ist damit für Marvin allenfalls zweite Wahl – am liebsten wäre er ein weiteres Jahr zur Gesamtschule gegangen, was vonseiten der Schule abgelehnt wurde.

Ähnlich wie Marvin beschreibt auch Rahim ein recht passives Vermittelt-Werden durch die Schule in die BvB:

> *Rahim: Äh, nach der Schule, äh, wie soll ich sagen, wie soll ich das erklären, nach der Schule haben die mich halt wegen der Berufsvorbereitung zum [Bildungsträger der BvB] geschickt.*
>
> *I: Ja, wer sind denn die? Wer hat das gemacht?*
>
> *Rahim: Also, äh, von der Schule aus. Dann bin ich dahingegangen, dann war es halt die Berufsvorbereitung, so BvB-Lehrgang.* (Rahim_Lagerfachhelfer, Pos. 43–46)

Rahim hat unfreiwillig an der BvB-Maßnahme teilgenommen:

> *I: Wie war das damals, als du in die BvB gekommen bist? Also, hast du dich da eigentlich gefreut oder hast du gesagt, ja, gut, muss ich machen, um die Ausbildung zu machen?*

Rahim: Ich, äh, freuen so nicht, ich musste es halt machen wegen der Ausbildung, weil damals haben die ja gesagt, wenn du direkt mit der Ausbildung anfängst, dann wird alles schlimmer für dich, weil das dann alles zu schwer wird für dich, weil das ja auf einmal alles kommt. (Rahim_Lagerfachhelfer, Pos. 129–130)

Um den jungen Mann in die BvB zu lenken, wurde seiner Schilderung nach von der abgebenden Schule eine Drohkulisse im Hinblick auf ein sofortiges Einmünden in eine qualifizierte Berufsausbildung aufgebaut (*„dann wird das alles schlimmer für dich, weil das dann alles zu schwer wird für dich"*). Auffällig ist, dass Rahim die Äußerungen der Lehrkräfte in direkter Rede wiedergibt und von sich in der zweiten Person Singular (*„du"*) spricht. Die inszenierte Zitation direkter Rede dient als Mittel, um die unterschiedlichen Sichtweisen – seine eigene und die der institutionellen Gatekeeper – voneinander zu unterscheiden und die Urheberschaft der jeweiligen Äußerung kenntlich zumachen. Rahim selbst übernimmt die Einschätzung der Lehrkräfte nicht in seine eigene Deutung und Einschätzung – vielmehr stellt er über die Rekonstruktion von Gesprächen mit den Lehrkräften heraus, dass es sich bei der Begründung der Lehrkräfte zur Übergangsempfehlung in die BvB um abwertende Zuschreibungen ihm gegenüber handelt („w*eil damals haben die ja gesagt"*), die er selbst nicht teilt. Rahim geht sowohl zeitlich (*„damals"*) als auch persönlich (*„die"*) auf Distanz zum angeratenen Übergang und beschreibt den Übergang in die BvB auch im Nachhinein als ungewollt und zugleich alternativlos (*„ich musste es halt machen wegen der Ausbildung"*). In der Erzählung und Begründung rekonstruiert Rahim ein institutionelles Ablaufmuster, in dem er sich von organisatorischer Fremdbestimmung betroffen sieht.

Andere Interviewpartner:innen nehmen die Lenkung in die BvB durch ihre Lehrkräfte gerne an, so etwa Karla, die den Einsatz ihrer Förderlehrkraft für sie insgesamt würdigt und in diesem Zusammenhang auch ihren Übergang in die BvB erklärt:

I: Wie kam das, dass du dann in die BvB gekommen bist?

Karla: Meine Förderlehrerin hat mich darauf gebracht, die hat sich immer dafür eingesetzt, dass ich irgendwie durch die Schule kommen, die hat sich auch ganz viel Zeit genommen, die hat, während meine Mitschüler innerhalb von einer Woche irgendein Thema verstehen mussten, hat die sich drei Wochen für ein Thema mit uns Zeit genommen, und die hat sich dann am Ende dafür eingesetzt, dass ich und ein Klassenkamerad von mir möglichst schnell diese BVB kommen. (Karla-FP_personenbezogeneServiceleistungen, Pos. 8–9)

Auch Jonathan beschreibt das Handeln und den Einsatz seines Schulleiters für ihn als wertschätzend und unterstützend:

Jonathan: Weil für mich war, eben weil ich ja noch in der Schule war, war eben Schule fertig machen und dann eben gucken, was eben mit diesem Abschluss alles zu bewerkstelligen ist. Und wir sind dann aber am Ende doch nicht hingekommen, aber wir hatten einen, ich hatte einen unglaublich netten und lieben Schulleiter, der sich um mich auch am Ende der Schulzeit auch ein bisschen gekümmert hat zum Ende hin und der mir auch ein bisschen geholfen hat und der gesagt, dass irgendwie so ein bisschen in Richtung soziale Arbeit, dass das schon eher so die Richtung ist.

I: Was heißt denn kümmern? Was hat der gemacht?

> *Jonathan: Er hat mit meinen Eltern sehr viel gesprochen. Also damals habe ich nicht viel davon mitbekommen, aber so wie ich das jetzt von meiner Mutter gehört habe, hat die gesagt, dass das doch eher sowas ist und hat mit mir in Richtung Bundesfreiwilligendienst geguckt.* (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 22–24)

Deutlich wird aus der Darstellung Jonathans, dass ihm erst im Nachhinein das Handeln des Schulleiters als engagiert und hilfreich bewusst wird, zudem ist seine Bewertung stark durch den Filter der Erzählungen seiner Eltern bzw. seiner Mutter geprägt und beeinflusst („*Also damals habe ich nicht viel davon mitbekommen, aber so wie ich das jetzt von meiner Mutter gehört habe*"). Der Einfluss der Eltern auf Bildungsgangentscheidungen und auf die Berufsorientierung wird in dieser Sequenz bereits erkennbar, dieser wird im Kapitel 6.6 näher beleuchtet.

6.3 Reha-Berufsberater:innen der Bundesagentur für Arbeit als Vertreter:innen und Repräsentant:innen von Institutionen

Beratungsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit repräsentieren im Handeln und Entscheiden die Bundesagentur für Arbeit. Sie müssen dabei deren Standards und die Fachlichen Weisungen beachten und sind im Hinblick auf ihre Entscheidungen begründungspflichtig.

Die Unterstützung der Reha-Beraterinnen und -Berater geht über eine reine Beratung hinaus, denn sie entscheiden darüber, ob die Ratsuchenden mit Reha-Status in eine der geförderten Ausbildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit einmünden können oder nicht. Der Zugang zu den (reha-spezifischen) außerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen (vgl. Kap. 2) steht als „behinderungsspezifische Ressource" (de Terra 2018, S. 12), wie bereits weiter oben thematisiert, nur denjenigen offen, die nach den Kriterien der Bundesagentur für Arbeit zum förderungsfähigen Personenkreis gehören. Die Entscheidung darüber, ob individuell die Voraussetzungen gegeben sind, um einen Zugang zu beruflichen Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit zu erhalten, liegt alleine bei der Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018b, S. 12). Im Verfahren der beruflichen Rehabilitation werden die individuellen Ansprüche der Jugendlichen geprüft und Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen Berufsbildungsmaßnahmen von der Reha-Beratungsfachkraft ausdifferenziert. Sie prüft dabei, welche Fördermaßnahmen notwendig sind, damit eine Berufsausbildung erfolgreich absolviert werden kann. Außerdem liegt das Augenmerk auf den vorhandenen persönlichen Kompetenzen der Jugendlichen wie etwa Belastbarkeit, Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit oder Lernbereitschaft. Ein Parameter, das herangezogen wird, um hierüber urteilen zu können, ist die zuverlässige Wahrnehmung von Beratungsterminen. Oft fließt in die Beurteilung durch die Reha-Beratungsfachkraft auch das Verhalten des jungen Menschen während der Teilnahme an einer häufig vorgeschalteten Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme

(BvB) mit ein. Der Behinderten-bzw. Reha-Status wird nach Ermessen der Reha-Beratungsfachkraft zuerkannt. Ihre Entscheidungen müssen jedoch überprüfbar sein und „sowohl Gerechtigkeits- wie Effizienzkriterien genügen" (Hollstein 2007, S. 58) und die Interessen der Personen am Übergang berücksichtigen (vgl. ebd., S. 57). Ihnen kommt eine starke Lenkungsfunktion zu (vgl. Heinz und Krüger 1990, S. 86) und v. a. Menschen mit Beeinträchtigungen, die oftmals über wenige Handlungsalternativen verfügen, fühlen sich in diesem Begutachtungs- und Beurteilungsverfahren mitunter von den Berufs- und Reha-Beraterinnen und -Beratern der Bundesagentur für Arbeit in bestimmte Berufe hineingedrängt und damit in ihrer Berufswahl fremdbestimmt (vgl. de Terra 2018, S. 67; Jöns-Schnieder und Fecke 2017; Schröttle et al. 2012, S. 57). Ihre Tätigkeit ist wie in anderen pädagogischen Beratungssettings geprägt von einem Grundkonflikt, der sich aus den Ansprüchen der unterschiedlichen Akteure auf Fürsorge, Beratung, Lenkung, Hilfestellung, Kontrolle und Selektion bewegt.

Als Vertreter:inneb der Institution Bundesagentur für Arbeit müssen die Reha-Berater:innen die Möglichkeiten und Grenzen des Systems kennen und berücksichtigen. In ihrer Beratungsaufgabe erfüllen sie – bewusst oder unbewusst – zudem einige wesentliche Funktionen gesellschaftlich organisierter Erziehung, nämlich die Qualifizierung der nächsten Generation, sowohl beruflich als auch gesellschaftlich-politisch, die Positionszuweisung und Selektion bzw. Chancenzuweisung der nächsten Generation durch die Angehörigen der mittleren Erwachsenengeneration und schließlich die gesellschaftliche Reproduktion. Die Berufsberatung beeinhaltet daher systemstabilisierende Elemente (vgl. Gröning 2011, S. 51), erscheint jedoch mitunter als „schlecht getarnte Bevormundung der Rat- und Hilfesuchenden" (ebd., S. 91).

Da die Reha-Berufsberater:innen maßgeblich am Übergang in die BvB und an folgenden Förderentscheidungen beteiligt sind, wird ihr Handeln aus Sicht der Auszubildenden anhand von den drei Aspekten „Kontaktaufnahme/Erstkontakt zur BA", „Übergang in die BvB" und „Unterstützung im Berufswahlprozess allgemein" analysiert.

6.3.1 Die Kontaktaufnahme zur Bundesagentur für Arbeit

In der Regel haben die Jugendlichen nicht selbstständig und eigeninitiativ den Kontakt zur Bundesagentur für Arbeit aufgenommen. Die meisten berichten, dass der Kontakt durch Dritte – überwiegend durch die abgebende Schule, meistens in Verbindung mit den Eltern, in Einzelfällen durch eine sozialpädagogische Familienhilfe, eine:n rechtliche:n Betreuer:in oder sonstige Akteure – gesucht und hergestellt wurde. Der Erstkontakt wurde immer noch während des Besuchs der allgemeinbildenden Schule hergestellt, meistens im letzten Schulbesuchsjahr.

Lukas beschreibt, dass der Kontakt zur Bundesagentur für Arbeit von der Schule hergestellt wurde:

> *I: Ja. Wann war denn die Agentur für Arbeit quasi bei dir mit mit an Bord? Schon in der Schule?*
>
> *Lukas: Ja. Ende der Schulzeit. Zehnte Klasse, da wurde ich vorsichtig angetastet.*

I: (lacht) Wer hat dich denn vorsichtig angetastet?

Lukas: Ja, das wird von der Schule, also wurde von der Schule so. Also da wurde dann vorgestellt: das ist Sacharbeiter xy und die ist für dich zuständig oder der. Und – ja. (Lukas_Fachlagerist, Pos. 101–104)

Ähnlich berichten auch Silas, Marvin, Marc und Bastian von dem Verfahren.

Silas:

I: Ja. Und dann wurdest du ja irgendwann mit der Schule fertig. Und dann ist ja häufig schon die Agentur für Arbeit mit drin?

Silas: Ja.

I: Der Berufsberater? Der kam bei euch in die Schule?

Silas: Der kam bei uns in die Schule. (Silas_FP Verkauf, Pos. 9–12)

Marvin:

Marvin: Der Lehrer hat das irgendwie. Der hat sich halt erkundigt, was man da machen kann. Dann kam er halt darauf und hat halt da angerufen und dann haben die, hatten die ein Gespräch in der Schule und dann wurd ich da mit bei gezogen. Und wurd mir das auch nochmal vernünftig erklärt und wie das abläuft und so. (Marvin_FP-Metall, Pos. 37)

Marc:

I: Und gab es dann da auch schon Gespräche mit der Agentur für Arbeit? Während der Schule? Weil du musst ja irgendwie in die BvB gekommen sein.

Marc: Während der Schule, genau. Also vor der Schule hatte ich das Gespräch mit der Arbeitsagentur. Die haben mich dann bei [Name des Bildungsträgers der BvB] reingesteckt, in [Ort] und dadurch habe ich auch diese Ausbildungsstelle gekriegt. (Marc_Fachlagerist, Pos. 20–21)

Bastian:

Da kam ja vor Ende der Schule kam ja immer schon Herr [Reha-Berater der Bundesagentur für Arbeit] da, das Arbeitsamt, die Spacken. Kam so der immer so ‚hier und da, ja Ausbildung, so und so sieht das aus', ähm, ja. (Bastian_Karosseriebauer, Pos. 18)

Auffällig ist, dass die Inhalte der Gespräche aus der Erstkontaktaufnahme in keinem der Interviews wiedergegeben werden. Das kann zum einen daran liegen, dass die Gespräche recht lange zurückliegen und die Inhalte nicht mehr erinnerbar sind; dieser Befund kann andererseits aber auch darauf hindeuten, dass die Gespräche für die Jugendlichen auch zu dem Zeitpunkt, als sie geführt wurden, schwer verständlich waren. Marvin weist darauf hin, dass ihm *„vernünftig"* erklärt worden sei, wie das weitere Verfahren abläuft und welche Anschlussoptionen er nach dem Schulbesuch in der Sekundarstufe I hat. Marc kürzt die Sequenz über die erste Kontaktaufnahme zur Bundesagentur für Arbeit ergebnisorientiert und mit Blick auf die Anschlussmaßnahme BvB ab, die augenscheinlich nicht unbedingt das Ergebnis einer konsensualen Entscheidung war (*„Die haben mich dann bei [Name des Bildungsträgers der BvB] reingesteckt"*). Bastian gibt die Gespräche mit dem Reha-Berufsberater der Bundesagentur für Arbeit zusammenfassend wieder, wobei er eine wörtliche Rede inszeniert, die so sicherlich

nicht stattgefunden hat („*hier und da, ja Ausbildung, so und so sieht das aus*“). In der Darstellung Bastians ist der Inhalt der zitierten Äußerung für die kommunikative Absicht irrelevant, sodass er den Fokus des Zitats weg vom Inhalt hin zum anzuvisierenden Ziel Berufsausbildung lenkt und dabei eine große Distanz zum Reha-Berufsberater einnimmt (*„die Spacken. Kam so der immer so ‚hier und da, ja‘“*).

Bei einigen Interviewpartner:innen waren die Eltern wesentlich an der Kontaktaufnahme zur Bundesagentur für Arbeit beteiligt, so etwa bei Adem oder bei Jonathan.

> Adem:
>
> *I: Und wie ging das dann weiter? Dann wusstest du, die Schule ist bald durch?*
>
> *Adem: Dann hat mein Vater was von der, also vom [Name des Bildungsträgers] gehört, also dass die ne BvB anbieten. Dann hat der mich da halt angemeldet. Und ja, dann hab ich Metall, dann hab ich den Beruf Metall für mich entdeckt und jetzt mach ich da ne Ausbildung.*
>
> *I: Ja. Dann ist dein Vater aber gut informiert, ne?*
>
> *Adem: Ja, mein Vater ist echt gut informiert!* (Adem_FP-Metallbau, Pos. 69–72)
>
> Jonathan:
>
> *Jonathan: am Ende kam dann der Punkt: Was mache ich? Und dann war eben dann die Bundesagentur dann da.*
>
> *I: Ja. Wurdest du denn ein bisschen – also haben deine Eltern dich so frei gelassen, ausprobieren lassen oder wurdest du so'n bisschen gedrängt von deinen Eltern, jetzt auch mal*
>
> *Jonathan: Ja, denen hat irgendwie so ein bisschen das, meine Mutter sagt, das Rumlungern, also das zu-Hause-Rumhängen, so 'n bisschen genervt.*
>
> *I: ja, das finden die doof, Eltern (lacht)*
>
> *Jonathan: Ja (lacht), das ist leider so, aber die haben dann doch gesagt, die haben dann mit mir zusammen auch mein Zeugnis angeguckt und haben gemerkt, dass ich eben in der Hauswirtschaft relativ gut war und das haben sie dann natürlich auch mit der Arbeitsagentur besprochen und die haben mich dann hierhin gebracht, zu [Name des Bildungströgers, der die BvB durchführt].* (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 51–55)

Die Kontaktaufnahme zur Bundesagentur für Arbeit steht häufig in engem Zusammenhang mit dem Zugang zur Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme BvB, weshalb sich diesem Prozess im nächsten Kapitel gewidmet wird.

6.3.2 Der Übergang in die BvB

Es wird davon ausgegangen, dass der Übergang in die BvB begründungsbedürftig ist, da im Übergangssystem kein beruflicher Abschluss erworben werden kann und der Übergang einen Bruch mit der Vorstellung von einer „Normalerwerbsbiografie“ darstellt. An dieser Stelle gibt es Überschneidungen mit der Betrachtung der Gatekeeper Reha-Berufsberater:innen und Lehrkräfte. Die Kategorien können mitunter nicht trennscharf gebildet werden, da bei den unterschiedlichen Jugendlichen oft mehrere Personen am Übergangsgeschehen und teilweise in enger Absprache und Kooperation tätig waren. Wie aufgezeigt und anhand der Forschungsliteratur belegt, sieht das Ver-

fahren der beruflichen Rehabilitation für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigung sehr häufig nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht die Maßnahmenkette BvB und außerbetriebliche Berufsausbildung vor (vgl. Kapitel 2.1).

Ein kleiner Teil der Befragten stellt das Einmünden in die BvB als selbstgewählte Übergangsentscheidung dar und sieht in der BvB eine Chance zur Berufsorientierung, zur Heranführung an den Ausbildungsmarkt und eine akzeptable Anschlussoption nach der Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht. Die BvB-Teilnahme wird von ihnen von Beginn an generell eher positiv besetzt.

Ein deutlich größerer Teil schildert, durch das Hinwirken Dritter in die BvB gekommen zu sein. Die Entscheidung zur BvB-Teilnahme wird von diesen jungen Menschen als außerhalb ihrer Person liegend beschrieben. Der Übergang in die BvB „passiert" ihnen weitgehend ohne eigenes hinwirkendes Zutun und ohne, dass sie proaktiv Entscheidungen getroffen hätten. An der Entscheidung zur Aufnahme der BvB sehen sie im Wesentlichen die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit, ihre Elternteile oder Lehrkräfte und Schulleitungen der abgebenden Schule beteiligt.

Die dritte Gruppe steht der BvB-Teilnahme sehr negativ gegenüber. Die BvB wird von ihnen als Zwangsmaßnahme, als verlorenes Jahr oder als notwendiges Übel auf dem Weg in die Ausbildung gedeutet. Der Übergang in die BvB liegt in den Erzählungen dieser Jugendlichen gänzlich außerhalb ihres eigenen Entscheidungsspielraumes und außerhalb ihres Einflusses. Interessant ist, dass in den Darstellungen dieser Gruppe die Entscheidung für die BvB allein von der Arbeitsagentur getroffen wurde – damit unterscheidet sich diese Gruppe von den anderen beiden, in denen die Entscheidung zur Aufnahme einer BvB als Ergebnis eines Beratungs- oder gemeinsamen Beteiligungsprozesses unter Mitwirkung verschiedener Gatekeeper erlebt und wiedergegeben wird.

Diese drei Gruppen werden im Folgenden vorgestellt.

Der Übergang in die BvB als selbstgewählte Entscheidung

Vier der Interviewpartnerinnen und -partner beschreiben den Übergang in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme als eigene Entscheidung. Sie verknüpfen mit ihrer Teilnahme an der BvB Chancen und Möglichkeiten der persönlichen Weiterentwicklung bzw. deuten den Übergang in die BvB als Alternative zur Aufnahme einer Berufsausbildung. Beispielhaft werden Sequenzen aus den Interviews mit Lukas, Karla und Marvin herangezogen.

> *Lukas: Weil ich auch recht jung aus der Schule rausgegangen bin, hieß es ja, ich würde ja am besten noch eine Maßnahme machen. Halt, am besten halt, um zu gucken, was ich machen möchte und halt auch, diesen Altersunterschied ein bisschen auszugleichen. Weil ich habe auch von mir aus gesagt, ich wäre jetzt noch nicht altersmäßig bereit, jetzt schon eine Ausbildung zu machen, in dem Moment. (..) Und dann kam hier das in Frage.* (Lukas_Fachlagerist, Pos. 151)

Lukas beschreibt sich selbst als noch nicht ausbildungsreif, weshalb die BvB für ihn ein passendes Bildungsangebot gewesen sei. Karla hingegen schildert, dass sie in ihrer

Ansprechpartnerin bei der Bundesagentur für Arbeit eine gute Unterstützung in einer für sie damals sehr schwierigen Situation gefunden habe:

> *I: Okay. War denn da die Agentur für Arbeit auch schon mit dabei?*
>
> *Karla: Äh, ja. Da hat sich, ich weiß jetzt nicht mehr, wie sie heißt, aber die Dame, die hat sich auch mit gekümmert, weil die auch mitbekommen hat, was bei mir zu Hause zu dem Zeitpunkt los war und auch bei mir selber und hat dann auch zugesehen, dass ich das irgendwie durchkriege.* (Karla-FP_personenbezogeneServiceleistungen, Pos. 13–14)

Marvin stellt im Interview dar, dass er im Anschluss an den Besuch der allgemeinbildenden Schule keinen Berufsausbildungsvertrag vorweisen konnte und die Entscheidung zur Teilnahme an der BvB das Ergebnis eines Beratungs- und Informationsprozesses war, an dem sowohl eine Lehrkraft als auch der Schulleiter der abgebenden Schule in der Sekundarstufe I beteiligt war. Es steht zu vermuten, dass die Vorteile und Entwicklungspotenziale, die die beratenden Lehrkräfte mit der BvB verbinden, von Marvin adaptiert („*Damit man schon mal weiß, was für einen in Frage kommt, hinterher, nach der Berufsvorbereitung, welcher Beruf und welcher nicht und so*“) und in der Retrospektive als eigene Entscheidung zur BvB-Teilnahme erzählt und argumentativ unterlegt werden.

> *Marvin: Ich hab mich halt in der Schule informieren lassen, was man nach der neunten Klasse machen kann, weil wegen Bewerbungen schreiben, das war schon zu spät, für ne Ausbildung in dem Jahr noch und dann haben die halt mir, halt Sachen erklärt und auch gezeigt, was man machen kann, auch diese Berufsvorbereitung, ein Jahr lang. […]* (Marvin_FP-Metall, Pos. 26)
>
> *Weil ich wollte ja jetzt auch nicht einfach nur ein Jahr zuhause rumgammeln und die Zeit dann so verschwenden und dann habe ich mich halt dann auch dafür entschlossen, halt, noch ein Jahr diese Berufsvorbereitung zu machen. Damit man schon mal weiß, was für einen in Frage kommt, hinterher, nach der Berufsvorbereitung, welcher Beruf und welcher nicht und so.* (Marvin_FP-Metall, Pos. 56)

Lukas und Marvin schließen sich damit den von ihren Bezugspersonen geteilten Gewissheiten (Lukas: „*hieß es ja, ich würde ja am besten noch eine Maßnahme machen*“) an. Die BvB erscheint ihnen als eine gute Lösung in einer von ihnen als problemhaft empfundenen Situation (Marvin: „*das war schon zu spät für ne Ausbildung in dem Jahr noch*“, „*Ich wollte ja jetzt auch nicht einfach nur ein Jahr zuhause rumgammeln und die Zeit dann so verschwenden*“, Lukas: „*und dann kam das hier in Frage*“). Sie zeigen sich in ihrer individuellen Situation von den Vorteilen der BvB überzeugt und zufrieden mit dem Übergang. Ähnlich stellt sich dies im Falle von Karla dar, wenngleich ihre Motive für eine Teilnahme an der BvB etwas anders gelagert sind und das formale Versorgt-Sein mit einem Bildungsangebot für sie im Vordergrund stand.

Der Übergang in die BvB als „Untergebracht-Werden“ durch Dritte

Etwas weniger als eine eigene Entscheidung beschreiben andere Jugendliche den Übergang. Sie stellen ihr Einmünden in die BvB als Ergebnis eines Beratungsprozesses dar, der von Erfahrungs-, Status- und Machtasymmetrie geprägt ist. Die Jugendlichen wurden durch Menschen, denen sie vertrauen und denen sie selbst Kompetenz

in diesem Gebiet zusprechen, in die BvB gelenkt. Sie selbst beschreiben kein eigenes, aktives Handeln beim Übergang in die BvB, sondern stellen in ihren Erzählungen zum Einmünden in die BvB das Handeln anderer in den Vordergrund, die stellvertretend für sie die Entscheidung getroffen hätten.

> *Jonathan: da war, gibt's, bei der Arbeitsagentur gibt's einen ultranetten Herrn, der mich dann am Ende zu [BT] eben vermittelt hat und danach war ich in der BVB.* (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 10)

> *Karla: Meine Förderlehrerin hat mich darauf gebracht, die hat sich immer dafür eingesetzt, dass ich irgendwie durch die Schule kommen, die hat sich auch ganz viel Zeit genommen, die hat, während meine Mitschüler innerhalb von einer Woche irgendein Thema verstehen mussten, hat die sich drei Wochen für ein Thema mit uns Zeit genommen, und die hat sich dann am Ende dafür eingesetzt, dass ich und ein Klassenkamerad von mir möglichst schnell diese BVB kommen.* (Karla-FP_personenbezogeneServiceleistungen, Pos. 9)

> *Jakob: Das kam deshalb, dass ich, das Arbeitsamt. Da habe ich ja Gespräche geführt mit dem Arbeitsamt und der Schule zusammen. Das heißt, mein Lehrer war dabei, mein Vater und halt auch die, ähm, das Arbeitsamt, das sind die drei quasi. Und da haben wir überlegt, nach der Schule, wie geht's dann weiter und da hat man sich dann entschlossen okay, wir machen eine BvB-Maßnahme, also ich mache die BvB-Maßnahme. Hat das Arbeitsamt dann für mich dann gesagt okay, wir melden dich dann beim [Bildungsträger der BvB-Maßnahme] an!* (Jakob_Lagerfachhelfer, Pos. 42)

In den herangezogenen Sequenzen berichten die Jugendlichen vom Einfluss der Berufsberater:innen der Bundesagentur für Arbeit, ihrer Elternteile oder der Lehrkräfte der abgebenden Schule. Die Entscheidung zur BvB-Teilnahme ist damit auch keine rein individuelle, sondern – wie am Beispiel Jakob ersichtlich – eine Entscheidung im Plural: *„da hat man sich dann entschlossen – okay, wir machen eine BvB-Maßnahme"*. Mitunter nutzen Jugendliche in ihren Erzählungen zum eigenen Übergangsgeschehen Passivkonstruktionen. Durch die Verwendung des Vorgangspassivs wird das Erzählte entpersonalisiert, die Erzählenden selbst treten in den Sequenzen nicht aktiv handelnd auf.

> *Silas: Ähm, das kam durch die Schule direkt. Die haben halt, weil ich jetzt keinen Ausbildungsplatz hatte, haben die mich direkt, ich sag mal, dahin weitergeleitet, weil das halt so 'n nach der Schule direkt da hin so ist. Warum, um ins Berufsleben reinzufinden, wurde ich da hingeschickt.* (Silas_FP Verkauf, Pos. 32)

> *Alexander: Weil ich ja diesen Reha-Status habe und ich im normalen Berufsleben nicht klarkomme – mit dieser Ausbildung komme ich überhaupt nicht klar – wurde beschlossen, dass ich dann halt mir die beiden Internate angucke.* (Alexander_FP-Metallbau, Pos. 94)

Die Entscheidung zur Teilnahme an der BvB wird den Jugendlichen von anderen Akteuren abgenommen, während sie selbst – auch aus der retrospektiven Sicht heraus – in die BvB *„vermittelt"*, *„weitergeleitet"*, *„geschickt"* oder dort *„angemeldet"* wurden. Die/Der Jugendliche ist hier zwar das Subjekt, aber nicht das Agens (von lateinisch agere: handeln). Da Alexander und Silas in den zitierten Sequenzen ihrer Erzählungen nicht aktiv handeln, sondern ihnen etwas geschieht, tragen sie die semantische Rolle des

Patiens (von lateinisch pati: leiden). Silas beschreibt die BvB als Pflichtmaßnahme, mit deren Teilnahme er seine Chancen auf eine Ausbildung erhöhen wollte – lediglich die Aussicht auf eine Ausbildungsstelle habe ihn zur Teilnahme motiviert:

> *Silas: Also ich hab mich halt drauf vorbereitet, indem ich mir gesagt habe, okay, danach werde ich wahrscheinlich eine Ausbildung haben. Das ist auch der einzige Grund, warum ich da hin bin.* (Silas_FP Verkauf, Pos. 83)

Sein Fazit im Nachhinein fällt jedoch negativ aus. Er beschreibt keinen Lern-, Wissens- oder Erfahrungszuwachs durch die Teilnahme an der BvB, sondern bezeichnet sie eher als biografischen Rückschritt:

> *Silas: Hätte ich auch lassen können. Also es war nichts, wo ich jetzt sag, dadurch bin ich im Leben jetzt wirklich ein Stück weiter gekommen. Es war eher ein Schritt zurück, sogar.* (Silas_FP Verkauf, Pos. 81)

Alexander und Silas vollziehen in ihren Erzählungen teilweise die Argumente und Beweggründe aus den Beratungsprozessen und unter Beteiligung unterschiedlicher Gatekeeper nach und arrangieren sich eher notgedrungen mit diesen. Es kann angenommen werden, dass die Jugendlichen die Argumente und Gesprächsinhalte aus den Beratungen adaptieren und in eigene Deutungen und Erklärungen übernehmen (*„Weil ich ja diesen Reha-Status habe und ich im normalen Berufsleben nicht klarkomme"/ „weil ich jetzt keinen Ausbildungsplatz hatte, haben die mich direkt, ich sag mal, dahin weitergeleitet"*). Anders als Marvin und Lukas übernehmen sie die Argumentationsmuster der Gatekeeper nicht in ihre eigenen Begründungen zur BvB-Teilnahme, sondern bleiben auf der Ebene der Vorgangsbeschreibung, von der sie selbst weitgehend passiv betroffen waren.

Der Übergang in die BvB als fremdbestimmte Zwangszuweisung

Interviewpartnerinnen und -partner der dritten Gruppe betrachten ihr Einmünden in die BvB als fremdbestimmte Zuweisung und als einen Umweg in ihrem beruflichen Werdegang. Sie betonen den Zwangscharakter der BvB-Anmeldung und kritisieren auch im Nachhinein die BvB-Teilnahme als fremdbestimmt, nicht an ihren Bedürfnissen und Wünschen orientiert sowie als weitgehend verlorenes Jahr für das berufliche Fortkommen. Anders als die vorgenannten Jugendlichen, die sich weitgehend mit der Entscheidung der Gatekeeper zum Übergang in die BvB arrangieren, hadern diese Interviewpartnerinnen und -partner auch später noch mit ihrer BvB-Teilnahme. Ihre Sprache ist geprägt durch einen hohen Grad an Emotionalität, wie etwa bei Adrian und Bastian. Die Zuweisung zur BvB wird als *„Scheiße"* bezeichnet, auf die man keinen *„Bock"* habe.

> *Adrian: Ja, ich dachte mir erst so: „Ja, Scheiße so, weil so halb, is ja ne Halbe ausbildungsmäßig dann". Ich hätt auch ne volle Stelle genommen.* (Adrian_Fachlagerist, Pos. 41)

> *Bastian: Was heißt „okay"? Bock hatte ich da jetzt nicht unbedingt drauf. Da ist halt wieder nen Jahr weg, ne? Da hätt ich auch schon die Ausbildung anfangen können.* (Bastian_Karosseriebauer, Pos. 30)

Das BvB-Jahr wird von dieser Gruppe als Zeitverlust angesehen (*„wieder ein Jahr weg“*). Ähnlich beschreibt es auch Rahim:

> *Rahim: Also eigentlich hat er (gemeint ist der Vater, Anm. d. V.), meinte er so, ich sollte doch direkt mit der Ausbildung anfangen, aber die bei der Arbeitsagentur haben mehr gesagt, ich soll erst mal hierbleiben. Ich war da jetzt zwei Jahre und dann habe ich mit der Ausbildung angefangen.*
>
> *I: Wie siehst du das im Vergleich zu deinem Vater? Der Vater wollte, dass du sofort die Ausbildung anfängst, und //*
>
> *Rahim: Also, ich wollte eigentlich auch am Anfang erstmal die Ausbildung anfangen, damit ich das halt schneller fertig hab, weil sonst wäre ich ja jetzt schon im zweiten Lehrjahr. Dann haben die gesagt, ja, du musst mit der, mit dem [Name des Bildungsträgers der BvB] anfangen, dann konnte ich mich nicht mehr umentscheiden, dann musste ich halt im [Name des Bildungsträgers der BvB] bleiben.* (Rahim_Lagerfachhelfer, Pos. 58–60)

Die BvB wird von diesen Jugendlichen nicht als Chance zur Berufsorientierung und als Bildungsanlass verstanden. In ihrer Darstellung überwiegt die Fremdbestimmung, die sie mit dem Einmünden in die BvB verbinden. In ihrer Wortwahl noch deutlicher beschreiben dies auch Marc und Meris:

> *Marc: Also vor der Schule hatte ich das Gespräch mit der Arbeitsagentur. Die haben mich dann bei [Name des Bildungsträgers der BvB] reingesteckt.* (Marc_Fachlagerist, Pos. 21)
>
> *Meris: Und dann habe ich das abgesessen und dann habe ich angefangen, da die Ausbildung zu machen.*
>
> *I: (lacht) Was hast du „abgesessen“? Die BvB?*
>
> *Meris: Die BvB.* (Meris_FP-Metallbau, Pos. 62–64)

Während Marc sich in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme *„reingesteckt“* fühlt, nutzt Meris bezogen auf die BvB eine Sprachfigur, die häufig im Zusammenhang mit Strafverfahren, Inhaftierungen und Gefängnisaufenthalten genannt wird (*„habe ich das abgesessen“*). Der Zwangscharakter, den die BvB für diese beiden jungen Männer hat, wird in diesen Sequenzen überdeutlich.

Diese Jugendlichen schildern, keinerlei eigene Einflussmöglichkeiten auf ihre Teilnahme an der BvB gehabt zu haben, vielmehr beschreiben sie ihr Einmünden in die BvB als Zwangszuweisung ohne akzeptable Handlungsalternativen und ohne Umkehrmöglichkeit (*Rahim: „dann konnte ich mich nicht mehr umentscheiden“*). Die Agentur für Arbeit wird als bevormundend und in ihrem Handeln als eine Institution beschrieben, die die Interessen und Wünsche des Einzelnen unberücksichtigt lässt. Bastian, Adrian und Rahim beispielsweise hätten sich einen nahtlosen Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung gewünscht. Durch die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit fühlten sie sich hierbei wenig unterstützt, die BvB wird von ihnen als ein Umweg hin zu ihrem eigentlichen Ziel – der Aufnahme einer Ausbildung – betrachtet. In den erzählten Sequenzen wird die Bundesagentur für Arbeit als rigoros beschrieben. Das Einmünden in die BvB wird von diesen Jugendlichen nicht als Ergeb-

nis eines partizipativen Beratungsprozesses nachgezeichnet. Vielmehr haben sie den *Umweg BvB* bei ihrem Übergang in Ausbildung als unausweichliche Notwendigkeit erlebt – ausgedrückt wird dies etwa bei Rahim sehr deutlich durch die Verwendung der Modalverben müssen und sollen (*„Dann haben die gesagt, ja, du musst mit der, mit dem [Name des Bildungsträgers der BvB] anfangen", „aber die bei der Arbeitsagentur haben mehr gesagt, ich soll erst mal hierbleiben"*).

Auch Silas beschreibt im Interview sehr deutlich, dass er nur deshalb die Teilnahme an der BvB auf sich genommen habe, damit er anschließend eine Berufsausbildung absolvieren kann:

> *I: Und jetzt so im Nachhinein betrachtet – diese BvB, wie war die so für dich? Also hast du da viel gelernt? Oder würdest du jetzt im Nachhinein sagen: hätte ich auch lassen können?*
>
> *Silas: Hätte ich auch lassen können. Also es war nichts, wo ich jetzt sag, dadurch bin ich im Leben jetzt wirklich ein Stück weiter gekommen. Es war eher ein Schritt zurück, sogar.*
>
> *I: Wusstest du das vorher? Also als es in die BvB ging: hattest du dich drauf gefreut? Hast du gesagt, ja, ist schön? Oder wie war das damals schon für dich?*
>
> *Silas: Also ich hab mich halt drauf vorbereitet, indem ich mir gesagt habe, okay, danach werde ich wahrscheinlich eine Ausbildung haben. Das ist auch der einzige Grund, warum ich da hin bin. Aber wirklich danach hatte ich halt keine, nur erst hier hatte ich dann eine.*
>
> *I: Warum konntest du nicht direkt in die Ausbildung? (..) Also wenn für dich klar war: nach der BvB hast du ne Ausbildung. Und die Agentur für Arbeit war ja beteiligt. Hätte die Agentur für Arbeit nicht auch sagen können..?*
>
> *Silas: Ähm, nee. Also ich hab denen das halt gesagt, dass ich am liebsten normal, ne ganz normale Ausbildung machen würde. Aber da haben die mir halt von abgeraten, auch wegen den schulischen Leistungen.*
>
> *I: Hast du denn auch noch einen Hauptschulabschluss nachgemacht im Rahmen der BvB? Also hast du deinen Schulabschluss verbessert?*
>
> *Silas: Na, verbessert nicht wirklich, nee.*
>
> *I: Also ist quasi eigentlich gleich geblieben?*
>
> *Silas: Ja.* (Silas_FP Verkauf, Pos. 80–89)

Obwohl Silas keinen höherwertigen formalen Bildungsabschluss in der BvB erworben hat und in Gesprächen klargestellt hat, dass er *„am liebsten normal, ne ganz normale Ausbildung machen würde",* wird dieses Vorhaben von der Bundesagentur für Arbeit zunächst verwehrt bzw. auf das Anschlussjahr nach der BvB verschoben. Das *„Abraten"* durch Silas' Ansprechpartner bei der Bundesagentur für Arbeit kommt faktisch einer Ablehnung des sofortigen Übergangs in die geförderte duale Ausbildung im Anschluss an die Sekundarstufe I gleich. Silas nimmt unwillig an der BvB teil und betrachtet diese auch im Nachhinein als einen Rückschritt in seiner berufsbiografischen Entwicklung. Einzig die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz konnte ihn positiv zur Teilnahme stimmen und es ihm ermöglichen, sich selbst zur BvB zu motivieren (*„Also ich hab mich halt drauf vorbereitet, indem ich mir gesagt habe, okay, danach werde ich wahr-*

scheinlich eine Ausbildung haben. Das ist auch der einzige Grund, warum ich da hin bin."). Silas greift auf das Bewältigungsverhalten der positiven Selbstinstruktion zurück. Sein persönlicher Wunsch nach einer Berufsausbildung als Ziel treibt Silas an und er vertraut darauf, dass er dieses über die BvB-Teilnahme realistisch erreichen kann.

Festzuhalten ist, dass die mit der Feststellung eines Reha-Status einhergehende Etikettierung des „Nicht-ausreichend-kompetent-Seins" das soziale System der beruflichen Rehabilitation legitimiert und die Mitwirkungsmöglichkeiten und Einflussnahmen des Individuums auf Entscheidungen erheblich einschränkt. Das Handeln der Gatekeeper am Übergang in die BvB wird von den von diesen Entscheidungen „Betroffenen" der hier vorgestellten dritten Gruppe mitunter als bevormundend und einschränkend erlebt und eher nicht als Hilfe und Unterstützung aufgefasst.

6.3.3 Die Unterstützung durch die Reha-Berufsberatenden insgesamt

Die Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit spielt eine ganz wesentliche Rolle beim Übergangsprozess in die (geförderte) Berufsausbildung. Die Reha-Beratungsfachkraft entscheidet über die Gewährung von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA) nach eigenem Ermessen. Insofern ist die Zusammenarbeit der Jugendlichen mit der Bundesagentur für Arbeit von entscheidender Bedeutung. Hinzu kommt, dass bei Jugendlichen im Arbeitslosengeld-II-Bezug mangelnde Mitwirkung im Eingliederungsprozess zu Leistungskürzungen für die gesamte Bedarfsgemeinschaft führen kann. Auch wenn die Leistungen der Bundesagentur für Arbeit grundsätzlich freiwillig in Anspruch genommen werden und vom Einzelnen ein Antrag auf LTA gestellt werden muss, so ist dennoch der gesamte Prozess formal gerahmt und von Mitwirkungspflichten geprägt, die häufig in sogenannten Eingliederungsvereinbarungen niedergeschrieben werden.

Die hierdurch ausgeprägte Machtstellung der Bundesagentur für Arbeit und ihrer beratenden Fachkräfte wird von einigen Interviewpartner:innen stark kritisiert und bemängelt. Andere wiederum fühlen sich gut durch die Bundesagentur für Arbeit unterstützt, ziehen ein positives Fazit und haben die Beratung als offenes Angebot und prinzipiell partizipativ und an ihren Interessen orientiert erlebt. Daneben ist eine dritte Gruppe auszumachen, für die die Handlungen und Entscheidungen der Reha-Beratungsfachkräfte nur im Hintergrund stattfinden und die keinen großen Einfluss der Bundesagentur für Arbeit auf die Übergänge und bildungsbiografischen Entscheidungen beschreiben. Zu dieser Gruppe gehört beispielsweise Marvin:

> *I: Ja. Wie war denn so der Kontakt mit der Agentur für Arbeit? War das gut für dich? Hast du dich durch die gut unterstützt gefühlt? Oder…*
>
> *Marvin: Hm, es geht so, ne. Also ich hab da nicht so viel mitgemacht, so.*
>
> *I: Ja, okay, du hast ja Gespräche wahrscheinlich gehabt, so, mit Frau [Name der Reha-Beraterin]?*
>
> *Marvin: Ja, so alle halbe Jahr rum, meine ich, war das. Dann bin ich da hingegangen, aber mehr auch nicht. Dann hab ich mich wieder zurückgezogen, kann man sagen, ne?* (Marvin_FP-Metall, Pos. 141–144)

Marvin hat an den turnusgemäß anberaumten Gesprächen teilgenommen, er beschreibt jedoch eine große Passivität seinerseits und sagt selbst, er habe die Leistungen durch die Bundesagentur für Arbeit nur in geringem Umfang in Anspruch genommen. So sagt er beispielsweise, er habe „da nicht so viel mit gemacht" und sich „wieder zurückgezogen", wenn der Beratungstermin vorüber war. Möglicherweise besteht ein Zusammenhang zwischen dem passiv-abwartenden Verhalten Marvins und der standardisierten und stark institutionalisierten Prozedur des Verfahrens der beruflichen Rehabilitation, in dem die Jugendlichen bestimmten Abläufen unterworfen sind, die sie nicht aktiv beeinflussen oder frei wählen können, sofern sie ihre Chance auf eine geförderte Berufsausbildung nicht gefährden wollen (z. B. Wahrnehmung der vonseiten der Bundesagentur für Arbeit terminierten Gespräche, Teilnahme an Testungen etc.). So besteht nach eigener Aussage Marvins einzige Aktivität darin, sich zu den jeweiligen Terminen begeben zu haben (*„Dann bin ich da hingegangen, aber mehr auch nicht."*).

Auch Rahim nimmt, ähnlich wie Marvin, die Bundesagentur für Arbeit nicht als relevanten Akteur im Verfahren der Berufsorientierung und der beruflichen Rehabilitation wahr.

> *Rahim: Dann bin ich dahingegangen, dann war es halt die Berufsvorbereitung, so BvB-Lehrgang.*
>
> *I: Waren das denn alle aus deiner Klasse, die dann zur*
>
> *Rahim: Nein, nein, es waren nur ein paar aus der Schule z. B., so mehrere Leute, die dann dahingegangen sind. Und dann war ich beim [Bildungsträger der BvB].*
>
> *I: Ja. War denn die Agentur für Arbeit da auch irgendwie dran beteiligt?*
>
> *Rahim: Ja, so ganz bisschen nur, wegen den Praktika und so, und wegen dem Geld.*
>
> *I: Ja, ja, das stimmt. Waren die denn bei so Gesprächen auch dabei?*
>
> *Rahim: Ich glaub, nur bei so richtig wichtigen Gesprächen. Wie soll ich sagen, wenn mal irgendwas gefehlt hatte, so wenn man irgendwelche Zettel gebraucht hat, sonst eigentlich gar nicht.* (Rahim_Lagerfachhelfer, Pos. 45–51)

Rahim beschreibt die Bundesagentur für Arbeit einerseits als wenig präsent (*„so ganz bisschen nur"*) und rein auf formale Angelegenheiten beschränkt (*„wegen den Praktika und so, und wegen dem Geld"*), andererseits hebt er hervor, dass die Fachkraft der Bundesagentur für Arbeit *„bei so richtig wichtigen Gesprächen"* auf den Plan getreten sei – in seiner Wahrnehmung und Darstellung beschränkte sich dies jedoch ebenfalls auf organisatorische oder rechtliche Angelegenheiten (*„wenn mal irgendwas gefehlt hatte, so wenn man irgendwelche Zettel gebraucht hat, sonst eigentlich gar nicht."*).

Von manchen Jugendlichen wird die Reha-Beratungsfachkraft jedoch als bevormundend erlebt. Diese Jugendlichen beschreiben einen relativ großen Einfluss der Fachkraft auf die Bildungsbiografie und die getroffenen Entscheidungen, werten diesen jedoch eher nicht positiv. Lukas etwa kritisiert explizit die Nicht-Berücksichtigung

seiner beruflichen Interessen und Träume durch seine Berufsberaterin bei der Bundesagentur für Arbeit:

> *I: Und so durch die Agentur für Arbeit, deine Ansprechpartnerin da, fühltest du dich durch auch immer ganz gut unterstützt? Oder eher nicht?*
>
> *Lukas: Ja, (...) ja, das fand ich schon immer schwer, also nach meiner Ansicht fand ich das immer so, dass wir so'n bisschen so, ja, bevormundet wurden. So: Ja, das ist schön, aber das passt nicht zu dir, das würdest du nicht schaffen. So (..). Ja, irgendwie schon diese Träume, so: Ja, das möchte ich gerne machen. Und dann so: Nee, das passt eher nicht so.* (Lukas_Fachlagerist, Pos. 264–265)

Lukas scheint regelmäßig die Erfahrung gemacht zu haben, dass seine beruflichen Ziele als unrealistisch und nicht seinen Fähigkeiten und Kompetenzen entsprechend bewertet wurden. Ähnlich beschreibt auch Bastian im machtasymmetrischen Beziehungsverhältnis zur Bundesagentur für Arbeit eine große Distanz in der Kommunikation:

> *I: Und die Zusammenarbeit so mit Herrn [RB] – wie fandst du Herrn [RB] so in der Beratung? Also hattest du das Gefühl, der hat eigentlich ganz gut unterstützt und dir zugehört oder fandest du das eigentlich... hätte der was anders machen sollen?*
>
> *Bastian: Ich kann den Typen absolut nicht ab haben. Ich kann den Typen – Arbeitsamt, alles was mit Arbeitsamt zu tun hat und den Typen besonders! Labern einem immer nen Brett vor'n Kopp ey, dat ist unglaublich! Den Typen allgemein, den kann ich gar nicht ab haben.* (Bastian_Karosseriebauer, Pos. 103–104)

Die Gesprächsatmosphäre wird eher als negativ beschrieben und der Sprachduktus des Reha-Beraters als übergriffig empfunden („*Labern einem immer nen Brett vor'n Kopp ey, dat ist unglaublich!*"). Die Kommunikation wird von Bastian als eher einseitig und vom Reha-Berater ausgehend und wenig an seinen eigenen Interessen und Bedarfen orientiert geschildert. Bastian beschreibt insgesamt eine große Distanz zum für ihn zuständigen Reha-Berufsberater, die er in dieser Sequenz durch eine dreimalige Betonung seiner Abneigung dem Berater gegenüber zum Ausdruck bringt („*Ich kann den Typen absolut nicht ab haben"; „den Typen besonders!"; „den kann ich gar nicht ab haben."*). Die Beratungssituationen zwischen Bastian und dem Reha-Berufsberater stellen sich in der Erzählung Bastians als autoritäre Kommunikationssettings im Stil der Dirigierung und Lenkung (vgl. Tausch und Tausch 1998) entsprechend den Vorstellungen des Reha-Beraters dar. Deutlich wird der Lenkungsanspruch ebenfalls in der Sequenz, in der es um den Übergang Bastians in die BvB geht:

> *I: Warum wurd das gesagt? Wer hat das entschieden?*
>
> *Bastian: Ähm, Herr [RB].*
>
> *I: Der hat gesagt, du sollst das machen. Und war das für dich okay, oder...?*
>
> *Bastian: Ja, was heißt „okay"? Bock hatte ich da jetzt nicht unbedingt drauf. Da ist halt wieder nen Jahr weg, ne? Da hätt ich auch schon die Ausbildung anfangen können.*

I: Warum hat der gesagt, dass du das machen sollst?

Bastian: Weil ich keinen Hauptschulabschluss hatte. (Bastian_Karosseriebauer, Pos. 27–33)

Der lenkende Einfluss des Reha-Beraters führt aus Perspektive Bastians zu einem Zeitverlust von einem Jahr in der Berufsvorbereitung, das er seiner Ansicht nach besser bereits für die Berufsausbildung hätte nutzen können. Die Übergangsentscheidung zur BvB fällt gegen seinen Willen, er akzeptiert diese nur unwillig und notgedrungen, um die Förderung seiner Berufsausbildung nicht zu riskieren.

Eine geringe Unterstützung durch die Berufsberatung bemängelt Tarek. Er beschreibt, mit relativ klaren Berufswünschen auf seinen Ansprechpartner beim Jobcenter bzw. bei der Bundesagentur für Arbeit zugegangen zu sein, jedoch keinerlei Unterstützung erhalten zu haben:

Tarek: Und, ja. Jobcenter, Berufsagentur, ich hatte halt jemanden da, da hab ich auch nicht so viel Hilfe bekommen, so. Da war ich z. B. wollte ich Sicherheit machen, die wollten mich nicht unterstützen, meinte, musst du alles selber aus der Tasche bezahlen. Aber manche Leute, die ich kenne, machen das auch, wird bezahlt. Ich hab das Gefühl, was ich machen wollte, eigentlich, wo ich nicht so wusste, trotzdem machen wollte, wurd's mir nicht, wurd nicht unterstützt, wurd nicht geholfen. Aber das was ich nicht machen will, wird unterstützt.

I: Was war das?

Tarek: Ja, z. B. so Metall, dies, das, Handwerkbereich, das. Oder diese körperliche Arbeit oder so schwere Sachen. So: Hauptsache, der arbeitet, Hauptsache, der verdient sein Geld, so. Aber das geht auch nicht: einfach so reinstecken in einen Job und sagen: Arbeite! Man muss ja auch selber auch zufrieden sein und froh sein, man will auch selber für sich, nicht für die Person, man will auch für sich selbst auch glücklich sein und auch lange arbeiten und in diesem gleichen Bereich. (Tarek_FP-Verkauf, Pos. 140–142)

Tareks Wunsch nach einer geförderten Ausbildung zur Fachkraft für Schutz und Sicherheit wurde von seinem zuständigen Ansprechpartner beim Jobcenter (oder bei der Bundesagentur für Arbeit, das wird aus dem Gespräch nicht ganz deutlich – anzunehmen ist jedoch, dass sich Tarek mit dieser Bitte ans Jobcenter gewandt hat, da das Verfahren der beruflichen Rehabilitation erst etwas später eingeleitet wurde und daher rechtlich die Zuständigkeit zu diesem Zeitpunkt mit großer Wahrscheinlichkeit im Rechtskreis des SGB II lag) abgelehnt, obwohl er von anderen Personen wusste, die in dieser Ausbildung unterstützt wurden. Tarek beschreibt ein Gefühl der Ohnmacht und der Frustration („*Ich hab das Gefühl, was ich machen wollte, eigentlich, wo ich nicht so wusste, trotzdem machen wollte, wurd's mir nicht, wurd nicht unterstützt, wurd nicht geholfen.*") und beschreibt eine große Intransparenz und subjektiv wahrgenommene Ungerechtigkeit bezüglich der Entscheidungen des Jobcenters („*die wollten mich nicht unterstützen, meinte, musst du alles selber aus der Tasche bezahlen. Aber manche Leute, die ich kenne, machen das auch, wird bezahlt.*"). Die Berufsberatung wird von ihm nicht an seinen Bedürfnissen, Interessen und Wünschen ausgerichtet erlebt – er beschreibt im Gegenteil, dass er zum Zweck einer kurzfristigen Vermittlung in Berufe hineingedrängt wurde, die er für sich ausschließt („*Aber das was ich nicht machen will, wird unter-*

stützt. (…) z. B. so Metall, dies, das, Handwerkbereich, das. Oder diese körperliche Arbeit oder so schwere Sachen. So: Hauptsache, der arbeitet, Hauptsache, der verdient sein Geld, so."). Tarek hat sich von seinem Ansprechpartner unzureichend unterstützt und im Hinblick auf eine langfristige Integration in den Arbeitsmarkt nicht zielführend beraten gefühlt („*Man muss ja auch selber auch zufrieden sein und froh sein, man will auch selber für sich, nicht für die Person, man will auch für sich selbst auch glücklich sein und auch lange arbeiten und in diesem gleichen Bereich.*"). Zur Sprache gebrachte berufliche Wünsche Tareks wurden durch den Berufsberater oder Arbeitsvermittler abgelehnt, stattdessen beschreibt er ein Hinwirken des Arbeitsvermittlers auf eine kurzfristige Arbeitsaufnahme in körperlich anstrengenden Tätigkeiten im Handwerk, vornehmlich im Metallbereich. Tarek empfindet dies subjektiv als willkürlich und in keiner Weise mit seinen beruflichen Zielen übereinstimmend. Das Handeln des Ansprechpartners wird von Tarek als autoritär und direktiv, dabei bevormundend, unangemessen und übergriffig beschrieben („*Aber das geht auch nicht: einfach so reinstecken in einen Job und sagen: Arbeite!*").

Manche Jugendliche nehmen die rahmende Struktur durch die Reha-Berufsberatung jedoch auch als hilfreich und unterstützend wahr. Charakteristisch für diese Gruppe ist ihre Erwartungshaltung, dass durch die Berufsberatung der eigene Berufsorientierungsprozess problemlösend und strukturierend begleitet wird. Exemplarisch werden Interviewsequenzen aus den Gesprächen mit Rieke und Jakob herangezogen.

Jakob beschreibt die Bundesagentur für Arbeit gemeinsam mit den Mitarbeitenden beim BvB-Bildungsträger als unterstützend bei seinem Weg in eine qualifizierende Berufsausbildung:

> *Jakob: Das war tatsächlich das Arbeitsamt mit dem [Bildungsträger der BvB-Maßnahme] zusammen. Das [Bildungsträger der BvB-Maßnahme] hat mit dem Arbeitsamt geredet, dass ich so top in Form bin und so und da haben sie gesagt okay, wir bewerben ihn für die Ausbildung beim [Bildungsträger der kooperativen Reha-Ausbildung]. Und dann natürlich bin ich dann zum [Bildungsträger der kooperativen Reha-Ausbildung] gekommen. Das heißt, ich hab quasi, bei Ausbildung, da hab ich keine Bewerbung geschrieben, sondern es hat das das [Bildungsträger der kooperativen Reha-Ausbildung] für mich gemacht. Äh, das [Bildungsträger der BvB-Maßnahme], sorry.*
>
> *I: Ja. Die haben das sozusagen für dich organisiert, richtig?*
>
> *Jakob: Ja.*
>
> *I: Und war das denn gut für dich so? Wenn du das beurteilen solltest?*
>
> *Jakob: Ja, nur dass halt der Nachteil ist, dass ich mich jetzt so reingesteckt fühle, wissen Sie, was ich meine? Aber eigentlich finde ich das top, dass ich jetzt Auszubildender bin.* (Jakob_Lagerfachhelfer, Pos. 66–70)

Jakob hebt seine guten Leistungen in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme hervor („*dass ich so top in Form bin*") und dass diese ausschlaggebend für die positive Prognose des BvB-Bildungsträgers gegenüber der Bundesagentur für Arbeit im Hinblick auf eine Berufsausbildung gewesen seien. Die Förderentscheidung sei durch die Bundesagentur für Arbeit („*Arbeitsamt*") getroffen worden, unterstützt durch den Bil-

dungsträger der BvB („*da hab ich keine Bewerbung geschrieben, sondern es hat das das [Bildungsträger der kooperativen Reha-Ausbildung] für mich gemacht. Äh, das [Bildungsträger der BvB-Maßnahme], sorry.*“). Rückblickend kommt er zu einem differenzierten Urteil und äußert ambivalente Gefühle: Eigentlich fände er „*das top, dass ich jetzt Auszubildender bin*“, jedoch beurteilt er es gleichzeitig als Nachteil, „*dass ich mich jetzt so reingesteckt fühle*“. Im Interview wird dieses Gefühl noch einmal aufgegriffen und angesprochen – beim ersten Mal durch die Autorin, etwas später durch Jakob selbst:

> *I: Und wenn du sagst, dass du dich so ein bisschen reingesteckt gefühlt hast? Wie, wie kommt das?*
>
> *Jakob: Ja, weil ich mich ja nicht beworben habe, sondern das hat das Arbeitsamt für mich übernommen. Deshalb.* (Jakob_Lagerfachhelfer, Pos. 73–74)
>
> *(…)*
>
> *Jakob: Natürlich hab ich mich auch gefreut, hab ich mich auch zum Teil. Tatsächlich habe ich* – hatte ich das schon erzählt, dass die leichter da, von da – haben sie mich dazu befragt? Ich meine nicht. Auf jeden Fall bei der [Bildungsträger der kooperativen Reha-Ausbildung], bei der BvB, habe ich gedacht: okay, mache ich. *Doch halt bei der Ausbildung halt nur nicht. Da haben sie mich jetzt nicht so gefragt. Deshalb das mit dem „reingesteckt“, so deshalb, deshalb fühle ich mich so, weil die mich ja nicht gefragt haben. Die haben gesagt: Komm, hier hast ne Ausbildung. Ja. Das ist es halt.* (Jakob_Lagerfachhelfer, Pos. 169)

Jakob ist einerseits stolz auf seinen Status als Auszubildender, den er nach eigener Darstellung aufgrund eigener Leistung und seiner guten Entwicklung erreicht hat. Andererseits nimmt er die starke institutionelle Begleitung durch die Bundesagentur für Arbeit und den Bruch mit der Normalitätserwartung („*weil ich mich ja nicht beworben habe*“) deutlich negativ wahr und fühlt sich als ein Objekt im Verfahren der beruflichen Rehabilitation, und er beschreibt, keinen oder nur wenig Einfluss auf seine berufsbiografische Laufbahn gehabt zu haben („*dass ich mich jetzt so reingesteckt fühle*“). Dies korreliert mit der aus der Forschungsliteratur hergeleiteten Annahme, dass die berufsberatende Fachkraft der Bundesagentur für Arbeit im Sinne einer *Bildung ohne Brüche* als Lotsin oder Lotse den Lebens(ver)lauf der Jugendlichen lenkt. Diese geplante und systematische Nachverfolgung und vorausschauende Steuerung der berufsbiografischen Entwicklungsschritte der jungen Menschen mit Förderbedarf (die ich als „Tracking“ bezeichne, vgl. Kap. 4.4) wird von Jakob als ein „Reingesteckt-Werden in eine Ausbildungsmaßnahme“ empfunden – trotz seiner gleichzeitigen Freude über seine neue Rolle als Auszubildender.

Als zweites Fallbeispiel für die Bewertung der Bundesagentur für Arbeit als unterstützend und die Berufsfindung strukturierend begleitend werden Sequenzen aus dem Interview mit Rieke herangezogen. Rieke beschreibt zum Ende der Sekundarstufe I eine große Unsicherheit bei der Berufswahl:

> *Rieke: Ähm, ja, also ich hatte ne Berufsanalyse gemacht, aber trotzdem war ich mir immer unsicher, was ich machen wollte. Irgendwie wusste ich zu dem Zeitpunkt trotzdem nicht, worauf ich jetzt Lust habe und ja…* (Rieke_FP-Verkauf, Pos. 2)

Im Interview wird deutlich, dass Rieke – anders als Tarek oder Bastian – die Beratung durch die Bundesagentur für Arbeit als hilfreich und nicht als direktiv und bevormundend erlebt. Rieke stellt die ihr durch die Reha-Beraterin offerierten Maßnahmen in der Berufsorientierung durchweg als Vorschläge oder Angebote dar, über deren Annahme oder Ablehnung sie frei entscheiden konnte:

> *Rieke: in der Schule, da wurde uns angeboten, dass wir mal so drei Tage in die [Bildungsträger der BvB-Maßnahme] gehen konnten, um uns das anzugucken und in einem Bereich waren wir dann und dann konnten wir uns sozusagen entscheiden, ob wir jetzt den Weg gehen wollen oder einen anderen.* (Rieke_FP-Verkauf, Pos. 6)

Die Kontakte zur Reha-Berufsberaterin werden von ihr in der Berufsfindung als unterstützend bewertet, die Vorschläge der Reha-Beraterin werden von ihr angenommen und umgesetzt:

> *Rieke: Ja, so z. B. Frau [Name der Reha-Beraterin] jetzt oder die [Name des Bildungsträgers der BvB-Maßnahme] auch hat gesagt, so, vielleicht wär Verkauf ja nicht schlecht. Und dann hab ich Praktikum gemacht und mir gefällt das ja auch, so Verkauf. Und – ja.* (Rieke_FP-Verkauf, Pos. 101)

Rieke nutzt in ihrer retrospektiven Darstellung Sprachbilder aus dem Bewegungsbereich (*„ob wir jetzt den Weg gehen wollen oder einen anderen"*). Rieke stellt den Übergang in die BvB als eine frei wählbare Option dar (*„dann konnten wir uns sozusagen entscheiden"*), wenngleich das von ihr eingefügte „sozusagen" als Relativierung der eigenen Entscheidungsfreiheit gedeutet werden könnte. Auffällig ist auch, dass sie in dieser Sequenz nicht nur von sich und ihrer individuellen Übergangsentscheidung spricht, sondern als Personalpronomen die erste Person Plural („*wir*") nutzt. Rieke konstruiert sich damit als zu einer bestimmten Gruppe Gleichaltriger gehörig, die die gleichen Erfahrungen machten und die die gleichen Beratungen und Vorschläge bekommen haben wie sie.

An einer anderen Stelle, in der es um den Rat der Reha-Berufsberaterin zum Abschluss der theoriereduzierten Fachpraktiker-Ausbildung geht, verwendet sie ebenfalls nicht die erste Person Singular, sondern das verallgemeinernde und unpersönliche Indefinitpronomen „man":

> *Rieke: Ähm, die Agentur für Arbeit hat gesagt, das wär besser, wenn man erst so eine vereinfachte Ausbildung macht. Man weiß ja nicht, ob man's so schaffen würde. Ja.* (Rieke_FP-Verkauf, Pos. 62)

Riekes Verwendung von „man" in Bezug auf den Beratungs- und Entscheidungsprozess zu der zweijährigen anerkannten Ausbildung als Verkäuferin und der Fachpraktiker-Ausbildung im Verkauf kann aufgrund der kontextuellen Einbettung mit dem Personalpronomen „ich" vergleichbar interpretiert werden, die kontextuelle Interpretation von „man" kommt hier auf dem Wege konversationaler Implikatur zustande. Rieke verwendet das „man" sprecherinklusiv und zielt dabei vermutlich auf eine Verallge-

meinerbarkeit ab, die so interpretiert werden kann, dass das, wozu ihr geraten wurde, genauso für andere Gleichaltrige mit dem gleichen formalen Bildungshintergrund gelten könnte. Gleichwohl wird durch den Einsatz des neutral-verallgemeinernden „man" im Gegensatz zum Personalpronomen „ich" in dieser Sequenz eine gewisse Distanz Riekes zu den Ratschlägen der Reha-Beraterin deutlich. Gestützt wird diese Interpretation dadurch, dass Rieke sich in der Sequenz auch direkt auf die Äußerungen der Beratungsfachkraft bezieht und diese als Referenz indirekt zitiert (*„die Agentur für Arbeit hat gesagt, das wär besser, wenn man erst…"*).

Einige Jugendliche beurteilen das Verfahren der beruflichen Rehabilitation generell recht positiv, wenngleich aus den Sequenzen deutlich wird, dass die von der Bundesagentur für Arbeit geförderte Maßnahmenkombination BvB und Berufsausbildung alternativlos für sie waren und ihre einzige Möglichkeit, einen qualifizierenden Berufsabschluss zu erlangen. Exemplarisch werden Ausschnitte aus den Interviews mit Meris, Marc und Marvin herangezogen:

> *I: Und so in diesem ganzen Prozess – so die Agentur für Arbeit – wie hast du das wahrgenommen, so Frau [Name der Reha-Beraterin] oder überhaupt die Gespräche. Fandst du das eigentlich gut, was die dir so ermöglicht hatten oder fandst du das eigentlich –*
>
> *Meris: Eigentlich schon, ne. Das ist halt ne gute Möglichkeit gewesen, um das nebenbei fortzusetzen. Irgendwelche Sachen zu haben, anstatt die ganze Zeit zuhause zu gammeln und nichts zu machen. Das ist auch so 'n bisschen scheiße.* (Meris_FP-Metallbau, Pos. 321–322)

Meris zählt im Interview als einzige Alternative zu den Bildungsangeboten der beruflichen Rehabilitation das *„zuhause zu gammeln und nichts zu machen"* auf, was ein *„bisschen scheiße"* sei. Insofern ist die Teilnahme an der BvB und der Berufsausbildung für ihn persönlich sinnvoll und wird als deutlich bessere Option gegenüber einer prekären und ziellosen Untätigkeit dargestellt.

Marc, der den Übergang in die BvB unter Zutun seines Pflegevaters, der Betreuerin und der Bundesagentur für Arbeit als „Reingesteckt-Werden" bezeichnet (vgl. Kap. 6.3.2), zieht ebenfalls ein positives Fazit:

> *I: Ist das denn gut so?*
>
> *Marc: Ja.*
>
> *I: Also du bist richtig gut zufrieden? Und nicht genervt, dass die das alles ohne dich entschieden haben?*
>
> *Marc: Ich sag mal so: ich bin dankbar, dass ich jetzt überhaupt die Ausbildungsstelle habe. Weil, wer weiß, ob ich überhaupt ne Ausbildung gemacht hätte.* (Marc_Fachlagerist, Pos. 201–204)

Im Besitz einer Ausbildungsstelle zu sein, wird sowohl von Marc als auch von Marvin als erstrebenswert und positiv zu beurteilen bewertet:

> *I: Ja. So, aber dann bei [BT] war aber relativ schnell klar, dass es dann die Fachpraktiker-Ausbildung wird, im Bereich Metall?*

> *Marvin: Ja, das ist, glaube ich, immer, wenn du das machst, so 'n Berufsvorbereitungsjahr, da ist das dann ja immer so. Weil ohne Abschluss kannste ja keine vernünftige Ausbildung machen, kann man ja so sagen, ne? Und mit der Ausbildung zusammen kann ich auch den Abschluss nachmachen. Also kriegst du, wenn du die Ausbildung schaffst, dann kriegst du auch nen Hauptschulabschluss nach Klasse 9 hinterher, ne? Das ist eigentlich ganz gut so. Als wenn man hinterher noch abends in Schule muss oder so, dann kann man das beides zusammen machen sofort. Besser kann man's gar nicht haben.* (Marvin_FP-Metall, Pos. 106–107)

Marvin begründet seine (antizipierte) Chancenlosigkeit auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt mit seinem fehlenden Schulabschluss in der Sekundarstufe I. Diesen erwirbt er nun nachträglich mit dem Bestehen der Abschlussprüfung in seiner Ausbildung. Das Absolvieren der Berufsausbildung ermöglicht ihm somit, zwei formale Bildungszertifikate auf einmal zu erwerben, was er als einen großen Vorteil ansieht (*„Besser kann man's gar nicht haben."*).

6.4 Pädagogische Fachkräfte der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme als Vertreter:innen und Repräsentant:innen von Institutionen

Den BvB-Bildungsbegleiter:innen und anderen in der BvB tätigen Fachkräften schreiben die Jugendlichen insgesamt einen großen Einfluss im Hinblick auf die Berufswahl und den Erwerb eines Ausbildungsplatzes zu. Aus den Erzählungen wird deutlich, dass im Rahmen der BvB die Berufswahl konkreter wird und die Jugendlichen zu einer Berufswahlentscheidung geführt werden, die sie auf Basis der eigenen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten treffen und absichern sollen. Die BvB umfasst damit Berufsvorbereitung und Berufsorientierung und bietet den Teilnehmenden ferner die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen, sofern dieser während der Vollzeitschulpflicht nicht erworben wurde. Außerdem soll durch die BvB Arbeitslosigkeit verhindert werden. Vorrangiges Ziel der BvB ist jedoch die Eingliederung in eine Berufsausbildung (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022b, S. 6). Der Übergang aus der BvB in eine Berufsausbildung soll im Sinne einer langfristigen Integration erfolgen, um spätere Ausbildungsabbrüche zu vermeiden (vgl. ebd., S. 7). In Kapitel 2.1.3 wurde die BvB mit ihren Zielen und der an ihr geäußerten Kritik zudem umfassend dargestellt.

Das Bildungspersonal der BvB vertritt die *Institution BvB*. Es muss in seinem pädagogischen Handeln und in der Arbeit mit den Jugendlichen die Zielvorgaben der Bundesagentur für Arbeit für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen beachten. Zudem werden ihre Eindrücke und Empfehlungen, u. a. in regelmäßig zu schreibenden Berichten – den sogenannten „Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuV)", von denen mindestens drei als Start-LuV, Verlaufs-LuV und Abschluss-LuV zu schreiben sind, zudem können anlassbezogene LuVs übersendet werden –, von den Reha-Beratungsfachkräften der Bundesagentur für Arbeit bei Förderentscheidungen berücksichtigt.

Die Jugendlichen nehmen sehr häufig direkt im Anschluss an den Besuch der Sekundarstufe I an der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teil. Der Start der BvB kann individuell erfolgen, ist aber oft im September des Schulentlassjahres, die Regelförderdauer der BvB beträgt bis zu 12 Monate. In dieser Zeit werden die Jugendlichen u. a. durch die pädagogischen Fachkräfte bei der Berufsorientierung unterstützt und bei der Berufswahlentscheidung begleitet. Das Bildungspersonal der BvB – Bildungsbegleiter:innen und Sozialpädagog:innen, Ausbilder:innen und Lehrkräfte sowie in Ausnahmefällen auch Psycholog:innen – wird im Folgenden unter dem Sammelbegriff *pädagogische Fachkräfte* benannt, gemeint sind damit alle an der BvB beteiligten Fachkräfte aufseiten des durchführenden Bildungsträgers.

Die in der BvB vorgehaltenen Berufsfelder in der Eignungsanalyse[38] beeinflussen dabei die Berufsorientierung der BvB-Teilnehmenden und wirken sich auf ihre Berufswahl aus. Zudem berichten einige Jugendliche von Ratschlägen der pädagogischen Fachkräfte hin zu bestimmten Berufen resp. von einem Abraten durch diese von anderen Ausbildungsberufen. In den Beratungssettings treten die pädagogischen Fachkräfte nicht oder nur mittelbar als Gatekeeper auf. Sie werden von den Jugendlichen häufig als Unterstützer:innen und im Vergleich zu den Reha-Berufsberatenden nicht als lenkend-bevormundend wahrgenommen. In Einzelfällen identifizieren die Interviewpartner:innen die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Rolle als Gatekeeper und benennen klar deren Einfluss auf Übergangsentscheidungen, wie in diesem Kapitel dargelegt wird.

Um einen Einblick zu erhalten, in welchen Berufsfeldern sich Teilnehmende an einer BvB in trägereigenen Werkstätten und Praxisräumen orientieren können, wurden stichprobenartig die Homepages von Bildungsträgern gesichtet, die die BvB im Großraum Münsterland und Ostwestfalen (NRW) anbieten, da in dieser Region die qualitativen Interviews geführt wurden. Da insbesondere überregional tätige Bildungsträger auf ihren Webseiten oft keine standortspezifischen Angaben zu den angebotenen Berufsfeldern in unterschiedlichen Städten und Kreisen machen, deckt die Darstellung nicht die gesamte Region ab und ist nicht als vollständig zu begreifen. Der Abruf der Träger-Homepages erfolgte am 03.06.2022, die Darstellung erfolgt in aufsteigender Reihenfolge sortiert nach Postleitzahlen.

38 Im neuen Fachkonzept ab Sommer 2023 wird in der Einstiegsphase der BvB eine Kompetenzanalyse durchgeführt. Da die Interviewpartner:innen die BvB jedoch nach dem alten Fachkonzept absolvierten, wird sich im Hinblick auf das Konzept und die Begrifflichkeiten an diesem orientiert.

Tabelle 12: Von Bildungsträgern im Raum Ostwestfalen und Münsterland angebotene Berufsfelder in der BvB (stichprobenartiges Rechercheergebnis, Juni 2022)

Bildungsträger / Berufsfeld	Evangelische Jugendhilfe Schweicheln 32120 Hiddenhausen	Competenz-Werkstatt Beruf gGmbH 32756 Detmold	ash gGmbH 33330 Gütersloh	FARE gGmbH 33378 Rheda-Wiedenbrück	IN VIA Bielefeld-Herford e.V. 33602 Bielefeld	INTAL Bildung und Beruf gGmbH 33790 Halle (Westf.)	HBZ/Akademie Überlingen/Jugendausbildungszentrum JAZ 48163 Münster	DEULA/ impulse e.V. 48231 Warendorf
Berufe im Büro und Sekretariat sowie rund um Recht und Verwaltung (aus dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung)			X	X			X	
Berufe im Handel (aus dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung) und rund um Transport, Lager und Logistik (aus dem Berufsfeld Verkehr/Logistik)	X	X	X		X	X	X	X
Berufe mit Pflanzen (aus dem Berufsfeld Landwirtschaft, Natur, Umwelt)	X							X
Berufe im Hotel- und Gaststättengewerbe, rund um den Haushalt sowie rund um Sauberkeit und Hygiene (jeweils aus dem Berufsfeld Dienstleistungen)	X		X		X	X	X	
Berufe rund um Kosmetik, Körperpflege und Wellness (aus dem Berufsfeld Dienstleistungen)			X					

(Fortsetzung Tabelle 12)

Bildungsträger / Berufsfeld	Evangelische Jugendhilfe Schweicheln 32120 Hiddenhausen	Competenz-Werkstatt Beruf gGmbH 32756 Detmold	ash gGmbH 33330 Gütersloh	FARE gGmbH 33378 Rheda-Wiedenbrück	IN VIA Bielefeld-Herford e.V. 33602 Bielefeld	INTAL Bildung und Beruf gGmbH 33790 Halle (Westf.)	HBZ/Akademie Überlingen/Jugendausbildungszentrum JAZ 48163 Münster	DEULA/ impulse e.V. 48231 Warendorf
Berufe in der Versorgung und Installation (aus dem Berufsfeld Metall, Maschinenbau)							X	
Berufe mit Lebensmitteln (aus dem Berufsfeld Produktion, Fertigung)								
Gesundheit und Soziales, Pädagogik					X	X		
Metall, Maschinenbau (ohne Berufe in der Versorgung und Installation)	X	X	X	X		X	X	X
Berufe mit Farben und Lacken (aus dem Berufsfeld Produktion und Fertigung)	X	X	X	X		X		
Berufe mit Holz (aus dem Berufsfeld Produktion und Fertigung)	X		X			X		
Elektro			X					
Bau, Architektur, Vermessung								

Es fällt auf, dass keiner der berücksichtigten BvB-Bildungsträger Praxisräume zu Berufen aus den Berufsfeldern „Berufe mit Lebensmitteln aus dem Berufsfeld Produktion/Fertigung“ und „Bau, Architektur, Vermessung“ vorhält, auch sind die Bereiche „Elektro“, „Berufe in der Versorgung und Installation aus dem Berufsfeld Metall/Maschinenbau“ und das „Berufsfeld körpernahe Dienstleistungen rund um Kosmetik, Körperpflege und Wellness“ mit nur jeweils einem Bildungsträger, der dies im Rahmen seiner Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme anbietet, deutlich unterrepräsentiert. Hingegen werden die Bereiche „Metall und Maschinenbau (ohne Berufe in der Versorgung und Installation)“ sowie die „Berufe im Handel (aus dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung)“ und rund um „Transport, Lager und Logistik (aus dem Berufsfeld Verkehr/Logistik)“ von sieben der acht berücksichtigten Bildungsträger angeboten.

Ob und inwieweit die angebotenen Berufsfelder einen Einfluss auf das Übergangsgeschehen und die Berufsentscheidung haben, ist deshalb als Forschungsdesiderat zu bezeichnen. Als problematisch ist zu benennen, dass die Teilnehmenden keine Möglichkeit haben, den BvB-Träger auf der Grundlage der angebotenen Berufsfelder auszuwählen bzw. zu wechseln. Die Zuweisung erfolgt wohnortnah und gesteuert durch die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit. Die Einflussnahme durch das Individuum auf diesen Prozess ist dabei eher gering. Ausgeglichen wird das eingeschränkte Berufswahlspektrum durch die Möglichkeit der Teilnehmenden, sich im Rahmen von Betriebspraktika beruflich zu erproben. Diese ergänzen die praktische Erprobung in den Werkstätten der Träger. Der *Lernort Betrieb* erweitert damit das begrenzte Berufsfeldangebot der Träger. Den Teilnehmenden wird die Möglichkeit gegeben, sich im Rahmen von Orientierungs- und Qualifizierungspraktika in verschiedenen Berufen auszuprobieren und ihre Neigungen, Interessen und Kompetenzen in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen zu erkunden und auszubauen. Das Betriebspraktikum kann ferner einer arbeitsplatzbezogenen Einarbeitung dienen – in diesem Zusammenhang wird oft von einem Klebeeffekt gesprochen, den das Betriebspraktikum in der BvB erzielen soll.

Der Interviewpartner Jakob, Auszubildender zum Lagerfachhelfer, beschreibt beispielsweise einen hohen Einfluss der angebotenen Praxisräume in der BvB auf seine Berufswahl:

> *Jakob: So, und dann habe ich halt die BvB-Maßnahme gehabt. Da habe ich den Beruf kennengelernt. Ja, weil zuvor habe ich immer gesagt: Hey, was soll ich mit Lager oder so? Dann habe ich das kennen gelernt, hat viel Spaß gemacht, ja, dann bin ich jetzt hierhin gekommen und durch das [Name des BvB-Bildungsträgers] jetzt sogar.* (Jakob_Lagerfachhelfer, Pos. 34)
>
> (...)
>
> *Jakob: Ja, also das habe ich, ich habe den Bereich erkundet. Hatte so eine Potenzialanalyse als Berufserkundung gehabt. Und da bin ich durch drei verschiedene Bereiche gekommen: Einmal Metall, dann Lager und eben Verkauf. Metall hat mir gar nicht gefallen. Lager, da war ich komplett, das hat mir voll Spaß gemacht, da mussten wir ein paar Aufgaben lösen wie kommissionieren oder einfach ein paar Packstücke zählen, also Inventur, hat mir so viel Spaß gemacht. Dann kam Verkauf. Verkauf war dann nicht so mein Ding. Da habe ich gesagt: Ja, komm, Lager ist besser. Und dadurch bin ich ins Lager gekommen.* (Jakob_Lagerfachhelfer, Pos. 82)

Für Jakob stellt sich die Arbeit im Bereich Lagerlogistik als akzeptable Alternative gegenüber den beiden anderen Berufsfeldern Metall und Verkauf dar. Am Ende der Eignungsanalyse müssen sich die Jugendlichen in der BvB entscheiden, in welchen Bereich sie wechseln wollen. In diesem werden sie beruflich qualifiziert, solange sie nicht im betrieblichen Praktikum sind. Durch diese Organisationsstruktur müssen sich die Jugendlichen zwingend einem bestimmten BvB-Berufsfeld zuordnen. Im Falle Jakobs hat er die Arbeit im Lager zunächst ausgeschlossen (*„weil zuvor habe ich immer gesagt: Hey, was soll ich mit Lager oder so?“*) – nachdem er das Berufsfeld jedoch im Rahmen der Eignungsanalyse durchlaufen musste und kennengelernt hat, habe er Spaß an der Arbeit im Lager gewonnen und sich darum für die Ausbildung in diesem Berufsfeld entschieden. Durch die BvB hat sich Jakobs Ausbildungsabsicht verändert und seine Entscheidung für das Berufsfeld kann auch als Ausdruck eines Bemühens gedeutet werden, die ihm relativ eingeschränkt zur Verfügung stehenden Berufsmöglichkeiten bestmöglich zu nutzen (*„Da habe ich gesagt: Ja, komm, Lager ist besser. Und dadurch bin ich ins Lager gekommen.“*). Dabei hat er sich sowohl durch eine positive Vorsatzbildung (*„Ja, komm“*) als auch durch den Vergleich mit den weniger annehmbaren Alternativen (*„Lager ist besser“*) bestärkt.

Auch Jonathans Berufsorientierung steht in engem Zusammenhang mit den angebotenen Berufsfeldern in der BvB:

> *Jonathan: Hier mit [Bildungsträger der BvB und der kooperativen Ausbildung] haben wir dann auch eben so nachgeguckt, was gibt es, wofür interessiere ich mich, kann ich das mit diesem Berufsschulabschluss schaffen und dann, wir haben ja diese Tests gemacht. Da gab's ja Lagerlogistik, Metallbau und eben der HoGa-Bereich, der Hotel- und Gaststättenbereich//*
>
> *I: In dieser Eignungsanalyse, die drei Bereiche, in die man reinguckt?*
>
> *Jonathan: Exakt. Und in den anderen beiden war ich relativ schlecht (lacht). Und da habe ich mich auch nicht wohl gefühlt und im HoGa-Bereich war ich wirklich superspitze und da haben die gesagt, dass ich dann da auch bleibe ja und durch diesen, mit den Mitschülern, die ich dort kennengelernt habe, habe ich bis heute Freundschaften gebildet. Und deswegen bin ich darüber auch noch super einverstanden und dann kam eines Tages dann auch Herr [Name des Leiters des Bildungsträgers] zu mir und hat gesagt, dass er für mich einen Praktikumsplatz hat in einem Altenheim und dort kann ich dann bin ich da hingekommen und da war ich natürlich erst mal total überrascht, eben der Alten- und Pflegebereich und dort fand ich mich schon am ersten Tag habe ich mich voll wohl gefühlt und die Mitarbeiter sind total lieb und nett und die Bewohner sind auch lieb und nett. Und dann ging das so, ging das eigentlich relativ schnell, dass es dann hieß, jetzt ist dein Praktikum fast zu Ende – vielleicht entscheidest du dich doch für die Ausbildung zum Hauswirtschaftsfachpraktiker. Ja, und dann ging das relativ schnell.* (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 94–96)

Jonathan beschreibt in dieser Sequenz einen hohen Einfluss, den der Leiter des Bildungsträgers auf seine Berufswahl und den Abschluss des Ausbildungsvertrages in der aktuellen Ausbildung hatte. Dieser hat ihm einen Praktikumsplatz in einem Altenheim besorgt. Jonathan beschreibt sich selbst als *„überrascht“* davon – es wird nicht ganz klar, ob er den auf Initiative des leitenden pädagogischen Mitarbeiters erhaltenen Praktikumsplatz in der Altenpflegehilfe meint oder den Umstand, dass er sich dort

sehr wohl gefühlt habe. Die Entscheidung zur aktuellen Ausbildung ist nach Aussage Jonathans auch durch den Zeitdruck zum Praktikumsende hin getroffen worden (*„ging das eigentlich relativ schnell, dass es dann hieß, jetzt ist dein Praktikum fast zu Ende – vielleicht entscheidest du dich doch für die Ausbildung zum Hauswirtschaftsfachpraktiker“*).

Mit Brüggemann und Rahn kann davon ausgegangen werden, dass Jonathan empirisch betrachtet den Beruf nicht gewählt, sondern unter Mitwirkung unterschiedlicher Akteure gefunden hat (vgl. Brüggemann und Rahn 2020, S. 13 sowie Kapitel 1.4.1.7). Dennoch kann nicht von einer Zuweisung in das Praktikum oder den Ausbildungsberuf gesprochen werden, da Jonathan auch in Anbetracht des relativ geringen Spielraums zur Gestaltung seiner berufsbiografischen Laufbahn (*„was gibt es, wofür interessiere ich mich, kann ich das mit diesem Berufsschulabschluss schaffen“*) die Berufswahlentscheidung eigenverantwortlich getroffen hat. Er zeigt sich im Interview überzeugt davon, die richtige Wahl getroffen zu haben, und betont seine Freude an der Arbeit in diesem Beruf und in seinem Kooperationsbetrieb:

> *Jonathan: Ich finde, ich brauch irgendwas, eben, ich möchte eben mit meinen Händen was – nicht erschaffen, aber ich möchte eben praktisch arbeiten und eben für andere Menschen was leisten und für mich ist der Punkt: Wenn es denen am Ende des Tages, wenn ich gesagt habe, denen geht es gut, dann geht's mir auch gut und ich freu mich über jeden Tag, an dem ich in den Betrieb komme, und eben dass die eben merken, Jonathan ist wieder da, und dass die sich eben darüber freuen, mich zu sehen. Das ist für mich eigentlich das Allerbeste, was es gibt. Und ich habe auch zu meiner Chefin dort gesagt, eigentlich ist es mir egal, ob ich acht Stunden oder 12 Stunden arbeite oder 16 Stunden – mir macht die Arbeit eben so viel Spaß.* (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 136)

Wie flexibel und offen sich die Jugendlichen im Hinblick auf die Berufsfelder in der BvB verhalten, wird in vielen der Interviews deutlich. Julia und Adrian etwa wollten in der BvB gerne in anderen Berufsfeldern ihre berufliche Grundbildung durchlaufen, als es ihnen in der BvB-Maßnahme ermöglicht wurde. Beide arrangieren sich mit der Situation, sie beurteilen ihren Werdegang retrospektiv als positiv und werten es nicht als verpasste Chancen, dass sie nicht in die Lehrwerkstatt bzw. Lehrküche des eigentlich von ihnen favorisierten Berufsfeld gekommen sind.

> *Julia: Also im [Bildungsträger der BvB] mussten wir so ankreuzen, wo wir hinwollten, wo wir das mit dem Jobcenter erfahren hatten. Da habe ich als allererstes Holz, danach Maler und Lackierer und dann Metall, aber das war alles beides voll, dann musste ich nach Metall gehen.*
>
> *I: Okay. Gab es denn noch einen vierten Bereich, zu dem man sich hätte entscheiden können? Oder gab es nur die drei Bereiche?*
>
> *Julia: Nur die drei.*
>
> *I: Ach so, das heißt, du hättest eigentlich dich für was Anderes entschieden. Und dann haben die aber gesagt: Nein, ist voll, du musst jetzt in den anderen Bereich.*
>
> *Julia: Ja.*
>
> *I: Okay. Das hätte ich doof gefunden.*

Julia: Aber war nicht schlimm. Ich hatte wenigstens nette Erwachsene da, die mir auch geholfen haben und so.

I: Ja, also die Ausbilder da meinst du?

Julia: Ja. (Julia_Lagerfachhelfer, Pos. 75–83)

Interessant ist, dass Julia ausdrücklich der negativen Einschätzung meinerseits im Interview (*„Das hätte ich doof gefunden."*) widerspricht und die gute Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften in der Metallwerkstatt hervorhebt. Jedoch merkt sie an, dass sie *„wenigstens nette Erwachsene"* dort als Ansprechpartner:innen gehabt habe, was darauf hindeutet, dass der Bereich ihr tatsächlich inhaltlich nicht zugesagt hat und sie sich allein auf der Beziehungsebene in diesem Berufsfeld wohlgefühlt hat. Anzumerken ist in diesem Kontext zudem, dass Julia wie viele der anderen Interviewpartner:innen ihre BvB zum Zeitpunkt der Covid-19-Pandemie absolvierte und dadurch in den Räumlichkeiten der Bildungsträger Abstandsregeln und Höchstteilnehmerzahlen eingeführt waren, um auf die pandemische Lage zu reagieren und die Jugendlichen und das Personal vor Coronainfektionen zu schützen. Möglicherweise sind dadurch die Plätze in den unterschiedlichen Werkstätten deutlich begrenzt gewesen und die BvB-Teilnehmer:innen konnten ihre berufliche Grundbildung nicht immer im Wunschbereich absolvieren. Dass Julia es problemlos akzeptiert, den fachpraktischen Anteil ihrer BvB-Maßnahme in dem Berufsfeld zu absolvieren, auf das sie am wenigsten Lust hat, deutet darauf hin, dass hier ein Zusammenhang mit der Coronapandemie besteht. Es kann vermutet werden, dass in den Vor-Corona-Zeiten Julia möglicherweise nicht derart lapidar (*„das war alles beides voll, dann musste ich nach Metall gehen"*) in die Metallwerkstatt gelotst worden wäre, da die Bildungsträger von der Bundesagentur für Arbeit verpflichtet sind, eine ausreichende Zahl an Plätzen für die Jugendlichen vorzuhalten.

Auch andere Jugendliche berichten von Einschränkungen in ihrer Berufsorientierung aufgrund der Coronapandemie. So bedauert etwa Rieke, dass sie während ihrer gesamten BvB-Teilnahme von Oktober bis zum Sommer des darauffolgenden Jahres nur ein einziges Langzeitpraktikum bei einem Lebensmitteleinzelhändler absolviert hat. Sie habe mehrfach gegenüber den pädagogischen Fachkräften beim Bildungsträger den Wunsch geäußert, weitere Berufsfelder praktisch kennenzulernen. Diesem Wunsch sei nicht entsprochen worden und Rieke vermutet einen engen Zusammenhang mit der pandemischen Lage, weshalb Praktikumsstellen nicht leicht zu finden gewesen seien bzw. ein Wechsel des Praktikumsbetriebes von den Pädagog:innen nicht unterstützt wurde:

Rieke: Also vielleicht hätte ich so im Nachhinein sagen können, dass ich vielleicht noch ein anderes Praktikum irgendwo machen hätte können bei der [Bildungsträger, der die BvB durchgeführt hat]. Weil ich auch immer davon gesprochen habe, ich möchte noch so beim Friedhofsgärtner noch irgendwo Praktikum machen, aber durch Corona und so wurd das dann irgendwie nicht gemacht, aber vielleicht wär das ja auch noch was für mich gewesen. Aber weiß ich jetzt ja nicht, so.

I: Okay. Aber das wäre ja jetzt ein ganz anderer Beruf gewesen, ne?

Rieke: Ja.

I: Ja, hätte dich aber auch interessiert?

Rieke: Ja, ich hab ja auch mal ein Praktikum früher beim Florist gemacht. Eigentlich war es auch da ganz schön so, ja. (Rieke_FP-Verkauf, Pos. 95–99)

Adrian hat seine BvB noch vor der Covid-19-Pandemie absolviert, dennoch durfte er beim BvB-Bildungsträger ebenfalls keine Praxiserfahrungen in einem favorisierten Berufsfeld – in seinem Fall in der Lehrküche – sammeln.

Adrian: Koch wollte ich werden, auch, weil mein Vater war Koch so, ja, da wollte ich auch immer Koch werden.

I: Ja. Aber da hast du in der BvB gar nicht reingeguckt: Koch-Küche?

Adrian: Ja, durfte ich nicht, durfte nicht, das war nicht, durfte ich nicht da rein. Die war abgesperrt für andere Leute, war also nicht in meiner Abteilung, von wo ich drin in BvB war, die nicht.

I: Da durfte niemand in die Küche?

Adrian: Von der BvB nicht. Doch schon, beim, zum Essen ja, so sonst nicht.

I: Okay, sonst hättest du da auch gerne mal reingeguckt?

Adrian: Ja, hätt ich auch gerne mal.

I: Hast du denn mal ein Praktikum als Koch oder in der Küche gemacht?

Adrian: Nee, ähm, [Bildungsträger, der die kooperative Ausbildung durchführt] hat mir ein bisschen davon abgeraten, so, meinte die so: „Ja, da musst du sehr früh aufstehen, richtig so den ganzen Tag schuften, also das ist nicht gut, so, wenn du das jetzt machst". Ja, hab ich's dann auch entschieden.

I: Ja. Und war das eine gute Entscheidung oder ein bisschen schade?

Adrian: Ja, war schon eine gute Entscheidung, dass ich jetzt Lagerist wurde. (Adrian_Fachlagerist, Pos. 188–198)

Anzunehmen ist, dass der BvB-Bildungsträger das Berufsfeld Küche/Gastronomie nicht im Rahmen des BvB-Lehrgangs angeboten hat und somit nicht verpflichtet war, die Jugendlichen in der Berufsvorbereitung auch in diesen Bereich hineinschauen zu lassen. Diese Annahme lässt sich durch die Äußerung Adrians *„die war abgesperrt für andere Leute, war also nicht in meiner Abteilung"* begründen. Adrian hätte, um sich als Koch auszuprobieren, jedoch im Rahmen der BvB ein Praktikum in einem Betrieb der freien Wirtschaft absolvieren können. Dies unterblieb aber auch – seiner Angabe nach, weil ihm eine Mitarbeiterin des Bildungsträgers von einer Ausbildung in diesem Bereich abriet (*„meinte die so: ‚Ja, da musst du sehr früh aufstehen, richtig so den ganzen Tag schuften, also das ist nicht gut, so, wenn du das jetzt machst'"*). Adrian, der seinen Berufswunsch Koch orientiert am Rollenvorbild des Vaters entwickelte, folgt dem Rat der pädagogischen Fachkraft, stellt seinen Entschluss gegen ein Praktikum oder eine Ausbildung in der Küche abschließend als eine eigene Entscheidung dar (*„Ja, hab ich's*

dann auch entschieden.“), die er auch im Nachhinein nicht bereut. Interessant ist, dass er auf die Frage danach, wer letztlich entschieden hat, dass er Fachlagerist lernt, einen pädagogischen Mitarbeiter eines Bildungsträgers nennt und die Berufswahl hier nicht mehr als seine eigene Entscheidung darstellt:

> *I: Ja. Und wer hat dann entschieden, dass du Fachlagerist wirst? Wer hat da die Entscheidung getroffen?*
>
> *Adrian: Äh, einer von [Bildungsträger, der die kooperative Reha-Ausbildung durchführt], glaube ich sogar. Nein, [Bildungsträger, der die BvB durchgeführt hat] war das, einer, der hat vorgeschlagen, soll, dass, äh, können wir ja bei der Firma gucken, so, und dann sind wir dahingefahren und haben da Vorstellungsgespräch gehabt und so und er meinte dann so: „Es geht aber nur in dieser Abteilung, aber es kann ein bisschen mit Lager-Verwaltung zu tun haben“, so, deswegen Lagerverwaltung, äh, Lagerlogistik so.* (Adrian_Fachlagerist, Pos. 108–109)

In der Darstellung Adrians wirkt die Berufswahl fast beliebig und willkürlich (*„können wir ja bei der Firma gucken“; „es kann ein bisschen mit Lager-Verwaltung zu tun haben, so, deswegen Lagerverwaltung, äh, Lagerlogistik“*). Sehr wahrscheinlich traf Adrian seine Berufswahl aufgrund einer eher rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung. Nach einer beruflichen Umorientierung, die auf den Abbruch seiner Ausbildung zum Gärtner in der Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau folgte (vgl. Kap. 5.3.1), interessierte sich Adrian zunächst für eine Arbeit im Metallbereich. Aufgrund des erfolgreichen Vorstellungsgesprächs und der erklärten Bereitschaft des Kooperationsbetriebes, einem Stahlhandel, ihn fachpraktisch auszubilden, bewertet Adrian die Ausbildung subjektiv als erfolgswahrscheinlich. Der Umstand, dass er jedoch nicht handwerklich im Berufsfeld Metall, sondern im Schwerpunkt Lagerlogistik ausgebildet werden könne, war für seine Berufswahlentscheidung sehr wahrscheinlich zu diesem Zeitpunkt nachrangig bzw. unerheblich und auch im Nachhinein zeigt er sich zufrieden mit seinem bisherigen berufsbiografischen Werdegang (*„Ja, war schon eine gute Entscheidung, dass ich jetzt Lagerist wurde“*).

Die pädagogischen Fachkräfte sind wesentliche Akteure bei der Suche nach Praktikumsstellen, die ggf. später als Kooperationsbetrieb in der geförderten Ausbildung dienen. So berichtet auch Lukas, sehr viel Unterstützung bei der Suche nach Praktika erhalten zu haben:

> *I: Und wer hat immer dafür gesorgt, dass du diese Praktikumsstellen hast? Warst du das selbst? Oder war das hier [Name des Bildungsträgers, der die BvB durchgeführt hat]?*
>
> *Lukas: Hier [Bildungsträger, der die BvB durchgeführt hat], wurde ich halt von ner Beraterin beraten und -. Klar, ich konnte ja immer sagen: Nee, ist nichts, oder: Ja. Aber (..)*
>
> *I: Und gab's auch Vorschläge, die du abgelehnt hast? Wo du gesagt hast: „Nee, nicht so gerne.“?*
>
> *Lukas: (..) Weiß ich gerade nicht, ich glaube nicht.* (Lukas_Fachlagerist, Pos. 189–192)

Die Vorschläge durch die pädagogische Fachkraft wertet Lukas als offene Angebote, die bei Nicht-Gefallen auch abgelehnt werden können. Dies betont er ausdrücklich, verneint aber eher, dass er die vorgeschlagenen Berufe bzw. Praktikumsstellen im Be-

ratungsprozess deutlich abgelehnt habe. Dies kann unterschiedliche Ursachen haben. Einerseits deutet es darauf hin, dass Lukas eine vertrauensvolle Beziehung zu seiner Ansprechpartnerin aufgebaut hat und davon überzeugt ist, dass diese ihm mit ihrer Fachkompetenz eine gute Ratgeberin ist, ferner ohne verdeckte Motive handelt und ihn nicht in bestimmte Berufsfelder hineindrängen möchte („*Klar, ich konnte ja immer sagen: Nee, ist nichts*“). Andererseits kann dieses Verhalten auch Ausdruck seiner eigenen Unentschiedenheit und Unsicherheit im Hinblick auf realistisch erreichbare und zu seinen Fähigkeiten und Interessen passenden Berufen sein sowie auf eine seinerseits nur sehr eingeschränkt vorhandene Orientierung auf dem regionalen Ausbildungsmarkt. Hierdurch ist er auf die Begleitung durch die professionelle Expertin beim Bildungsträger angewiesen und nimmt diese gerne in Anspruch.

Für Adem war der Ausbilder aus dem BvB-Berufsfeld Metall seiner Einschätzung nach die entscheidende Person dafür, dass er eine Ausbildungsstelle erhalten hat. So beschreibt er den Übergang von der Berufsvorbereitung in die aktuelle Ausbildung so:

> *Adem: Also, bevor die BvB endete, hatte ich dann mit dem Zuständigen vom [Bildungsträger, der die BvB durchgeführt hat] noch einige Gespräche wegen der Ausbildung. Und also dank meinem Meister, dank meinem Meister konnte ich die Ausbildung dann auch anfangen, weil er meinte, dass, also dass er sich das mit mir vorstellen kann. Und – ja, wäre der nicht einverstanden, würde ich jetzt keine Ausbildung haben.* (Adem_FP-Metallbau, Pos. 117)

In der retrospektiven Betrachtung ist der „Meister“, d. h. der zuständige Ausbilder in der BvB-Metallwerkstatt, eine Schlüsselfigur, von dessen Urteil Adems Status seiner Meinung nach abhängig war. Auch auf direkte Nachfrage relativiert Adem seine Einschätzung kaum, wie die folgende Sequenz aufzeigt:

> *I: Okay. Also verdankst du dem Meister das eigentlich?*
>
> *Adem: Ja, eigentlich schon.*
>
> *I: Oder verdankst du das dir, weil du gut warst?*
>
> *Adem: Also ich würd schon sagen beides: einerseits mir, andererseits dem Meister.*
>
> *I: Wenn der Meister jetzt gesagt hätte, er traut dir das nicht zu – hättest du das unfair gefunden? Oder hättest du das verstanden?*
>
> *Adem: Ja, doch, verstanden schon. Weil ich sag mal so, ich bin nicht der Schnellste im Betrieb und auch nicht der, der viel aufnimmt. Also ich hab schon meine Schwächen. Daher würde ich sagen, es ist okay für mich.*
>
> *I: Aber hat er ja nicht gesagt!*
>
> *Adem: Hat er nicht gesagt.* (Adem_FP-Metallbau, Pos. 118–126)

Adem bringt eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung zum Ausdruck und weist auch nach der Frage seines eigenen Anteils am positiv verlaufenen Übergang in Ausbildung („*oder verdankst du das dir, weil du gut warst?*“) auf die große Rolle des Meisters hin, um direkt im Anschluss die eigenen Schwächen zu betonen („*ich bin nicht der Schnellste im Betrieb und auch nicht der, der viel aufnimmt. Also ich hab schon meine*

Schwächen.“). Adems Aussagen deuten auf ein niedriges Selbstwertgefühl hin und bringen ein Selbstkonzept zum Ausdruck, das von Leistungsunterlegenheit und subjektiv als niedrig empfundenen Kompetenzen und Fähigkeitsmängeln sowohl im kognitiven Bereich als auch im Hinblick auf das Arbeitstempo geprägt ist. Adem übernimmt die Einschätzung des Meisters hinsichtlich seiner Ausbildungsreife und -fähigkeit in einer dankbar-devoten Haltung; einen eigenen, selbstaktiven Beitrag an dem gelungenen Übergang in die geförderte Berufsausbildung gesteht Adem sich nur auf direkte Nachfrage zu (*„ich würd schon sagen beides: einerseits mir, andererseits dem Meister“*). In der Darstellung Adems ist der „Meister“ ein machtvoller Gatekeeper, der allein zwischen seinem Zugang zu einem Ausbildungsplatz und dem Ausschluss von einem solchen entscheiden konnte.

Auch andere Auszubildende schildern eine stark lenkende Funktion der BvB-Mitarbeitenden im Hinblick auf ihre Berufswahl, so z. B. Mehedin, wenngleich er sich schon zu Beginn der BvB-Maßnahme als ausreichend berufsorientiert zeigte und ihm klar war, eine Ausbildung im Einzelhandel aufnehmen zu wollen. Da seitens der BvB-Mitarbeitenden der Übergang in die zweijährige Verkäuferausbildung als nicht zielführend angesehen wurde, wurde Mehedin ausschließlich die Möglichkeit aufgezeigt, eine theoriereduzierte Fachpraktiker-Ausbildung nach § 66 BBiG zu absolvieren.

> *I: Ja, wer hat das denn damals entschieden, dass du die „Fachpraktiker im Verkauf“-Ausbildung machst, dass du nicht sofort Verkäufer machst?*
>
> *Mehedin: Ja, das hat direkt [Name des BvB-Bildungsträgers], also [Name des Mitarbeiters] gesagt, dass das so wird.*
>
> *I: Okay, hast du denn was anderes nachgefragt?*
>
> *Mehedin: Nee.*
>
> *I: Die haben das sozusagen entschieden für dich?*
>
> *Mehedin: Genau.* (Mehedin_FP-Verkauf, Pos. 143–149)

Mehedin verhandelt in der BvB-Maßnahme nicht um andere, höherqualifizierende Bildungsziele, sondern schlägt den durch den Mitarbeiter des BvB-Bildungsträgers vorgeschlagenen Berufsweg über die theoriereduzierte Fachpraktiker-Ausbildung ein, ohne dass Alternativen überhaupt angesprochen worden wären (*„das hat direkt [Name des BvB-Bildungsträgers], also [Name des Mitarbeiters] gesagt, dass das so wird“*). Mehedin verwendet keine Ressourcen darauf, diese *Ansage* infrage zu stellen oder sich selbst an der Übergangsentscheidung zu beteiligen, sondern lässt sich in die ihm als Einziges offerierte Anschlussoption überleiten.

6.5 Betriebe und ihre Personalentscheider:innen als Vorgesetzte und Kolleg:innen

Die Förderung der Berufsausbildung durch die Bundesagentur für Arbeit wird von vielen Interviewpartner:innen ambivalent betrachtet und beurteilt. Durch vorangegangene Scheiternserfahrungen bei Bewerbungen auf Ausbildungsstellen auf dem Ersten Ausbildungsmarkt oder durch die Antizipation der eigenen Chancenlosigkeit in der Konkurrenz mit Gleichaltrigen um Ausbildungsplätze nehmen sie das außerbetrieblich, kooperativ oder integrativ, geförderte Ausbildungsplatzangebot durch die Bundesagentur für Arbeit im Zuge des Verfahrens der beruflichen Rehabilitation gerne an, bringen aber zugleich zum Ausdruck, dass damit ein Bruch mit der Normalitätserwartung verbunden ist.

In diesem Kapitel wird die Rolle der Betriebe und ihrer Personalentscheider:innen beleuchtet. Im Prozess der Berufsorientierung und bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsberuf und dem dazugehörigen Betrieb spielen die Unternehmen der freien Wirtschaft für die Jugendlichen mit Reha-Status zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Übergangsprozesses eine wichtige Rolle: als Praktikumsbetriebe, als Anbieter von (potenziell) regulären Ausbildungsplätzen auf dem Ersten Ausbildungsmarkt und als Kooperationsbetriebe im Rahmen der geförderten Berufsausbildung nach § 117 SGB III oder vergleichbarer außerbetrieblicher Ausbildungen. Mit Friebel et al. kann die Erwerbsarbeitswelt als Gatekeeper bzw. als Gatecloser verstanden werden (vgl. Friebel et al. 1996, S. 72). Personen, die Jugendliche am Übergang in betrieblichen Kontakten wie etwa durch Praktika kennenlernen, können für diese zu Gatekeepern werden.

Praktika sind auch darum hochrelevant für den Berufseinstieg, die Wahl des Berufs (vgl. Weißer et al. 2019, S. 54; Krewerth et al. 2014, S. 21 f.) und das Erlangen eines Ausbildungsplatzes. Häufig wird der Klebeeffekt gerade von Langzeitpraktika betont, da die Jugendlichen durch sie eine langfristige Bindung zum Betrieb herstellen können (vgl. Nickolaus et al. 2018, S. 135; Kohlrausch et al. 2014, S. 29 f.). Die Gatekeeper-Gruppe „Personalentscheider:innen, Vorgesetzte und Kolleg:innen" wird zusammengefasst betrachtet, denn es kann gerade bei klein- und mittelständischen Unternehmen angenommen werden, dass Personalverantwortliche die Jugendlichen während eines Praktikums – etwa im Rahmen der BvB – kennengelernt und ggf. sogar mit ihnen zusammengearbeitet haben und im engen Austausch mit anderen Kolleg:innen stehen, die auch durch ihre Einschätzungen und Aussagen mit darüber entscheiden, wer ins Team kommen darf und wem der Zugang verwehrt wird. Handelmann nennt diese vorgesetzten Kolleg:innen berufliche Mentor:innen, die den Prozess der Berufswahl und Ausbildungsplatzsuche beeinflussen (vgl. Handelmann 2020, S. 210).

Um zu erheben, ob und wie sich die Interviewpartner:innen bemüht haben, zunächst eine reguläre duale Ausbildung ohne Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit zu beginnen, wurde in den Gesprächen nach Bewerbungsaktitiväten während des Schulbesuchs der Sekundarstufe I gefragt. Manchen der Jugendlichen berichten von eigeninitiativen Bewerbungen, die aber allesamt mit Ablehnungen durch die Be-

triebe beschieden wurden, andere Interviewpartner:innen geben an, sich gar nicht erst beworben zu haben.

Adem und Silas geben als Einzige in den Interviews an, sich eigenintitiativ um Ausbildungsstellen auf dem regulären ersten Ausbildungsmarkt bemüht zu haben. Beide erhielten Ablehnungen von den Betrieben, bei denen sie sich bewarben:

I: Hast du dich, als du zur Gesamtschule gegangen bist, auch schon auf Ausbildungsstellen beworben?

Adem: Anfang der Zehnten ja.

I: Auf was für Ausbildungen war das dann?

Adem: Das war auch handwerklich: Fliesenleger, Elektriker, ja, eigentlich nur die beiden.

I: Fliesenleger und Elektriker?

Adem: Ja.

I: Warum die beiden?

Adem: Äh, ganz speziell weiß ich das auch nicht. Ich weiß nur, dass ich unbedingt was Handwerkliches machen wollte.

I: Ja, und dann hat das aber nicht geklappt mit den Bewerbungen?

Adem: Hmm (verneinend).

I: Hast du Ablehnungen bekommen?

Adem: Ja. (Adem_FP-Metallbau, Pos. 56–68)

Auch Silas gibt an, sich aktiv um Ausbildungsstellen beworben zu haben, u. a. durch Praktika und durch schriftliche Bewerbungen:

I: Und wenn du sagst, weil du keinen Ausbildungsplatz hattest. Hast du dich denn selbst auch beworben um Ausbildungsplätze?

Silas: Ich habe Praktika gemacht. Aber da kam halt nie was bei heraus. Die hatten halt nein gesagt. Beworben hatte ich mich auch, ja. Aber die haben auch meistens abgelehnt. (Silas_FP Verkauf, Pos. 33–34)

[…]

I: Das heißt, als du aus der BvB jetzt hier in die kooperative Reha-Ausbildung gegangen bist – hattest du dich zwischendurch noch beworben, ich sag mal, unabhängig von nem Bildungsträger ne Ausbildung zu machen?

Silas: Ja.

I: Wo denn überall?

Silas: Ähm. Also ich hatte mich auch bei recht vielen, z. B. bei Lidl beworben und bei Aldi. Die haben mich aber alle abgelehnt.

I: Weißt du, warum? Haben die das begründet?

Silas: Nein.

I: Was glaubst du, warum?

Silas: Ich denke einfach mal wegen den schulischen Leistungen, dass das deswegen (..) (Silas_FP Verkauf, Pos. 63–70)

Während Adem und Silas Ablehnungen von Betrieben erhalten, schreiben andere Jugendliche erst gar keine Bewerbungen. Für das Nicht-Bewerben auf Ausbildungsstellen geben sie zwei unterschiedliche Gründe an. Einige der Interviewpartner:innen haben keine Bewerbungen auf Ausbildungsstellen versendet, da sie sich noch nicht ausbildungsreif fühlten, sehr unsicher hinsichtlich der Berufswahl waren und sich daher noch nicht festlegen konnten oder wollten, sich selbst als antriebslos und unmotiviert bezeichneten oder die fehlende Perspektive und eine antizipierte Chancenlosigkeit als Grund nannten. Zu dieser Gruppe gehören mit Jonathan, Lukas, Marc und Meris vier Auszubildende.

Jonathan und Lukas geben an, dass sie zunächst die Schule beenden wollten. Die parallele Suche nach einem Anschluss in Ausbildung schien für sie nicht attraktiv oder überfordernd zu sein:

I: Und hast du dich denn damals auch schon auf Ausbildungsstelle beworben?

Jonathan: Noch nicht. Weil für mich war, eben weil ich ja noch in der Schule war, war eben Schule fertig machen und dann eben gucken, was eben mit diesem Abschluss alles zu bewerkstelligen ist. (Jonathan_FP_Hauswirtschaft, Pos. 21–22)

Jonathan stellt seinen Berufsorientierungsprozess zu diesem Zeitpunkt noch als sehr offen und keineswegs abgeschlossen dar („*was eben mit diesem Abschluss alles zu bewerkstelligen ist*"). Er scheint zum Zeitpunkt des Schulbesuchs noch keine realistische und konkrete Berufswahl getroffen zu haben, sondern macht seine Berufswahlmöglichkeiten sehr verallgemeinernd von dem erreichten Schulabschluss abhängig. Ähnlich stellt das Lukas dar:

I: Und hast du dich in der Zeit auch auf Ausbildungsstellen beworben?

Lukas: Nein. Weil ich wirklich noch mal auf der Suche war, quasi zu was ich das machen möchte, und ich mich hauptsächlich auf diesen Abschluss konzentriert hab. (..) Ja. (Lukas_Fachlagerist, Pos. 94–96)

Beide Jugendliche stellen sich als nur gering berufsorientiert dar („*auf der Suche*") und ihr Übergangshandeln ist ein „Fahren auf Sicht" – sie konzentrieren sich auf das naheliegende Ziel Schulabschluss, ohne dabei die weiteren Bildungsoptionen konkret in den Blick zu nehmen und mitzudenken. Die beiden agieren nicht vorausschauend und ihre Planungen hinsichtlich der weiteren beruflichen Laufbahn sind nur begrenzt zukunftsorientiert. Ein ähnliches Verhalten weist auch Meris auf, der zunächst für sich den Übergang in eine Ausbildung von vornherein ausschloss; der Übergang in die duale Ausbildung scheint für ihn zunächst nicht im Möglichkeitsraum der akzeptablen und bewältigbaren Anschlussoptionen zu liegen:

I: Hattest du dich denn damals auch mal um eine Ausbildung so beworben? Also ganz normal? Also ohne [Name des Bildungsträgers der kooperativen Ausbildung] und ohne die Agentur für Arbeit?

Meris: Nee. Das hatt ich noch nicht so im Kopf. Hab ich bisher auch nicht gesehen, aber dann durch die Agentur und durch nen Kollegen dann ja. (Meris_FP-Metallbau, Pos. 200–201)

Erst durch den Impuls der Bundesagentur für Arbeit und einen *„Kollegen"* öffnete Meris sich der Idee, eine Ausbildung zu beginnen – ohne diese Anregung durch die Gatekeeper Bundesagentur für Arbeit und Peer-Group-Angehöriger hätte er sich selbst nicht als Auszubildenden *„gesehen"*. Auch Marc berichtet davon, dass er von sich aus keine Bewerbungen auf Ausbildungsstellen abgesendet habe. Er sei mehrfach formal vonseiten der Bundesagentur für Arbeit aufgefordert worden, sei diesen Aufforderungen nach einigen Absagen aber nicht mehr nachgekommen:

I: Hattest du auch versucht, dich selbst um eine Ausbildung zu bewerben? Ohne?

Marc: Nein. Ich wurde immer aufgefordert.

I: Aber?

Marc: Ein paar Mal ist es gescheitert und dann habe ich gesagt: weißte was, ihr könnt mich alle mal, jetzt mach ich die Ausbildung einfach – irgendwann mal wollte ich die Ausbildung machen.

I: Das heißt, aufgefordert zum Bewerben wurdest du von der Agentur für Arbeit?

Marc: Genau.

I: Und dann hast du das ein paar Mal gemacht?

Marc: Ich sag mal so: ich habe das ein paar Mal nicht gemacht, weil ich zu faul dafür einfach war, bin ich ganz ehrlich, ich war zu faul dafür und dann kam der Ruck von meiner Betreuerin, meiner gesetzlichen Betreuerin, dass ich mich jetzt mal bewerben sollte. (Marc_Fachlagerist, Pos. 93–101)

Marc bezeichnet sich selbst als zu faul und führt dies als Grund für seine mangelnden Bewerbungsaktivitäten und die Ignoranz seinerseits den schriftlichen Aufforderungen zur Bewerbung seitens der Bundesagentur für Arbeit gegenüber an. Erst die rechtliche Betreuerin habe Marc den entscheidenden *„Ruck"* zur Aktivität gegeben, obwohl er gleichzeitig eine generelle Bereitschaft zur Aufnahme einer Ausbildung hatte (*„jetzt mach ich die Ausbildung einfach – irgendwann mal wollte ich die Ausbildung machen."*). Seine Passivität gegenüber den formalen Aufforderungen zu Bewerbungen seitens der Bundesagentur für Arbeit kann als vermeidendes Verhalten interpretiert werden. Indem Marc die Aufforderungen ignoriert, hält er an seinem ausbildungsplatzlosen Status fest und erwirkt keine Veränderung der aktuellen Situation. Erst die rechtliche Betreuerin, die Marc, nachdem er volljährig wurde, anstelle des Pflegevaters bei rechtlichen Angelegenheiten unterstützt, aktiviert ihn. Sie nimmt hier eine steuernde und unterstützende Rolle ein.

Zusammenfassend lässt sich vermuten, dass Jonathan, Lukas, Meris und Marc während des Besuchs der allgemeinbildenden Schule keine adäquate Zukunftsperspektive entwickelt haben und dadurch ihre Berufslaufbahn nicht proaktiv planen und

vorantreiben konnten. Sie haben sich darum erst nach dem formalen Abschluss eines Bildungsganges um den Anschluss an einen folgenden bemüht oder sind wie im Falle von Marc kurzzeitig ganz aus dem formalen Bildungssystem ausgestiegen.

Weitere Jugendliche haben keine Bewerbungen auf Ausbildungsstellen auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt geschrieben, weil die Anschlussperspektive Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) für sie feststand. Dies wurde in den Interviews mit Karla, Luis, Mehedin und Rieke deutlich, wie die folgenden Interviewsequenzen veranschaulichen:

Karla

Karla: Meine Förderlehrerin hat mich darauf gebracht, die hat sich immer dafür eingesetzt, dass ich irgendwie durch die Schule kommen, die hat sich auch ganz viel Zeit genommen, die hat, während meine Mitschüler innerhalb von einer Woche irgendein Thema verstehen mussten, hat die sich drei Wochen für ein Thema mit uns Zeit genommen, und die hat sich dann am Ende dafür eingesetzt, dass ich und ein Klassenkamerad von mir möglichst schnell diese BVB kommen.

I: Ja, das heißt beworben auf Ausbildungsstellen oder so hast du dich nicht noch parallel?

Karla: Hmm. (verneinend) (Karla-FP_personenbezogeneServiceleistungen, Pos. 9–12)

Luis

I: Ja, okay. Hattest du dich denn damals nach der Schule auch normal beworben? Also richtig auf Ausbildungsstellen beworben oder war von Anfang an klar, du machst das mit Unterstützung von der Agentur für Arbeit?

Luis: Wo ich von Anfang an mit dem Berater von der Agentur für Arbeit, da hatte ich halt mit dem geredet und dann hatte ich halt jetzt nicht mehr drüber nachgedacht ohne (..)

I: Ja, gut, okay. Ja, wenn man eine Ausbildungsstelle versprochen bekommen hat, warum soll man dann was Anderes machen, ne?

Luis: Ja. (Luis_Polsterer, Pos. 171–175)

Mehedin

I: Hast du dich denn in der Schule schon beworben um Ausbildungsplätze im Bereich Verkauf? So selber?

Mehedin: Ähm, nee. Mir wurde direkt empfohlen, dass ich hierher komme, in die BvB. Bin ich auch hingekommen. (Mehedin_FP-Verkauf, Pos. 8–9)

Rieke

Rieke: Ähm, also die, die dann [B1] machen wollten, sind dann da hingegangen, es sei denn, die hatten anderen Ansprechpartner. Dann natürlich zu jemand anderes, aber die meisten hatten Frau [RB].

I: Ja, ja, okay. Hast du dich denn auch selbst noch beworben, direkt nach der Schule, auf eine Ausbildungsstelle?

Rieke: Ähm, nein.

I: Nein, okay.

Rieke: Nein. (Rieke_FP-Verkauf, Pos. 28–32)

Die Angaben in den Interviews ähneln sich inhaltlich und argumentativ sehr. Da schon im letzten Schulbesuchsjahr das Verfahren der beruflichen Rehabilitation eingeleitet wurde und die Teilnahme an der BvB in Aussicht gestellt wurde, sahen die hier zitierten Jugendlichen keine Notwendigkeit und keine Veranlassung dazu, sich parallel auf Ausbildungsstellen zu bewerben. Der Verzicht auf eigenständige Bewerbungen und das Suchen nach einem Ausbildungsplatz jenseits der Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit ist für diese Jugendlichen die logische Konsequenz, die sie selbst aus den bisherigen Beratungen und dem eingeleiteten Reha-Verfahren ziehen. Es gibt jedoch auch Jugendliche, die von der Bundesagentur für Arbeit bewusst von Bewerbungen abgehalten wurden bzw. die auf ihre Eigeninitiative am Ausbildungsmarkt negative Rückmeldungen erhalten. Als Beispiel wird eine Sequenz aus dem Interview mit Bastian herangezogen. Bastian hat bereits während der Schulzeit ein Praktikum in seinem späteren Kooperationsbetrieb in der geförderten Reha-Ausbildung absolviert und war anschließend während der Teilnahme an der BvB-Maßnahme dort im Langzeitpraktikum. Aufgrund seiner umfangreichen praktischen Tätigkeit im Betrieb und aufgrund seiner generell ablehnenden Haltung gegenüber der Bundesagentur für Arbeit wird er deshalb explizit danach gefragt, ob er die Möglichkeit in Betracht gezogen habe, sich direkt im Betrieb zu bewerben:

> *I: Ja – und wenn das klar für dich war, dass du zu [Name des Kooperationsbetriebes] gehst, hast du dich da auch – ich sag mal – „selbst" einfach so beworben schon um eine Ausbildung damals? Dass du gesagt hast: „Ich mach da jetzt direkt meine Ausbildung?"*
>
> *Bastian: Ähm, ja, nach der Schule. Da kam ja vor Ende der Schule kam ja immer schon Herr [Reha-Berater der Bundesagentur für Arbeit] da, das Arbeitsamt, die Spacken. Kam so der immer so „hier und da, ja Ausbildung, so und so sieht das aus", ähm, ja. Und dann lief das da halt einfach nicht weiter und irgendwann hab ich gesagt „ja komm, ich schreib jetzt einfach ne Bewerbung hin". Dann bin ich zu [Bildungsträger, der sowohl die BvB als auch die kooperative Reha-Ausbildung durchführt] und äh, Arbeitsamt hin: „Ja, oh, das ist ja jetzt schlecht, Sie kriegen doch den Ausbildungsvertrag von uns."* (Bastian_Karosseriebauer, Pos. 17–18)

Aus Unsicherheit um seinen weiteren Werdegang und seinen Anschluss an eine qualifizierte Berufsbildung (*„dann lief das da halt einfach nicht weiter"*) bemühte Bastian sich selbstständig um einen Ausbildungsvertrag bei dem Karosseriebauer. Es ist anzunehmen, dass Bastian mit seinem Anliegen erfolgreich war und einen Ausbildungsvertrag beim Betrieb erhalten hat. Diesen Umstand teilte er sowohl dem Bildungsträger als auch der Bundesagentur für Arbeit mit, wobei der zuständige Reha-Berufsberater verwundert und zugleich abwertend auf diese Ankündigung reagiert. Bastian zitiert ihn in direkter Rede mit den Worten: *„Ja, oh, das ist ja jetzt schlecht, Sie kriegen doch den Ausbildungsvertrag von uns."* Die Verwendung der Symptominterjektion *„oh"* deutet darauf hin, dass der Berater überrascht, verwundert oder irritiert auf Bastians Eigeninitiative reagierte und diese als ungewünschte Abweichung von den formallogischen Abläufen im Verfahren der beruflichen Rehabilitation identifiziert (*„das ist ja jetzt schlecht, Sie kriegen doch den Ausbildungsvertrag von uns"*) – zumindest nimmt Bastian dies als solches wahr. Einmal im Verfahren, soll Bastian nicht auf den ersten Ausbildungsmarkt einmünden oder seine Berufsausbildung unterstützt durch niedrigschwellige

Hilfen absolvieren, vielmehr stört sein eigeninitiatives und nicht abgesprochenes Handeln die institutionellen Abläufe. Die bisherigen Befunde deuten darauf hin, dass die Jugendlichen mit Reha-Status sich entweder selbst als chancenlos auf dem Ausbildungsmarkt einschätzen oder durch die Lenkung im Verfahren der beruflichen Rehabilitation in den *Sonderweg geförderte Berufsausbildung* gelotst werden. Dass Bastian sich um einen Ausbildungsplatz bemüht und seine persönlichen Kontakte zum Betrieb für seine Ziele nutzt, wird im Prozess offenkundig als ein Abweichen in eine *falsche Richtung* beurteilt.

Auch wenn, wie aufgezeigt, die meisten der Jugendlichen sich nicht um eine Ausbildung auf dem Ersten Ausbildungsmarkt bewerben, so spielen die Betriebe der freien Wirtschaft dennoch als Praktikums- und Kooperationsbetriebe für die geförderte Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III eine große Rolle. Die Jugendlichen benötigen einen Kooperationsbetrieb; ohne diesen können sie die Ausbildung nicht absolvieren. Oftmals werden in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme bereits die Betriebe für die spätere Ausbildung gesucht und im Rahmen eines Praktikums können die Jugendlichen die betrieblichen Abläufe, die Anforderungen und Tätigkeiten sowie die Mitarbeitenden kennenlernen und sich ausprobieren. Viele der Jugendlichen absolvieren v. a. im Hinblick auf die anschließende Ausbildung ihre Praktika, was beispielhaft an einer Sequenz aus dem Interview mit Adrian verdeutlicht werden kann:

> *I: Und wie kam das dann, dass du jetzt in der Ausbildung zum Fachlageristen bist?*
>
> *Adrian: Also ich musste mir jetzt erstmal was suchen so, was so… Ich wollte eigentlich was Metall so beanspruchen. Und da war ich in [Name des Bildungsträgers, der die BvB durchführt] wieder, und dann Metallfirm-, äh, Dingsda-Ausrichtung, ja, und dann hab ich da gemacht. Fand ich auch erst gut, dann hab ich ne Firma vorgeschlagen bekommen, die erste, war ich da erstmal, zwei Monate oder so, hat mir richtig gefallen, so. Die Leute sind richtig nett und ja, dann wollten, ähm, sollte ich noch in ne andere Firma reingehen und gucken. Aber dann haben wir, ja, dann haben wir Vorstellungsgespräch gehabt, haben dann geredet. Ja, der meinte so: „Ja, das geht, aber Ausbildung machen wir nicht hier."*
>
> *I: Okay.*
>
> *Adrian: Ja, und dann meinte ich so: „Na ja, okay, dann mach ich nicht, dann geh ich wieder in die erste Firma" und hab da wieder ein Praktikum gemacht und hab dann da halt jetzt fast nen Festvertrag. Also in der Firma, wo ich jetzt bin.* (Adrian_Fachlagerist, Pos. 84–87)

Adrian absolvierte ein Praktikum, das ihm gut gefallen hat. Auf Anraten des Bildungsträgers sollte er seine Berufswahl absichern und ein weiteres Praktikum machen. Im Vorstellungsgespräch für das zweite Praktikum stellte sich dann heraus, dass Adrian einen Praktikumsplatz, aber keinen Ausbildungsplatz im Unternehmen bekommen könnte, worauf er das Praktikumsangebot abgelehnt habe („*Na ja, okay, dann mach ich nicht*"). Adrians Handeln kann als zielorientiert und effizient beurteilt werden; es erscheint ihm nicht vernünftig, seine Ressourcen auf ein Praktikum in einem Betrieb aufzuwenden, bei dem es keine Anschlussoption für ihn gibt. Hinzu kommt, dass es

ihm im ersten Betrieb gut gefiel – auch insofern war also keine Notwendigkeit für Veränderungen gegeben.

Auch andere Jugendlichen weisen ein sehr pragmatisches Verhalten bei der Suche nach einem geeigneten Betrieb für Praktika oder die kooperative Ausbildung auf. Sie nutzen ihre persönlichen Kontakte im Sozialraum oder in der Familie und kümmern sich mitunter sehr eigenständig um ein Unternehmen, das zu ihnen passt und das sie braucht.

Im Interview mit Alexander beispielsweise stellt sich im Verlauf des Gesprächs heraus, dass er seine Ausbildung ursprünglich in integrativer Form, d. h. in den Lehrwerkstätten des Bildungsträgers und ohne Kooperationsbetrieb, absolvieren sollte. Diese Ausbildung wird Jugendlichen mit hohem Förderbedarf angeboten, da man davon ausgeht, dass sie wahrscheinlich den Anforderungen der betrieblichen Praxis im Alltagsgeschäft eines Kooperationsbetriebes der freien Wirtschaft nicht gerecht werden können. Dennoch befindet sich Alexander nun in kooperativer Ausbildung, was mit den Einschränkungen rund um die Covid-19-Pandemie zusammenhing, wie er erzählt:

> *I: Wie bist du denn an diesen Kooperationsbetrieb gekommen?*
>
> *Alexander: Das ist ein Bekannter. Wo mein Opa nicht mehr als Schlosser arbeiten durfte, ist er LKW gefahren für [Name einer Firma]. Und da ist jetzt halt dieser Betrieb, der macht die nämlich heile. Seitdem, die kenne ich von klein auf.*
>
> *I: Okay, das heißt, den hast du dir selber gesucht, den Betrieb oder hast gesagt, da würdest du gerne mal?*
>
> *Alexander: Da mache ich das Praktikum, weil ich ja wegen Lockdown und all so 'n Scheiß bin ich ins Praktikum gegangen. Weil zu Hause rumsitzen ist nichts für mich. Da bin ich einfach ins Praktikum gegangen ins erste Lehrjahr, war vier Wochen in der [Bildungsträger] und da habe ich gesagt, als es hieß, wir machen zu, da habe ich gesagt: „Tschüss. Ich gehe ins Praktikum."* (Alexander_FP-Metallbau, Pos. 265–269)

Alexander nutzt familiäre Beziehungen, um einen Betrieb zu finden, in dem er den betrieblichen Teil seiner Ausbildung fortsetzen kann, nachdem aufgrund des pandemiebedingten Lockdowns die Lehrwerkstätten des Bildungsträgers geschlossen wurden. Innerhalb kürzester Zeit hat Alexander sich eigenständig einen Kooperationsbetrieb für seine Ausbildung organisiert und dafür auf persönliche Kontakte zurückgegriffen. Dafür spricht zum einen der Bezug zum Großvater, zum anderen die Informalität des Bewerbungsprozesses: Offenbar ohne schriftliche Unterlagen einzureichen und ohne Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte des Bildungsträgers fährt er *„einfach"* zu dem Betrieb und bittet den Inhaber um einen Praktikumsplatz.

Auch Luis, der eine Ausbildung zum Polsterer absolviert, beschreibt seine Berufswahl als von persönlichen Beziehungen bestimmt:

I: Wie kamst du denn da dran? Also Polsterer ist ja nichts, was einem sofort so einfällt.

Luis: Ähm, der Chef, früher war ich mit seinem Hund immer spazieren und dann ist mir wieder eingefallen, er ist ja, hat da ne eigene Firma, das ist auch nicht weit weg von meinem Zuhause, bin ich dann immer mit dem Fahrrad halt zur Arbeit gefahren.

I: Okay – im Schulpraktikum?

Luis: Ja. (Luis_Polsterer, Pos. 21–24)

Auf der Suche nach einem geeigneten Platz für sein obligatorisches Schulpraktikum nutzt Luis seinen Kontakt zu einem Bekannten, dessen Hund er ausgeführt hat und der Inhaber einer Polsterei ist. Als Pro-Argument führt Luis außerdem die räumliche Nähe zu seinem Wohnort und die gute Erreichbarkeit des Betriebes mit dem Fahrrad an. Luis hat als Einziger der Interviewpartner:innen keine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme absolviert, sondern er ist direkt nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule in die kooperative Berufsausbildung zum Polsterer übergegangen. Als Kooperationsbetrieb stand der Betrieb seines Bekannten zur Verfügung.

Für viele der Interviewpartner:innen scheint der persönliche Kontakt und die Bekanntschaft mit Firmeninhaber:innen oder Kolleg:innen einen hohen Stellenwert zu haben. Im Interview mit Bastian wird erkennbar, dass dieses Verhalten auch als ein Umgang mit eigenen Schwierigkeiten und Schwächen, v. a. im Bereich der Merkfähigkeit, der Flexibilität und der Auffassungsgabe bzw. Lernfähigkeit, gedeutet werden kann:

I: Und dann war direkt klar, aus der BvB raus, du machst das bei [Name des Kooperationsbetriebs]?

Bastian: Ja, im Endeffekt: ich war erst auf der normalen Schule Langzeitpraktikum, jeden Tag, nee, ein Tag in der Woche jede Woche da. Und da ergibt das dann nur Sinn, wenn du dann vorher schon im Praktikum, ganz normal im dreiwöchigen Praktikum schon da warst, dann gehst du da halt ins Langzeitpraktikum, wenn du dann nach der [Lehrwerkstatt des BvB-Bildungsträgers] – ja, warum sollte ich mir denn dann noch nen Betrieb suchen, nen neuen? Die kennen mich, ich weiß, was sie machen, ich kenn die. Dann hab ich mir gedacht: „ey, komm, gehste einfach direkt da hin – fertig. Musste keinen neuen Namen oder so wat wieder lernen, weißt, wo alles steht, fertig. Dat ist der einfachste Weg". Würd ich jetzt so mal behaupten. (Bastian_Karosseriebauer, Pos. 54–56)

Bastian entscheidet sich aus sehr pragmatischen Gründen für die Aufnahme der kooperativen Ausbildung in einem ihm gut bekannten Betrieb – hier fühlt er sich sicher und kompetent in Bezug auf die Inhalte der betrieblichen Tätigkeit („*ich weiß, was sie machen, ich kenn die*"). Als weiteren Grund führt er an, dass er erneute Belastungen, die bei einem Betriebswechsel auf ihn zukommen würden, wie das Lernen von „*neuen Namen oder so wat wieder*" oder die vom ihm zu erbringende Orientierungs- und Merkleistung hinsichtlich innerbetrieblicher, individueller Aufbewahrungs- und Ordnungssysteme vermeiden möchte („*weißt, wo alles steht, fertig*"). Er sieht es als einen großen Vorteil für beide Seiten – sowohl für ihn persönlich als auch für den Betrieb – an, dass er bereits eingearbeitet ist und sich im Betrieb gut auskennt.

Da die geförderte, außerbetriebliche Berufsausbildung im kooperativen Format eine Abweichung von der Norm darstellt, sollte in den Interviews erhoben werden, ob das Erlangen eines Ausbildungsplatzes persönlich als Erfolg gewertet wird und ob die Jugendlichen mit Freude auf die Zusage durch den Kooperationsbetrieb reagieren. Die Zusage des betrieblichen Ausbildungsplatzes durch einen Kooperationsbetrieb der freien Wirtschaft wird an dieser Stelle von der formalen Zusage eines Ausbildungsvertrages seitens der Bundesagentur für Arbeit bzw. des beauftragten Bildungsträgers unterschieden.

Die Zusage der verantwortlichen Gatekeeper aus den Betrieben hat für die Auszubildenden einen hohen Stellenwert, da sie hierdurch Anerkennung und Bestätigung erfahren und erleben, dass ihre Arbeitsleistung vom Betrieb wertgeschätzt wird.

> *I: War denn dann auch schon relativ schnell klar, dass du dann dableiben wirst, für die Ausbildung?*
>
> *Lukas: Ich hab mich ziemlich gut angestellt. (lacht) Geh ich jetzt von aus. Und die haben gesagt, wir würden dich gerne als Azubi nehmen. Ja. Und dann ging das eigentlich relativ nahtlos weiter.* (Lukas_Fachlagerist, Pos. 198–199)
>
> *(…)*
>
> *Ja, Ausbildungsplatz habe ich gehabt, das hat mich erstmal gefreut. Weil ich ja diese mehreren Absagen hatte, und es mir nicht gepasst hat, fand ich schon relativ schön, dass ich halt in festen Händen bin, hier so: Wir wollen dich haben, als Azubi, wir nehmen dich wohl.* (Lukas_Fachlagerist, Pos. 203)

Für Lukas ist die Zusage durch den Betrieb besonders bedeutsam, weil ihm zuvor einige Betriebe abgesagt hatten. Er wertet die Zusage als Folge seiner guten Leistungen im Praktikum („*ich hab mich ziemlich gut angestellt*“) und freut sich über das Ausbildungsplatzangebot. Auffällig ist, dass er als Ausdruck seiner Freude eine Redewendung benutzt, die im alltagssprachlichen Gebrauch üblicherweise für feste Liebes- bzw. Paarbeziehungen verwendet wird („*fand ich schon relativ schön, dass ich halt in festen Händen bin, hier so*“). Damit markiert er sowohl seinen Status des Versorgt-Seins mit einer Ausbildungsstelle als auch seine persönliche Verbundenheit mit dem Kooperationsbetrieb. Seine Bindung an den Betrieb wird von ihm als etwas Dauerhaftes angesehen, weshalb er auch nicht mehr nach anderen beruflichen Möglichkeiten oder anderen Betrieben Ausschau halten muss. Ihre Freude über die Zusage eines Ausbildungsplatzes für den betrieblichen Part der kooperativen Ausbildung bringen auch andere Jugendliche in den Interviews zum Ausdruck, z. B. Julia:

> *Julia: Da habe ich nämlich mein Praktikum gemacht und dann kam der Chef den einen Tag zu mir und fragte, ob ich eine Ausbildung machen will. Und da habe ich direkt auch angenommen.*
>
> *I: Hast du dich gefreut?*
>
> *Julia: Ja, ich habe mich so gefreut, dass ich sogar schon Tränen in den Augen hatte.* (Julia_Lagerfachhelfer, Pos. 141–143)

6.6 Primärgruppen: Eltern, Verwandte, Freundinnen, Freunde und Peers

Gerade die Erziehungsberechtigten beeinflussen die Berufswahlentscheidungen und entscheiden über Zugänge zu Bildungsangeboten – einerseits auf rechtlicher Ebene, da sie bei Minderjährigen vor Aufnahme einer Berufsausbildung die Ausbildungsverträge unterschreiben müssen, andererseits auf inhaltlicher Ebene. Befunde von Schnitzler (2020b, S. 45), Neuenschwander (2020), der Shell Jugendstudie (Albert et al. 2019), Steinmann und Maier (2018, S. 236 f.), Dittmann und Meyer (2016) sowie von Lex und Schlimbach (2015) und Beinke (2006a, S. 36 ff.) belegen, dass die Eltern den Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder auch inhaltlich maßgeblich beeinflussen. Sie werden als wichtige Informant:innen im Berufsorientierungsprozess begriffen, auch werden sie als hilfreich bei der Entscheidungsfindung beurteilt, so Beinke (vgl. 2006a, S. 37; ebenso bei Handelmann 2020, S. 220). Als Rollenvorbilder beeinflussen Eltern den Berufswahlprozess auch indirekt (vgl. Kleffner et al. 1996, S. 14). Mit Myers et al. (2011) sind Familienmitglieder, insbesondere Eltern, einflussreiche Quellen der Sozialisation für Kinder und Jugendliche und werden oft als die wichtigsten Determinanten für die Berufswahl von Kindern angesehen (vgl. Myers et al. 2011, S. 90 und Kapitel 3.1.4).

Auch Kleffner et al. und Calmbach et al. bezeichnen die Eltern als diejenigen, von denen Jugendliche Anregungen zur Berufswahl erhalten, sowohl durch ausformulierte Erwartungshaltungen als auch durch konkrete Ratschläge zur Berufsfindung (vgl. Calmbach et al. 2020, S. 237 f. sowie Kleffner et al. 1996, S. 14).

Peers hingegen sind keine Gatekeeper im engen Verständnis von Gatekeeping, da sie keine formale oder verwaltungsrechtliche Entscheidungsmacht über Zugänge zu Bildungsangeboten oder bestimmten Ressourcen haben. Jedoch kommt ihnen durch ihren besonderen Einfluss auf andere Jugendliche am Übergang eine besondere Stellung zu, weshalb sie in dieser Arbeit berücksichtigt werden. Mit Schuchart et al. können Peers als Sozialisationsagent:innen begriffen werden (vgl. Schuchart et al. 2016). Studien über Peer-Beziehungen haben außerdem gezeigt, dass sich die Unterstützung durch einen anderen Menschen vorteilhaft auch in Bezug auf ein erhöhtes Autonomieerleben, ein höheres persönliches Wohlbefinden und eine größere Beziehungszufriedenheit auswirkt (vgl. Deci und Ryan 2014, S. 60 f.). Dies deckt sich mit den Annahmen aus verschiedenen Berufswahltheorien (vgl. Kap. 1.4), nach denen die Berufswahlentscheidung individuell auch davon abhängig gemacht wird, wie das soziale Umfeld den angestrebten Beruf bewertet (vgl. Matthes 2019, S. 65). Die Erwartung des Individuums, mit seiner Berufswahl auf Anerkennung oder auf Ablehnung im Freundes- und Bekanntenkreis stoßen zu können, beeinflusst somit die Übergangsentscheidung. Verwiesen werden soll an dieser Stelle zudem auf den Einfluss des Images von Berufen auf die Berufswahlentscheidung (vgl. exemplarisch Brändle und Grundmann 2020, S. 93; Gehrau 2020; Ebner und Rohrbach-Schmidt 2019; Matthes 2019, S. 163; Eberhard et al. 2009).

6.6.1 Eltern und Verwandte der Elterngeneration

Im Interview sollte ein Fokus auf die Eltern als Gatekeeper gelegt werden. Zugleich war mir bewusst, dass Interviewpartner:innen möglicherweise nicht gerne über ihre familiäre Situation sprechen. Es wurde bewusst darauf verzichtet, die Bildungsabschlüsse und beruflichen Werdegänge der Eltern im Interview standardisiert abzufragen. Stattdessen wurde die Entscheidung getroffen, eher allgemein über den Einfluss der Eltern auf die Berufswahl ins Gespräch zu kommen. Wenn im natürlichen Gesprächsverlauf über den bisherigen berufsbiografischen Werdegang die Eltern oder Erziehungsberechtigten noch nicht thematisiert waren, wurde die Impulsfrage zu diesen Gatekeepern in etwa so formuliert:

- *Was sagen deine Eltern zu deiner Ausbildung? Finden die das gut?* (Luis_Polsterer, Pos. 99)
- *Konnten die dich denn ein bisschen unterstützen oder dir was raten? Oder auch nicht? Weil dein Vater ist ja schließlich mit dir z. B. zum Praktikum-Suchen gefahren.* (Lukas_Fachlagerist, Pos. 129)
- *Aber wie kommt man denn da hin? Also hat das, haben deine Eltern das gesagt oder hast du dich selbst informiert?* (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 34)

Einige Jugendliche berichten, ihre Eltern seien generell froh, dass sie eine Ausbildung absolvieren und in einem Berufsbildungsgang versorgt und untergebracht sind. So sagt etwa Adrian:

> *„Also meine Mutter, die findet das gut, dass ich wenigstens etwas mache, so, dass ich nicht zuhause rumhänge oder irgendwas Anderes mache. Ja, findet die sehr gut, eigentlich so, ja."* (Adrian_Fachlagerist, Pos. 153)

Die Jugendlichen nehmen wahr, dass ihren Eltern „irgendeine Ausbildung" lieber ist als gar keine und sie sprechen in den Interviews den Umstand an, dass ihren Eltern ein vermeintliches Nichtstun und nicht zielführende Such- und Orientierungsprozesse nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule missfallen.

> *I: Wurdest du denn ein bisschen – also haben deine Eltern dich so frei gelassen, ausprobieren lassen oder wurdest du so'n bisschen gedrängt von deinen Eltern, jetzt auch mal …*
>
> *Jonathan: Ja, denen hat irgendwie so ein bisschen das, meine Mutter sagt, das Rumlungern, also das zu-Hause-Rumhängen, so 'n bisschen genervt.* (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 52–53)

In vielen Interviews schildern die Jugendlichen eine generelle Zufriedenheit der Eltern mit ihrem Status als Auszubildende:r, wobei die fachliche Ausrichtung der Ausbildung keine oder nur eine geringfügige Rolle zu spielen scheint – so etwa bei Julia, Jakob, Luis, Karla, Mehedin, Marc und Tarek:

> *Julia: Damit habe ich mit Papa drüber geredet. Und Papa hat gesagt: Mach die Ausbildung. Weil meine Schwester hat keine Ausbildung, meine große. Und das ist traurig. Und die ist viel älter als ich.* (Julia_Lagerfachhelfer, Pos. 131)
>
> *Jakob: Ja, das finden die super. Die unterstützen mich da voll bei. Finde ich super.* (Jakob_Lagerfachhelfer, Pos. 128)

I: Was sagen deine Eltern zu deiner Ausbildung? Finden die das gut?

Luis: Ja, das finden die gut. (Luis_Polsterer, Pos. 99–100)

Karla: mein Vater war da wirklich sehr hinterher, dass ich was finde, weil der unbedingt will, dass ich das jetzt durchziehe und irgendwo mal anfangen kann. (Karla-FP_personenbezogeneServiceleistungen, Pos. 57)

I: Und wie finden die das, was du machst, beruflich?
Mehedin: Ja, gut. Die sind froh, dass ich was mache. (Mehedin_FP-Verkauf, Pos. 63)

Marc: Er ist einfach nur froh, dass ich die Ausbildung habe und die jetzt zu Ende mache. (Marc_Fachlagerist, Pos. 116)

Tarek: Und jetzt, wo ich jetzt die Ausbildung angefangen hab, sind meine Eltern sehr, sehr froh, sind sehr, sehr glücklich, dass ich überhaupt jetzt, mein Sohn jetzt Ausbildung macht, Arbeit hat und sehr, sehr glücklich! (Tarek_FP-Verkauf, Pos. 68) *(…) Und Eltern sind erst recht froh, weil wissen dann, guck, der hat ne Ausbildung, arbeitet.* (Tarek_FP-Verkauf, Pos. 105)

Tarek übernimmt in einer der Interviewsequenzen sogar die Äußerungen und die Perspektive des Vaters (*„dass ich überhaupt jetzt, mein Sohn jetzt Ausbildung macht"*), als er betont, wie glücklich die Eltern über seine Berufsausbildung seien. In Tareks Schilderung spielt es ebenso wie bei Julia, Jakob, Karla und Luis keine entscheidende Rolle, in welcher Branche die Ausbildung absolviert wurde – vielmehr geht es den Eltern darum, dass sie *„überhaupt jetzt"* eine Ausbildung haben.

Einige Jugendliche stellen deutlicher heraus, dass die Eltern nicht nur mit der Tatsache, dass „überhaupt" eine Ausbildung angefangen wurde, sehr zufrieden sind, sondern dass sie den gewählten Beruf oder die Branche befürworten, wie etwa Adem:

Adem: Ja, doch. Die finden das gut, nen guten Beruf. Meine Mutter ist auch in der, also, ja, doch (…), ja (..)

I: Was ist deine Mutter auch?

Adem: Also meine Mutter ist auch in der IHK, nein, nicht IHK, IG Metall, und daher findet sie den Beruf Metallbau auch ganz gut. (Adem_FP-Metallbau, Pos. 104–106)

Adem nimmt mit der positiven Rahmung seiner Ausbildungsaufnahme deutlich Bezug zur Gewerkschaftsmitgliedschaft der Mutter, die als Elektrikerin in der Telekommunikationsbranche arbeitet. Auf die Frage, was der Vater beruflich macht, antwortet Adem:

Adem: Also der ist Schneider. Also Änderungsschneider.

I: Aber das wär kein Beruf für dich gewesen? Ist ja auch was Handwerkliches.

Adem: Nee. Er meinte auch die ganze Zeit, das wär nichts Schönes.

I: Ist nichts Schönes?

Adem: Hmm (verneinend) (Adem_FP-Metallbau, Pos. 110–114)

Anders als Adem, dem der Vater offensiv davon abrät, den gleichen beruflichen Werdegang wie er einzuschlagen, orientieren sich bei der Berufswahlentscheidung gerade

einige der männlichen Interviewpartner auffallend deutlich an den Berufen der Väter und Großväter und stellen ihre Berufsentscheidung in eine familiäre Tradition. Dies berichten explizit Alexander, Bastian, Rahim und Lukas:

> *Alexander: Also ich bin ja eine Woche in [Bildungsträger, der auch die BvB durchführt] gewesen, um da reinzuschnuppern, wie das da so ist im Internat und diese ganzen Werkstätten, aber an sich war sehr früh klar, dass ich schon Metall machen möchte. Weil mein Opa hat Metall gelernt. Mein Vater hat Metall gemacht. Ja. Und dann habe ich mir auch gedacht, da mache ich jetzt auch Metall, und fertig ist.* (Alexander_FP-Metallbau, Pos. 44–45)

> *Bastian: Ich würd behaupten, das mit dem Handwerklichen, das kam so von Anfang an schon mehr so von meinem Vater so, der – auch immer im Keller, wir hatten ne Werkstatt im Keller und da fing das dann so an, hier mal wat gemacht, da mal wat gemacht, „komm, machste hier mal was, da mal was" – ja.* (Bastian_Karosseriebauer, Pos. 8)

> (...)

> *Ja. Ja, im Prinzip, väterlicherseits ist meine ganze Familie Handwerker. Also die anderen, was die machen – keine Ahnung. Die eine Hälfte ist komplett einfach nur Handwerker. Von daher...* (Bastian_Karosseriebauer, Pos. 139)

Während Bastian seine Berufsentscheidung aufgrund von Vorerfahrungen im handwerklichen Bereich durch gemeinsame Tätigkeiten mit dem Vater argumentativ stützt (*„da fing das dann so an, hier mal wat gemacht, da mal wat gemacht"*), stellt Alexander sich eher ideell in eine familiäre Tradition (*„Weil mein Opa hat Metall gelernt. Mein Vater hat Metall gemacht. Ja. Und dann habe ich mir auch gedacht, da mache ich jetzt auch Metall"*), wobei die Berufswahlstrategie Alexanders auch als pragmatisch und problemlösend interpretiert werden kann – anstatt sich auf einen eventuell langwierigen und offenen Suchprozess nach einem für ihn geeigneten Beruf zu begeben, orientiert er sich an den früheren Berufswahlentscheidungen der männlichen Vorbilder in seiner Familie und kürzt damit seinen Berufsorientierungsprozess und die damit verbundene Phase der Unsicherheit ab (*„da mache ich jetzt auch Metall, und fertig ist"*).

Auffällig ist, dass die Jugendlichen keinen direktiven Einfluss ihrer Väter auf die eigene Berufswahl schildern, sondern dass sie die Entscheidung trotz des Bezugs zur familiären Tradition eigenständig getroffen haben. Ähnlich war es auch bei Rahim, der in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) den kaufmännischen Bereich mit Schwerpunkt Lagerhaltung kennengelernt hat. Er hat sich dann genauer nach den Arbeitsbedingungen und beruflichen Anforderungen erkundigt und das hat sein generelles Interesse an einer Berufstätigkeit als Lagerist bestärkt:

> *Rahim: Dann ist mir halt eingefallen, so, ich hab erforscht und dann habe ich mich für das Lager interessiert. Weil es so viele Sachen da gibt. Und dann ist mir eingefallen, weil mein Vater ja auch da arbeitet, wo ich jetzt bin, dass ich ihn dann frage, ob ich dann bei denen ein Praktikum anfangen kann. Hab dann drei Monate da ein Praktikum gemacht und dann habe ich da ne Ausbildung angefangen.* (Rahim_Lagerfachhelfer, Pos. 27)

Um seinen Berufswunsch abzusichern, hat Rahim für die Suche nach einem geeigneten Praktikumsbetrieb seine familiären Kontakte genutzt und ein Praktikum im Be-

trieb, in dem der Vater beschäftigt ist, absolviert. Die Idee dazu kam jedoch nicht von seinem Vater, sondern von ihm selbst, was er auf meine Nachfrage hin zu einem etwas späteren Zeitpunkt im Interview nochmals bestätigt:

> *I: Hat der [gemeint ist der Vater, Anm. d. V.] denn auch irgendwie schon vorher mal zu dir gesagt: „Ach Mensch, komm doch zu mir in die Firma!"? Oder war das deine Idee?*
>
> *Rahim: Ach so, nein, das war ja meine Idee, weil er meinte auch am Anfang, ich soll was ganz Anderes machen. Z. B., er meinte, wenn du schon Koch sein werden willst, dann fang lieber Koch an. Hab ich gesagt, ich will erstmal das fertig machen. Dann habe ich gesagt, dass ich eher, dass ich erstmal die Ausbildung von Lager fertig machen will, danach kann ich wieder gucken, ob ich Koch werden will oder nicht.* (Rahim_Lagerfachhelfer, Pos. 94–95)

Rahim verweist ausdrücklich darauf, dass die Initiative zur Berufs- und Betriebswahl von ihm ausgegangen sei; vielmehr habe der Vater ihn zunächst beruflich umorientieren wollen und ihm zu einem anderen Beruf geraten (*„dann fang lieber Koch an"*). Die Entscheidung Rahims zur Ausbildung im Lager wird von ihm orientiert an der beruflichen Tätigkeit des Vaters, aber ohne dessen ausdrückliches Hinwirken getroffen. Ähnlich berichtet auch Lukas im Interview davon, sich an der beruflichen Tätigkeit des Vaters als Gabelstaplerfahrer orientiert zu haben, ohne dass dieser ihn aktiv gelenkt habe:

> *I: Konnten die [gemeint sind die Eltern, Anm. d. V.] dich denn ein bisschen unterstützen oder dir was raten? Oder auch nicht? Weil dein Vater ist ja schließlich mit dir z. B. zum Praktikum suchen gefahren.*
>
> *Lukas: Tatsächlich ja. Also mein Vater hat schon einen großen Teil, was ich jetzt mache. Also durch meinen Vater habe ich gedacht: Ja, Lagerist kann man wirklich in Angriff nehmen. Ja, meine Mutter hat eigentlich immer mich unterstützt. Also meine Eltern generell. Wenn ich was wollte, haben sie gesagt: Ja, machen wir zusammen. Natürlich war da immer eine Voraussetzung, ich möchte das machen. Und muss ich auch eigenständig eigentlich da drauf zugehen. Die unterstützen mich. Die machen das halt nicht nur für mich, sondern ich soll es machen.* (Lukas_Fachlagerist, Pos. 129–130)

Lukas hebt deutlich hervor, dass er sich von seinen Eltern generell sehr unterstützt fühlt, zugleich aber von seinen Eltern nicht bevormundet oder unter Druck gesetzt wird („*Natürlich war da immer eine Voraussetzung, ich möchte das machen.*"). Lukas bekommt von zu Hause aus die notwendige Unterstützung; er betont jedoch, dass seine Eltern ihm dabei keine von ihm zu erbringenden Aktivitäten abnehmen und seine Selbstständigkeit fördern und einfordern („*Und muss ich auch eigenständig eigentlich da drauf zugehen. Die unterstützen mich. Die machen das halt nicht nur für mich, sondern ich soll es machen.*"). Auch Lukas orientiert sich in seiner Berufswahl zum Lageristen daran, dass der Vater als Gabelstaplerfahrer arbeitet – die berufliche Tätigkeit des Vaters gibt ihm Sicherheit und bestärkt ihn in dem Gefühl, mit der Ausbildung zum Fachlageristen keine falsche Berufswahlentscheidung zu treffen („*Ja, Lagerist kann man wirklich in Angriff nehmen*").

In einigen Sequenzen beschreiben die Jugendlichen eine konkrete Unterstützung durch ihre Eltern bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungs- bzw. Kooperationsbetrieb oder Praktikumsbetrieb, indem diese ihren Kindern Hinweise auf Betriebe in der Nähe geben oder selbst persönliche Kontakte nutzen, um die Jugendlichen in einem Praktikum unterzubringen. Eine solche Unterstützung schildern beispielsweise Karla, Marc und Lukas. Ihre Eltern haben Betriebe empfohlen wie bei Julia (*„Da hat mein Vater gesagt: Ja, der [Julias Kooperationsbetrieb] ist ja nicht weit von uns entfernt, zehn Minuten oder fünfzehn Minuten. Warum probiere ich's nicht da einfach mal? Und jetzt habe ich eine feste Ausbildung da.* (Julia_Lagerfachhelfer, Pos. 149–150)) oder ihre persönlichen Netzwerke aktiviert, um einen geeigneten Betrieb zu finden wie im Fall von Marc. Der berichtet über den Kontakt zu seinem aktuellen Kooperationsbetrieb wie folgt:

I: Und wie warst du jetzt auf den Laden gekommen, [Name des Kooperationsbetriebs]?

Marc: Weil der Nachbar nachgefragt hatte, ob ich noch eine Ausbildungsstelle suche. Hab ich ja gesagt. Hat er abgesprochen mit seinen ganzen Mitarbeitern und seinem Chef und dann habe ich die Ausbildungsstelle gekriegt.

I: Warum hilft der dir, der Nachbar?

Marc: Weil er mit meinem Vater gesprochen hat, mein Vater ihm das Ganze erzählt hatte, so.

I: Das ist also ein bisschen auch dein Vater gewesen?

Marc: Ja, genau. (Marc_Fachlagerist, Pos. 195–200)

Marcs Vater initiiert die Kontaktanbahnung zwischen dem Praktikums- und späteren Kooperationsbetrieb von Marc, wobei er lediglich dafür sorgt, dass es zu einem Gespräch zwischen Marc und dem Betriebsinhaber, einem Nachbarn der Familie, kommt. An diesem Gespräch selbst nimmt Marcs Vater nicht teil. Anders ist es bei Karla. Hier ist der Vater derjenige, der sich stark in die Suche nach einem geeigneten Betrieb involviert, bei Unternehmen eigeninitiativ anruft und Karla „unterbringt":

Karla: irgendwann hat mein Vater dann gesagt: Du, ich hab mal mit dem [Unternehmen] telefoniert, die haben da was. Und zu dem Zeitpunkt waren nur zwei Auszubildende beim [Unternehmen] und da bin ich da halt einfach mit eingestiegen.

I: Okay, das heißt, es hat quasi dein Vater dann besorgt für dich?

Karla: Ja. (…) mein Vater war da wirklich sehr hinterher, dass ich was finde. (Karla-FP_personenbezogeneServiceleistungen, Pos. 54–57)

Karla denkt immer wieder darüber nach, die Ausbildung abzubrechen. Immer wenn sie an der Ausbildung zweifelt oder sich in bestimmten Situationen oder Phasen der Ausbildung überfordert oder unglücklich fühlt, bestärkt der Vater sie darin, durchzuhalten und die Ausbildung zu beenden.

I: Aber es gibt Phasen, wo du zweifelst?

Karla: Ja. Also im Hotel hab ich wirklich drüber nachgedacht abzubrechen.

I: Weil du die aktuelle Situation nicht ertragen konntest?

Karla: Ja.

I: Was hat dich davon abgehalten?

Karla: Dass mein Vater jeden Abend gesagt hat, du schaffst das, du kriegst das hin und es dauert ja nicht ewig und so. (weint) (Karla-FP_personenbezogeneServiceleistungen, Pos. 121–126)

Im Interview macht es den Eindruck, als lebe Karla mit einem autoritär-dominanten Vater zusammen, dem nichts wichtiger ist, als dass Karla eine Berufsausbildung durchläuft und erfolgreich beendet. Über einen längeren Zeitraum des Interviews hinweg weint sie und schildert die durch die Ausbildung empfundenen Belastungen. Darum wurde entschieden, im Interview zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal die Rolle des Vaters anzusprechen:

I: Hast du das Gefühl, dein Vater will so mit allen Mitteln, dass du diese Ausbildung jetzt schaffst und beendest?

Karla: Hmm (verneinend).

I: Also wenn es gar nicht ginge?

Karla: Nein, also der würde mich absolut nicht zwingen. Auch wenn ich sage, ich möchte das nicht – der würd mir wirklich sagen: Überleg's dir nochmal, geh nochmal nen paar Monate und schlaf nochmal nen paar Nächte drüber, und überleg dir, was du stattdessen machen möchtest und so, aber der würde niemals sagen: Du musst. Dafür ist er nicht der Typ. (Karla-FP_personenbezogeneServiceleistungen, Pos. 146–149)

Karla formuliert die Erwartungshaltung des Vaters an sie sehr deutlich, verneint aber die implizite Annahme meinerseits, der Vater würde Zwang auf sie ausüben. Ob Karla in ihren Entscheidungen tatsächlich frei ist und auf Unterstützung und familiären Rückhalt durch den Vater hoffen kann, sofern sie die Ausbildung tatsächlich abbricht, ist zu bezweifeln. Der Vater bagatellisiert ihr Belastungsempfinden („*und es dauert ja nicht ewig und so. (weint)*") und würde es nach Karlas Einschätzung trotz ihrer bereits seit Längerem bestehenden Gedanken zum Abbruch der Ausbildung zur Auflage machen, „*nochmal nen paar Monate*" weiter in den Betrieb und zur Schule zu gehen; zudem müsste sie eine berufliche Anschlussperspektive präsentieren, wenn sie tatsächlich aus der aktuellen Ausbildung ausscheidet („*überleg dir, was du stattdessen machen möchtest und so*"). In Karlas Wahrnehmung bzw. in ihrer Darstellung liegt die Entscheidung dennoch bei ihr, wenngleich der Vater ihr so hohe Hürden als Bedingungen für einen Ausbildungsabbruch setzt, dass dieser nahezu ausgeschlossen ist. Als Gatekeeper verwehrt Karlas Vater ihr den Ausweg aus der aktuellen Ausbildung, da die offerierten Alternativen für Karla vermutlich noch schwieriger zu bewältigen sind als das Aus- und Durchhalten bzw. das Verweilen im gewählten Bildungsgang. Karlas Vater ist hier insofern als Gatecloser zu interpretieren, als dass er Karla keinen Ausweg aus der aktuellen Ausbildung lässt.

Als Gatekeeper bzw. Gatecloser greift auch Julias Vater in ihren Berufswahlprozess ein, wenngleich in einer deutlich anderen Weise. Julia gibt zu Beginn des Inter-

views an, ihr Traumberuf sei Altenpflegerin. Momentan absolviert sie jedoch eine Ausbildung zur Lagerfachhelferin. Grund dafür sei ihr Vater gewesen, gibt sie an:

> *I: Wenn du jetzt mal so so überlegst, was hätte besser laufen können. Weil eigentlich habe ich ja hier als Traumberuf noch Altenpflegerin stehen. Warum bist du denn jetzt nicht Altenpflegerin?*
>
> *Julia: Weil, wo ich noch 17 war, durfte ich mich ja nicht impfen lassen wegen Papa, weil er dagegen ist. Dann habe ich gewartet, bis ich 18 bin. Und jetzt mache ich die Ausbildung noch zu Ende. Ja, und dann kommt das hier. (tippt mit ihrem Kugelschreiber auf das Wort Altenpflegerin, das auf dem Kurzfragebogen steht)* (Julia_Lagerfachhelfer, Pos. 188–189)

Als Minderjährige hat Julia sich dem Wunsch ihres Vaters angepasst, sich nicht gegen COVID-19 impfen zu lassen. Eine vollständige Impfung war jedoch zum damaligen Zeitpunkt die Voraussetzung zur Aufnahme einer Tätigkeit in einer Pflegeeinrichtung. Weil der Vater Impfgegner war, kam für sie die Ausbildung als Altenpflegerin nicht infrage. Julia hat einen pragmatischen Weg gewählt, mit dieser Einschränkung in ihrer Berufswahl durch den Vater umzugehen und sich für eine andere, duale Ausbildung entschieden. Ihren Traumberuf hat sie dennoch dabei nicht aus den Augen verloren. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Julia volljährig, mittlerweile gegen COVID-19 geimpft und sie erwägt, nach Abschluss der aktuellen Ausbildung eine weitere Ausbildung in der Pflege zu beginnen.

6.6.2 Freundinnen, Freunde und Geschwister („Peers“)

Mit Gaupp und Geier (2011) sowie Schuchart et al. (2016) beeinflussen sich Jugendliche in ihrer Berufsorientierung und in ihren Bildungsgangentscheidungen gegenseitig. Es werden Mitzieh-Effekte im Hinblick auf Bildungsaspirationen und Bildungswege vermutet. Auch beeinflussen, wie bereits aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 1.4.1.3), das Image von Berufen und die Erwartung des Individuums, mit seiner Berufswahl auf Anerkennung oder auf Ablehnung im Freundes- und Bekanntenkreis zu stoßen, höchstwahrscheinlich die zu treffenden Übergangsentscheidungen.

In den Interviews wird der Einfluss von Freundinnen, Freunden und Geschwistern kaum thematisiert. Allein Meris hebt hervor, dass er bei den Gesprächen mit Lehrkräften oder der Bundesagentur für Arbeit am Übergang Schule-Berufsausbildung Unterstützung durch seinen älteren Bruder erhalten habe:

> *Meris: Mein Vater oder Mutter waren manchmal da, aber sonst habe ich das alles mit meinem Bruder gemacht. Erst wo ich halt achtzehn wurde, geworden bin, und jetzt 20, kann ich das ja alles alleine machen.* (Meris_FP-Metallbau, Pos. 130)

Meris begründet die Begleitung zu Terminen durch seinen Bruder mit den Sprachproblemen seiner Eltern:

> *Meine Eltern sind ja türkisch und die verstehen meistens kein Deutsch. Und da hat mein Bruder meinen Eltern meistens ein bisschen was gesagt.* (Meris_FP-Metallbau, Pos. 134)

Seine Entscheidung zur Aufnahme einer Ausbildung ist maßgeblich durch die Bundesagentur für Arbeit und einen nicht näher beschriebenen „Kollegen" beeinflusst worden. Dieser habe ihn in den Betrieb gebracht, in dem Meris zum Zeitpunkt des Interviews den fachpraktischen Teil seiner kooperativen Berufsausbildung absolviert.

> *I: Hattest du dich denn damals auch mal um eine Ausbildung so beworben? Also ganz normal? Also ohne [Name des Bildungsträgers] und ohne die Agentur für Arbeit?*
>
> *Meris: Nee. Das hatte ich noch nicht so im Kopf. Hab ich bisher auch nicht gesehen, aber dann durch die Agentur und durch nen Kollegen dann ja.* (Meris_FP-Metallbau, Pos. 200–201)

Auf die Frage, wie er an den Kooperationsbetrieb gekommen sei, antwortet Meris:

> *Durch einen Mit-Kollegen, der war da auch, hat mich gefragt, komm mit zu [Name des Kooperationsbetriebs], guck dir das an. Dann hab ich das abgesprochen mit [Name, vermutlich ein pädagogischer Mitarbeiter der BvB des Bildungsträgers] und der hat sich dann informiert und dann hat der gesagt: Jo, können wir machen, kannste mal gucken, und dann hab ich's gemacht. Ja. Ich wurd angenommen, er aber nicht (lacht).* (Meris_FP-Metallbau, Pos. 114)

Der von Meris als *Kollege* Bezeichnete – vermutlich ein Gleichaltriger in einer ähnlichen Situation wie Meris – übt Einfluss auf ihn aus und ebnet ihm den Weg in den aktuellen Betrieb. Gleichwohl erfüllt es Meris mit Stolz und Freude, dass er sich als Konkurrent diesem *Kollegen* gegenüber durchsetzen konnte und er die Ausbildungsplatzzusage vom Betrieb erhalten hat (*„Ich wurd angenommen, er aber nicht (lacht)"*).

Silas spricht einen sehr allgemeinen Einfluss durch Gleichaltrige auf seine Berufswahl an. So habe er sich in Richtung Verkauf orientiert, weil Bekannte von ihm sich auch für diesen Bereich entschieden hätten:

> *Silas: Also anfangs hatte ich halt ein Praktikum z. B. in einem Kindergarten gemacht, das hat mir aber nicht so gefallen und dann gings schon in Richtung Verkauf. Weil ich auch viele Kollegen da hatte, ja.* (Silas_FP Verkauf, Pos. 8)

Bastian hingegen verneint jeden Einfluss von Freund:innen, Klassenkamerad:innen oder anderen Gleichaltrigen auf seine Berufswahl:

> *I: Haben dich so deine Klassenkameraden oder andere Gleichaltrige, so Kumpels, ein bisschen beeinflusst bei deiner Berufswahl oder war das völlig unabhängig davon?*
>
> *Bastian: Nee, eigentlich nicht, eigentlich nicht, nein. Ja, ich hab da einen, der ist Bau- und Landmaschinenmechaniker und dann hab ich da noch einen, der ist bei [Name eines größeren Autohändlers] in [Ort], KFZetti. Aber das hat eigentlich nichts damit zu tun gehabt, wie ich jetzt meine Ausbildung wähle.* (Bastian_Karosseriebauer, Pos. 105–106)

Adem und Tarek haben persönliche Kontakte zu Gleichaltrigen genutzt, um Praktikumsstellen zu finden. Adem hat sein erstes Betriebspraktikum in dem Unternehmen absolviert, in dem der Cousin arbeitet, Tarek hat *„erstmal versucht, Autoreinigung zu machen. Das wurd dann angeboten von so 'nem Bekannten, da hab ich versucht"* (Ta-

rek_FP-Verkauf, Pos. 27). Gerade im Falle von Adem und Tarek kann angenommen werden, dass sie sich weniger aufgrund der persönlichen Beziehungen zu gleichaltrigen Bekannten für bestimmte Berufe interessieren, sondern dass sie vielmehr ihre persönlichen Netzwerkkontakte nutzen, um an Praktikums- oder Arbeitsstellen zu gelangen. Es hat den Eindruck, dass der Einfluss der Peers auf die Interviewpartner:innen bei der Berufsorientierung kaum über das Herstellen von betrieblichen Kontakten hinausgeht.

6.7 Sonstige Akteure

Einige Interviewpartner:innen berichten von für ihren Berufsorientierungsprozess und für ihre Übergangsentscheidung relevanten Akteuren, die nicht eindeutig den oben genannten Gruppen zuzuordnen und in die Klassifikation nach Behrens und Rabe-Kleberg (vgl. Behrens und Rabe-Kleberg 1993, S. 242 und Kap. 3.1) einzuordnen sind. Im Wesentlichen handelt es sich bei diesen Personen um Vertreter:innen von Institutionen, die aber eng mit den Jugendlichen und deren Familien zusammenarbeiten – die Kontaktdichte und -intensität ist hoch, auch werden diese Menschen von den Jugendlichen nur bedingt in ihrer Funktion als Repräsentant:innen einer Institution wahrgenommen. Diese relevanten anderen sind z. B. Mitarbeitende des Jugendamtes, die im Rahmen von *Hilfen zur Erziehung* Kontakt zur Familie haben, gesetzliche Betreuer:innen oder Trainer:innen in Sportvereinen sowie pädagogische Mitarbeiter:innen in niedrigschwelligen Jugendprojekten. Diese sind nah an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen und müssen ebenfalls als Gatekeeper betrachtet werden, wie die entsprechenden Interviewsequenzen aufzeigen.

In Adrians Familie war eine Familienhilfe implementiert, wahrscheinlich finanziert durch das zuständige Jugendamt. Diese hat die Kontaktaufnahme zur Bundesagentur für Arbeit vorgeschlagen und den formalen Prozess zur Einleitung eines Verfahrens zur beruflichen Rehabilitation eingeleitet:

> *I: Ja, wie kam das, dass du überhaupt zum Arbeitsamt gekommen bist?*
>
> *Adrian: Meine Betreuerin hat das gesagt, also vorgeschlagen und dann hab ich gesagt, na, kann ich machen, wieso, warum nicht?*
>
> *I: Deine Betreuerin, das heißt in der Wohngruppe oder…*
>
> *Adrian: Nein, nicht Wohngruppe, ähm, so, äh, Familienhilfe, so was.*
>
> *I: Okay, okay. Die hat gesagt, man soll mit der Agentur für Arbeit…*
>
> *Adrian: Ja, da vielleicht gucken, wenn du nen Job findest oder so.* (Adrian_Fachlagerist, Pos. 7–13)

Adrian nimmt den Vorschlag der Betreuerin zur Kontaktaufnahme zur Bundesagentur für Arbeit sofort an und bewertet diesen für sich als akzeptabel („*hab ich gesagt, na, kann ich machen, wieso, warum nicht?*“).

Im Falle Tareks wurde Unterstützung und Begleitung durch ein niedrigschwelliges Jugendprojekt geleistet. In vielen Kommunen existieren Angebote der Jugendhilfe mit niedrigschwelligem Zugang, die speziell Jugendliche und junge Erwachsene adressieren. Diese sind dem non-formalen Bildungsbereich zuzuordnen und werden teils privat, teils aus öffentlichen Geldern, z. B. über Pilotprogramme unterschiedlicher Bundesministerien, durch Kommunen oder über Fördergelder der Länder finanziert. Sie haben gemeinsam, dass sie Jugendlichen Hilfen und Unterstützung in schwierigen Lebenslagen anbieten und v. a. diejenigen Heranwachsenden ansprechen, die von formal organisierten Bildungsangeboten nur schwer oder gar nicht mehr erreicht werden. Denn Jugendliche, die während des Besuchs der allgemeinbildenden Schule häufig die Erfahrung des Scheiterns gemacht haben, reagieren hierauf mitunter mit Demotivation, Selbstselektion, Rebellion, Absentismus und/oder Delinquenz und ziehen sich ganz aus dem formalen Bildungssystem zurück (vgl. Benner 2018, S. 208; Lehmkuhl et al. 2013, S. 121; Solga 2005, S. 123). Niedrigschwellige Angebote der Jugendberufshilfe zielen darauf ab, die Anbindung an das Bildungssystem wiederherzustellen und kulturelle wie soziale Teilhabe zu ermöglichen. Dies gelingt, indem in den Projekten Aktivitäten geboten werden, die Jugendliche interessieren, wie etwa Kampf- und Boxsport, gemeinsames Musizieren, das Upcycling von Kleidungsstücken, Online-Gaming oder E-Sports. Die Angebote sollen die Jugendlichen stabilisieren und durch positive Erfahrungen motivieren. Sie umfassen oft auch eine sozialpädagogische Begleitung und Beratung sowie eine Unterstützung bei Behördenangelegenheiten und bei Wohnungsfragen und werden an Orten angeboten, die die Jugendlichen gut erreichen können (etwa in Jugend- und Kulturzentren oder in Vereinen). Tarek hat nach eigenen Angaben wenig Unterstützung erhalten – sowohl durch die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule, die sich für seine vorzeitige Abschulung eingesetzt haben (*„Ja, ich hab viel auch alleine gemacht, weil ich war ja auf Gesamtschule bis neunte Klasse, ich wollte eigentlich weitermachen, dann meinten die und wollten auch, dass ich da unbedingt gehe“,* vgl. auch Kapitel 6.2), als auch durch seine Eltern. Letzteres begründet er mit seiner Stellung als ältester Sohn in der Familie und den fehlenden bzw. eingeschränkten Kenntnissen seiner Eltern des deutschen Schul- und Berufsbildungssystems und der deutschen Sprache:

> *Tarek: Ja, ich könnte ja auch Abschluss nachholen und so, aber ich dann auch gemerkt, so, Schule ist nicht so. Ich hab Schwierigkeiten in der Schule, so, dies lernen. Weil ich hab damals, weil ich bin der Älteste, ich bin der erste Sohn und Eltern konnten mir nicht so viel helfen, beherrschen die deutsche Sprache nicht richtig, haben auch nicht so viel Plan. Ist für den ersten Sohn sehr, sehr schwierig. Mir wurd's nicht so richtig beigebracht zu lernen und hinsetzen. Ich muss sehr viel alleine machen. Weil ich bin der erste Sohn und bin der Älteste.* (Tarek_FP-Verkauf, Pos. 144)

Auch von den behördlicherseits zuständigen Fachkräften der Bundesagentur für Arbeit und des Jobcenters erfährt Tarek nach eigenen Angaben keine Unterstützung. Die von ihm geäußerten Berufswünsche und vorgeschlagenen Bildungswege werden nicht unterstützt, vielmehr fühlt er sich ungerecht behandelt und unzureichend über die

Fördermöglichkeiten und die unterschiedlichen Förderentscheidungen durch die Fachkräfte infomiert:

> *Tarek: Jobcenter, Berufsagentur, ich hatte halt jemanden da, da hab ich auch nicht so viel Hilfe bekommen, so. Da war ich z. B. wollte ich Sicherheit machen, die wollten mich nicht unterstützen, meinte, musst du alles selber aus der Tasche bezahlen. Aber manche Leute, die ich kenne, machen das auch, wird bezahlt. Ich hab das Gefühl, was ich machen wollte, eigentlich, wo ich nicht so wusste, trotzdem machen wollte, wurd's mir nicht, wurd nicht unterstützt, wurd nicht geholfen. Aber das was ich nicht machen will, wird unterstützt.* (Tarek_FP-Verkauf, Pos. 140)

Niedrigschwellige Angebote der Jugendberufshilfe sollen die Jugendliche erreichen, die sich aufgrund ihrer Lernbiografie, wegen häufiger Scheiterns- oder Exklusionserfahrungen im Bildungssystem oder mehrfach erlebter Zurückweisungen bei Bemühungen um den Eintritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zunehmend vom standardisierten, formalen Bildungssystem zurückziehen. Aufgrund der Vielfalt der Problemlagen, in denen die teilnehmenden Jugendlichen leben, sind kurzfristige, schnelle Vermittlungserfolge in Ausbildung oder Arbeit in der Regel nicht das Ziel dieser Angebote und können als eher kontraproduktiv für eine auch mittel- bis langfristig konstante Anbindung an das Berufsbildungssystem bewertet werden. Wenn die Mitarbeitenden in diesen Projekten und Angeboten gut über die Gegebenheiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes informiert und zudem mit den wesentlichen Akteuren wie den Jobcentern und den Berufsberatungen der Bundesagentur für Arbeit vernetzt sind, können durch sie – wie am Fallbeispiel Tarek aufgezeigt – eine langfristige Exklusion und Abtauchmechanismen *ausgestiegener* Jugendlicher verhindert werden. Tarek betont die persönliche Relevanz, die das Jugendprojekt für ihn hatte und noch hat:

> *Tarek: ich hatte aber Unterstützung. Es gibt ein Projekt, und da bin ich immer noch so, das heißt [Name des Projektes = Pro], das ist ein Projekt im [BT], im Keller. Das ist so 'n, da macht man Musik und nebenbei schreibt man da Bewerbungen und Lebenslauf. Das ist für Jugendliche, die momentan nichts haben, so vielleicht nicht zur Schule gehen oder nicht arbeiten und die grad auf dem Weg sind, eine Ausbildung zu finden oder einen Job zu finden. Ich bin auch sehr, sehr dankbar und so, ich bin auch froh, dass er immer geholfen hat, immer noch.* (Tarek_FP-Verkauf, Pos. 29)

Tarek bezeichnet den pädagogischen Mitarbeiter im Interview als seinen *Berufsberater*, wodurch deutlich wird, dass Tarek die Zielstellung des Projektes – nämlich die Integration in Ausbildung oder Arbeit – durchaus klar ist („*Dann hat mein Sozialpädagoge, der mein Berufsberater-mäßig ist, hat der mir diese Ausbildung, mit Jobcenter zusammen, das mir angeboten.*" (Tarek_FP-Verkauf, Pos. 35)). Die Bindung, die Tarek zu dem Projektmitarbeiter aufgebaut hat, möchte er auch nach dem Abschluss eines Ausbildungsvertrages nicht aufgeben; den Kontakt zu halten, ist ihm dabei auch aus strategischen Gründen wichtig, wie er begründet:

> *Tarek: In diesem Projekt ist man nur, wenn man grade auf der Suche ist und jetzt habe ich eine Ausbildung. Jetzt bin ich da raus eigentlich. Aber weil ich jetzt ne lange Zeit da bin, bin ich*

trotzdem noch in Kontakt und unterstützt mich trotzdem, so. Weil, kann sein, dass irgendwas dazwischenkommt und so vielleicht mittendrin es doch nicht klappt und wir dann trotzdem dranbleiben und weitermachen und Gas geben und vielleicht ne neue Ausbildung oder nen neuen Job finden oder ne Arbeit. Ja. (Tarek_FP-Verkauf, Pos. 77)

Tarek bewertet die Begleitung und Unterstützung durch den Mitarbeiter des Jugendprojektes als uneingeschränkt hilfreich und bewertet dessen Arbeit gerade vor dem Hintergrund seiner bisherigen vielfältigen Scheiterns- und Exklusionserfahrungen als persönlich nützlich und gewinnbringend. Offensichtlich möchte Tarek den Mitarbeiter auch weiterhin als eine Ressource nutzen, durch die er Rat, konkrete Hilfe wie etwa beim Schreiben von Bewerbungen und Zugang zu Bildungsangeboten wie der geförderten Ausbildung erhält, die er an keiner anderen Stelle (weder von Lehrkräften, Betrieben, seinen Eltern oder dem Jobcenter) bekommen hat.

Auch andere Akteure, die im Rahmen non-formaler Bildungsangebote Kontakt zu den Jugendlichen haben, können von Bedeutung im Lebenslauf der Jugendlichen sein. So schildert Meris z. B., gut mit einem (Kampf-)Sporttrainer über seine Probleme durch das Zusammenleben mit einer psychisch kranken Mutter sprechen zu können.

Meris: Und dann habe ich drüber manchmal nachgedacht, ob ich jetzt ausziehen soll oder nicht. Dann direkt gab's auch ne Möglichkeit, ich hatte auch so 'n Bodytrainer, so respektvoll, also [Vorname Nachname] heißt der. Der ist auf jeden Fall auch selbstständig, der hilft älteren Jugendlichen, die so 'n bisschen Training, so Spaß haben, Respekt so, hat er mich auch so angeboten, ob ich hier so in ein Heim gehe, aber ich hab das abgelehnt, mehrmals. Dann wurd das halt nicht verändert, ne, was es so in der Situation zuhause ist. (Meris_FP-Metallbau, Pos. 166)

Auch wenn er die angebotene Lösung („*ob ich hier so in ein Heim gehe*") wenig attraktiv fand und abgelehnt hat, wird der Gesamtkontext in dieser Sequenz, in der es um den Trainer geht, sehr positiv gerahmt („*respektvoll, hilft älteren Jugendlichen, so Spaß haben, Respekt so*"). Meris fühlte sich durch den Trainer nicht bevormundet, dessen Unterstützung wird von Meris als ein Angebot betrachtet, das – auch mehrmals – abgelehnt werden kann, ohne dass die Beziehung darunter leidet.

Marc wiederum hat eine vom Gericht bestellte gesetzliche Betreuerin, die ausschlag- und impulsgebend für die Aufnahme von Bewerbungs- und Berufsorientierungsaktivitäten war. Marc ist aufgrund der Alkohol- und Drogensuchterkrankung seiner Mutter nicht bei seinen leiblichen Eltern aufgewachsen, sondern gemeinsam mit seinem Zwillingsbruder bei einer Pflegefamilie groß geworden. Nach der Trennung der Pflegeeltern sind die beiden Jungen beim Vater geblieben, sie wohnen dort gemeinsam in einer Wohnung. Während der Bruder trotz der Volljährigkeit weiterhin den Status Pflegekind hat, wohnt Marc nach eigenen Angaben *„als Gast"* bei seinem Pflegevater und zahlt Miete an ihn. Der Status als Pflegekind sei für ihn aufgehoben worden, als er gerade volljährig die BvB abgebrochen habe und kurzfristig zur Pflegemutter gezogen sei. Daraufhin habe er die gesetzliche Betreuerin bekommen. Nach seiner Rückkehr nach Nordrhein-Westfalen ist er vonseiten der Bundesagentur für Arbeit regelmäßig zu Bewerbungen aufgefordert worden, er ist diesen Aufforderungen aber nicht nachgekommen:

M: Ich sag mal so: ich habe das ein paar Mal nicht gemacht, weil ich zu faul dafür einfach war, bin ich ganz ehrlich, ich war zu faul dafür und dann kam der Ruck von meiner Betreuerin, meiner gesetzlichen Betreuerin, dass ich mich jetzt mal bewerben sollte. (Marc_Fachlagerist, Pos. 100)

(...)

Marc: Ich war zu faul mich zu bewerben, bis die Betreuerin zu mir nach Hause gekommen ist.

I: War das denn nur Faulheit oder wusstest du nicht, wie es geht?

Marc: Es war Faulheit, das war einfach Faulheit. Bin ich ganz ehrlich, ich habe auch gezockt, die ganze Zeit, bis meine Betreuerin kam und sagte, so, jetzt setz dich mal auf'n Arsch und schreib Bewerbungen. Musste ich das halt machen.

I: Ja. Aber hätteste ja auch sagen können: Mache ich nicht.

Marc: Ja, aber dieses Mal musste ich halt.

I: Okay. Sonst wäre was passiert?

Marc: Weil sonst wäre ich rausgeflogen, von meinem Vater. Weil wenn ich keine Ausbildung habe, könnte ich die Miete auch nicht bezahlen. Weil ich bezahl bei meinem Vater Miete, von daher. (Marc_Fachlagerist, Pos. 126–132)

Die Notwendigkeit, Bewerbungsaktivitäten aufzunehmen, begründet Marc mit seiner Wohnsituation beim Pflegevater, die er nicht gefährden möchte, zudem bringt er sie in engen Zusammenhang mit seiner gesetzlichen Betreuerin, die ihm keinen Ausweg gelassen habe („*kam der Ruck von meiner Betreuerin*"; „*bis die Betreuerin zu mir nach Hause gekommen ist*"; „*bis meine Betreuerin kam und sagte, so, jetzt setz dich mal auf'n Arsch und schreib Bewerbungen*"). Gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit hat die Betreuerin Marc in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme gelenkt, womit Marc nicht einverstanden gewesen ist, wie er erzählt:

I: So – jetzt hast du zwei-, dreimal gesagt: Dann haben die mich zum [Name des Bildungsträgers, der die BvB durchführt] reingesteckt. Das hört sich ja nicht so freiwillig an!

Marc: Nee. Ich wollte auch nicht dahin, aber ich musste.

I: Wer hat das denn gesagt?

Marc: Agentur für Arbeit und Betreuerin. (..)

I: Okay. Haben die das begründet?

Marc: Ich hab nicht zugehört, von daher. Ich sag mal so: bei mir geht's hier rein, da raus.

I: Ja, das hört sich aber ein bisschen frustriert an, ehrlich gesagt.

Marc: Ja, das denken die meisten Leute von mir.

I: Denkst du das selber auch von dir?

Marc: Nee.

I: Nee?

Marc: Mir ist es egal, was die anderen sagen.

I: Nein, aber es hört sich so an, als hätten da Menschen über deinen Kopf hinweg für dich was entschieden.

Marc: Ja. Aber mittlerweile war's auch zu Recht. Weil ich sonst eh nichts hätte, weder ne Ausbildung noch sonstiges. Und irgendwann braucht man ja ne Ausbildung, sonst kann man nicht arbeiten. Deswegen mache ich jetzt die Ausbildung fertig und dann mal weiterschauen. (Marc_Fachlagerist, Pos. 163–176)

Marcs Bewältigungsverhalten in der damaligen Situation ist als erduldend und inaktiv zu deuten („*ich musste (…) Ich hab nicht zugehört (…) bei mir geht's hier rein, da raus.*"). Die Entscheidungen über seinen Verbleib in formal strukturierten Bildungsangeboten treffen andere – in diesem Falle de Bundesagentur für Arbeit und die rechtliche Betreuerin – für ihn.

In der Rückschau auf seinen Berufswahlprozess und zum Zeitpunkt des Interviews beurteilt Marc das Handeln der Gatekeeper als richtig und zielführend („*mittlerweile war's auch zu Recht*"), wenngleich er in der damaligen Situation die Entscheidungen der Gatekeeper Bundesagentur für Arbeit und Betreuerin als Zwang und bevormundend erlebt hat.

Kapitel 7 – Zusammenführung der Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess und Reflexion desselben

Kapitelübersicht

Mit der vorliegenden Arbeit sollen aus nicht repräsentativem Datenmaterial, erhoben in 18 Interviews, Aussagen mit einer ausreichenden Gültigkeit zum Forschungsgegenstand getroffen werden. Im Prozess der Datenerhebung wurde die Entscheidung zugunsten des problemzentrierten Interviews getroffen – dieses hat keinen rein explorativen Charakter, sondern eignet sich nach Mayring sowie Gläser und Laudel gut für einen theoriegeleiteten Forschungsansatz, da im Interview Aspekte der vorangegangenen Problemanalyse aufgegriffen werden können (vgl. Mayring 2016, S. 70; Gläser und Laudel 2010, S. 61 ff.). Mit Mayring haben qualitative Studien vornehmlich zum Ziel, zu Aussagen zu kommen, die einen höheren Allgemeinheitsgrad aufweisen als die gefundenen Ergebnisse (vgl. Mayring 2007, S. 9); hierzu gibt es unterschiedliche Verfahren der Generalisierung von Forschungsergebnissen.

Ob und bis zu welchem Grad subjektive Sichtweisen verlässlich ermittelt werden und ob über die Erhebung und Interpretation dieser *Momentaufnahmen* verallgemeinerbare Aussagen zum Untersuchungsthema getätigt werden können, stellt sich als Frage für jede Untersuchung, so Flick (2017). Er schlägt darum vor, alternative Ansätze zur Qualitätssicherung qualitativ erhobener Daten zu entwickeln bzw. bestehende Konzepte zu modifizieren. So können etwa kommunikative Strategien zur Validierung von Daten oder Ergebnissen eingesetzt werden (vgl. Flick 2022, S. 536), z. B. im Rahmen einer Validierung mit den Interviewteilnehmer:innen oder mit Expert:innen. Letztgenannte Variante erachtet Flick als weniger problematisch (vgl. ebd., S. 538), weshalb sich im vorliegenden Forschungsvorhaben dazu entschieden wurde, die Validierung der Ergebnisse durch die Einbeziehung von Expert:innen vorzunehmen. Als solche sind andere Forschende und Expert:innen aus dem Feld gemeint (vgl. ebd.). Hierzu wurden u. a. die universitären Doktorandenkolloquien genutzt, in denen die Ergebnisse mit der Bitte um kritische Anmerkungen, Rückmeldungen und Bewertungen präsentiert wurden. Durch die größere Distanz der Kolleg:innen zum Material und zum Forschungsgegenstand und die unterschiedlichen Perspektiven können hierdurch blinde Flecken aufgespürt und die Ergebnisse auf Stimmigkeit überprüft werden. Zudem wurde die Möglichkeit genutzt, erste Ergebnisse auf Tagungen und anderen Veranstaltungen (Symposien, Fachtagen etc.) zu präsentieren und sich Rückmeldungen einzuholen. In geringem Umfang wurden erste Ergebnisse aus dem Forschungsvorhaben zudem bereits publiziert (vgl. exemplarisch Beer 2023a; 2023b; 2022a; 2022b) – durch das vorgelagerte Peer-Review und beispielsweise durch kritische

Nachfragen oder durch die Bitte der Reviewer:innen nach Explikation wurden hilfreiche Hinweise für das Forschungsvorhaben gegeben, die in die Bearbeitung und in den weiteren Forschungsprozee einflossen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Akteure gibt, die die Berufsorientierungsprozesse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen beeinflussen. Als Gatekeeper vertreten sie soziale Systeme und sind oft mit autoritativen Ressourcen ausgestattet (vgl. Koenig 2014, S. 357). Die Aufgabe der Gatekeeper ist es, in Situationen begrenzter Ressourcen zu selektieren (vgl. de Terra 2018, S. 12). Denn Gatekeeper erfüllen eine Erwartungserwartung: Sie kanalisieren die Statuspassage – im Interesse der Passagiere oder auch gegen deren Willen (vgl. Friebel et al. 1996, S. 66 f.).

Nach Brüggemann und Rahn werden mit der *Entwicklungsaufgabe Berufswahl* die normativen Erwartungen und Anforderungen im Übergangsgeschehen betont. Dabei ist der Übergang mit einer doppelten Norm verbunden: die Berufswahl wird einerseits von den Jugendlichen und ihren Interessen, Talenten und Fähigkeiten aus gedacht, andererseits wird an die jungen Menschen die Erwartung herangetragen, sich bei der Suche nach einem passenden Beruf strategisch und flexibel zu verhalten und sich bei der eigenen Berufsentscheidung dem anzupassen, was auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt notwendig und realisierbar scheint (vgl. Brüggemann und Rahn 2020, S. 12). Mit Diettrich und Peinemann kann man davon sprechen, dass Individuum und Arbeitswelt auf gegenüberliegenden Seiten des Berufswahlprozesses verortet sind (vgl. Diettrich und Peinemann 2018, S. 163). V. a. junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen sehen sich beim Verlassen der Schule komplexen Barrieren wie eingeschränkten Berufswahlmöglichkeiten und einer arbeitgeberseitigen Diskriminierung gegenüber (vgl. Blake et al. 2021, S. 446). Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sie im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Lernbehinderung zur Gruppe der sogenannten NEETs (Not in Education, Employment or Training) zählen werden. Bildung jedoch kann, so Blake et al., die soziale Inklusion ermöglichen,

> because it can increase opportunities for people with learning disabilities to engage in peer interactions to produce interpersonal relationships and can enhance their community participation. This can help to increase the likelihood of people with learning disabilities being employed, influence the type of employment for people with learning disabilities (European Agency for Special Needs & Inclusive Education, 2018) and facilitate the support and opportunities needed to transition into adulthood and take part in society (Blake et al. 2021, S. 448).

Diese Bildungsprozesse werden von Personen begleitet, die als Ratgeber:innen, Wegweiser:innen, Anleiter:innen und Vorbild fungieren, die Entscheidungen treffen und Bildungswege empfehlen sowie formale Abschlüsse zuteilen oder verwehren und die im Zweifelsfall darüber entscheiden, welche Optionen dem Individuum für anschließende Bildungsaspirationen weiterhin offenstehen und verschlossen sind. Orientiert an der Klassifizierung der Gatekeeper von Behrens und Rabe-Kleberg nach Primärgruppen (Familienangehörige, Peers), Vertreter:innen bzw. Repräsentant:innen von Organisationen, direkten Vorgesetzten wie Arbeitgeber:innen und Mitarbeiter:innen

sowie den Anbietern von Expertenmeinungen muss mit Blick auf die Gruppe der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen im Verfahren der beruflichen Rehabilitation festgehalten werden, dass an der Statuspassage Schule-Berufsausbildung in jedem der hinzugezogenen Fälle Vertreter:innen aller vier Gruppen involviert sind.

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt wurde, werden Jugendliche mit Förderstatus bereits vor Abschluss des Schulbesuchs in der Sekundarstufe I in das Verfahren der beruflichen Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit aufgenommen und von da an durch die Reha-Berufsberater:innen begleitet. Außerdem sind Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in die Berufsorientierung involviert, auch spielen Betriebe als Anbieter von Praktika und als Kooperationspartner in der außerbetrieblichen, kooperativen Ausbildung eine große Rolle in der Entwicklungsaufgabe Berufswahl für die Jugendlichen. Daneben sind weitere Personen aus dem nahen Umfeld wie Eltern, Peers und sonstige Akteure relevante Einflussgrößen. Zudem wird angenommen, dass die freie Berufswahl durch unterschiedliche Parameter eingeschränkt, gelenkt und beeinflusst wird – etwa durch institutionelle Zugangsbeschränkungen, eine geringe Realisierbarkeitserwartung der Ausbildung, geringe Informationen über die Anforderungen und Anschlussmöglichkeiten bestimmter Bildungsgänge oder durch eine angenommene (oder fehlende) Geschlechts- oder Prestigeadäquanz und das Image von Berufen (vgl. exemplarisch Brändle und Grundmann 2020, S. 93; Ebner und Rohrbach-Schmidt 2019; Matthes 2019, S. 163; Eberhard et al. 2009).

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess zusammengeführt und die Befunde vor dem Hintergrund des theoretischen Teils dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1 und 2), des empirischen Bezugsrahmens (wie in Kapitel 3 dargelegt) und des referierten Forschungsstandes (vgl. Kapitel 4) mit Bezug zur forschungsleitenden Fragestellung der vorliegenden Arbeit und dem Fokus auf das Erleben des Gatekeeper-Handelns an den Übergängen durch die Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen diskutiert.

7.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen und Förderbedarfen sind am Übergang in die Berufsbildung hochgradig von Benachteiligungen und (Bildungs-)Ausschlüssen betroffen. Sie benötigen daher eine besondere Unterstützung bei der Berufswahlentscheidung und bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle, was durch passende Angebote zur Berufsorientierung unterstützt werden soll. Während des Besuchs des allgemeinbildenden Schulsystems wird dieser Anspruch jedoch oft nicht eingelöst und es erfolgt oft kein direkter Übergang der Heranwachsenden dieser Zielgruppe in eine berufsqualifizierende Ausbildung.

Die Gründe dafür sind komplex und von unterschiedlichen Einflüssen überlagert:

Einerseits fühlen sich die Jugendlichen nicht ausreichend berufsorientiert, haben noch keine fundierte Berufswahl getroffen, keinen ausbildungsberechtigten Betrieb auf dem Ersten Ausbildungsmarkt gefunden, der bereit wäre, sie in die duale Ausbil-

dung zu übernehmen, oder sie halten sich selbst noch für nicht reif genug, um eine qualifizierende Ausbildung zu beginnen.

Andererseits verhindern Vorannahmen und Überzeugungen der unterschiedlichen Gatekeeper an der Statuspassage Schule-Beruf den nahtlosen Übergang der Jugendlichen in die duale Berufsausbildung: die Jugendlichen werden für (noch) nicht ausbildungsreif gehalten, ihre schulischen, motivationalen und kognitiven Leistungen werden als nicht ausreichend für den Ausbildungsbeginn erachtet oder ihre Berufswünsche werden als unrealistisch und nicht erfolgversprechend eingestuft.

Den Berufswahltheorien (vgl. Kapitel 1.4.1) liegt die gemeinsame Annahme zugrunde, dass Jugendliche nach dem (Ausbildungs-)Beruf streben, der (vermeintlich) am besten zu ihnen und ihren Interessen, Kompetenzen und Charaktereigenschaften passt, der ihnen das größte Prestige und Einkommen verspricht oder der abhängig von ihrer bisherigen Schullaufbahn und weiteren Aspekten als realistisch erreichbar erscheint. Die vorgestellten Berufswahltheorien machen das Individuum zum Bezugspunkt der Theorien. Zu kritisieren ist jedoch, dass in den klassischen theoretischen Ansätzen von einer unabhängigen und eigenständigen Berufswahlentscheidung und von positiv-produktiven und proaktiven Berufswahlstrategien des Individuums ausgegangen wird – unberücksichtigt bleibt dabei, dass Heranwachsende nicht immer die Freiheiten haben, tatsächlich den Wunschberuf zu ergreifen, sondern mitunter stark durch äußere Zwänge, Einschränkungen und Einflussgrößen in ihrer Berufswahl bestimmt werden. Zu den genannten Einflussgrößen zählen die verschiedenen Gatekeeper in erheblichem Ausmaß.

Mit hoher Wahrscheinlichkeit trägt außerdem die bloße Existenz von formalen Bildungsangeboten im Übergangssystem dazu bei, dass Jugendliche ihre Berufswahlentscheidung aufschieben. Durch die Option des Übergangs in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen können zuständige Gatekeeper wie die Lehrkräfte der abgebenden Schule der Sekundarstufe I, Berufsberatende der Bundesagentur für Arbeit oder die als „sonstige Akteure" bezeichneten Personen aus dem sozialarbeiterischen Kontext den Handlungsdruck, Jugendlichen nach Abschluss der Sekundarstufe I den Weg in passgenaue berufsqualifizierende Angebote zu ermöglichen, abgeben; zugleich wird die Maßnahmekette *allgemeinbildender Schulbesuch mit Förderstatus – Berufsvorbereitungsjahr – geförderte Berufsausbildung* von den Pädagoginnen und Pädagogen zunehmend als institutionalisierte Normalität im Lebenslauf Jugendlicher mit Förderbedarf begriffen.

Wie das Handeln und Einwirken von Gatekeepern auf die Berufsorientierungsprozesse von den Auszubildenden mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen retrospektiv beurteilt wird, wird unter Berücksichtigung der Einteilung der Gatekeeper nach Behrens und Rabe-Kleberg zusammenfassend dargestellt und diskutiert.

7.1.1 Gatekeeper der Gruppe I – professionelle Expertinnen und Experten des Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit

Die Begutachtung durch den Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit ist verpflichtender Bestandteil des Reha-Verfahrens und wird von der/dem

Reha-Berufsberater:in initiiert, wenn ein junger Mensch mit Förderbedarf in eine rehabilitationsspezifische Qualifizierungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit übergehen will oder soll. Mit der von Bylinski (2021, S. 100) als „Spezifikum" charakterisierten verpflichtenden Begutachtung durch den Berufspsychologischen Service (BPS) der Bundesagentur für Arbeit bei Einleitung eines Reha-Verfahrens geht die Gefahr einher, dass durch die erneute Diagnostik einer Abweichung oder Beeinträchtigung eine weitere Stigmatisierung des Individuums erfolgt. So kommt Blanck in ihrer Analyse des Begutachtungsverfahrens durch den BPS zu dem Schluss, dass die „die erneute Feststellung einer Behinderung zugleich die Fortsetzung und -schreibung der stigmatisierenden Etikettierung im nachschulischen Bereich" bedeute (Blanck 2019, S. 168), und auch von anderer Seite (vgl. Kap. 3.1.1) wird die Begutachtung durch den Berufspsychologischen Service kritisiert.

Die subjektiven Sichtweisen der Jugendlichen im vorliegenden Sample bestätigen eine solche stigmatisierende Etikettierung durch den Berufspsychologischen Service nicht. Vielmehr sind einige Jugendliche froh über die Aufmerksamkeit, die ihnen in dem persönlichen Gespräch zuteilwurde, oder sie sind zufrieden mit dem Ergebnis der Testung und damit, dass aufgrund der Begutachtung der Förderstatus bestätigt wurde – sie wissen, dass mit der erneuten Feststellung ihrer Schwierigkeiten und Einschränkungen ihre Chancen erheblich steigen, eine geförderte, außerbetriebliche Ausbildung absolvieren zu können. Alexander beispielsweise ist zufrieden, dass der Test bestätigt hat, dass er im Rahmen einer außerbetrieblichen Ausbildung gefördert werden müsse und eine Ausbildung in der freien Wirtschaft von ihm nicht bewältigt werden kann. Das Testergebnis vom BPS hat damit für ihn eine entlastende Funktion und wird gerade wegen der erneuten Feststellung seiner Einschränkungen von ihm als eine Art Eintrittskarte für bzw. als Anrecht auf eine Förderung in Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation interpretiert. Lediglich ein Interviewpartner kritisierte das Anberaumen einer derartigen Testung – unabhängig von ihrer tatsächlichen inhaltlichen Ausgestaltung. Diese Ausnahme stellt, wie aufgezeigt, Jonathan dar, der die Notwendigkeit der Testung generell infrage stellt („*ich fand's eher: Warum muss ich das denn überhaupt tun*?") und die Teilnahme keineswegs als freiwillig bewertet. Für andere Interviewpartner:innen hatte der Test keine persönliche Relevanz und sie messen ihm eine geringe Bedeutung bei, obschon ein häufig geäußerter Kritikpunkt die Intransparenz bezüglich der Notwendigkeit und Zielstellung des Testverfahrens ist. Es wird von mehreren Interviewpartner:innen angemerkt, dass sie nicht wussten, was sie erwartet, was mit dem Test beabsichtigt wird oder was mit der Auswertung geschieht.

Bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse muss jedoch berücksichtigt werden, dass für den befragten Personenkreis das Test- und Begutachtungsverfahren mehrere Jahre zurückliegt und alle Interviewpartner:innen eine recht hohe Zufriedenheit mit ihrem aktuellen Status als Auszubildende:r in einer öffentlich geförderten Berufsausbildung aufweisen. Diese momentane Zufriedenheit kann rückblickend Ereignisse in der Vergangenheit überstrahlen und diese aus der Retrospektive heraus verklären.

7.1.2 Gatekeeper der Gruppe II – Vertreter:innen und Repräsentant:innen von Institutionen: Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte bei Bildungsträgern und die Berufsberater:innen der Bundesagentur für Arbeit

Bis auf Jonathan berichtet keiner der Interviewpartner:innen von einer aktiven Rolle der *Lehrkräfte* der Sekundarstufe I bei der Berufsorientierung und der Berufswahl. In den Beschreibungen der Jugendlichen wird das Handeln und Hinwirken der Lehrkräfte und Schulleitungen der abgebenden allgemeinbildenden Schule vornehmlich so dargestellt, dass diese bemüht sind, Anschlüsse in weitere Bildungsangebote sicherzustellen und Kontakte wie etwa zum Bildungsträger der BvB oder der Bundesagentur für Arbeit herzustellen. Diesbezüglich muss jedoch auf eine Limitation der Studie hingewiesen werden: Da die Interviews zu einem Zeitpunkt geführt wurden, in denen der Schulbesuch der Sekundarstufe I schon teilweise mehrere Jahre zurücklag, sind die Aktivitäten und das Engagement der Lehrkräfte im allgemeinbildenden Schulsystem in Bezug auf den Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt möglicherweise in der Erinnerung der Interviewpartner:innen verblasst und nicht mehr präsent; zudem ist nicht auszuschließen, dass der tatsächlich erfolgte Übergang in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme eine Glättung in der Narration des berufsbiografischen Werdegangs evoziert und konkrete Ratschläge und Hinweise der Lehrkräfte zu bestimmten Berufsfeldern, Branchen und Ausbildungsberufen daher unerwähnt bleiben.

Die Förderung der Berufsausbildung durch die Bundesagentur für Arbeit sowie die Rolle und das Mitwirken der *Reha-Beratungsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit* werden von vielen Interviewpartner:innen ambivalent betrachtet und beurteilt. Durch vorangegangene Scheiternserfahrungen bei Bewerbungen auf Ausbildungsstellen auf dem Ersten Ausbildungsmarkt oder durch die Antizipation der eigenen Chancenlosigkeit in der Konkurrenz mit Gleichaltrigen um Ausbildungsplätze nehmen sie das außerbetrieblich, kooperativ oder integrativ, geförderte Ausbildungsplatzangebot durch die Bundesagentur für Arbeit im Zuge des Verfahrens der beruflichen Rehabilitation gerne an, bringen aber zugleich zum Ausdruck, dass damit ein Bruch mit der Normalitätserwartung verbunden ist. Herausgearbeitet werden konnte, dass den Reha-Berufsberater:innen der Bundesagentur für Arbeit eine starke Lenkungsfunktion zukommt (vgl. dazu auch Heinz und Krüger 1990, S. 86). Die Erstkontaktaufnahme zur Reha-Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit wird von den Jugendlichen insgesamt eher neutral bis positiv geschildert. Im Beratungsprozess selbst beurteilen einige Jugendliche das Handeln und die Entscheidungen der zuständigen Reha-Beratungsfachkraft zum Teil als sehr wenig präsent, weitere Interviewpartner:innen beschreiben die Kontakte und Beratungssettings als eher negativ, das Einwirken der Fachkräfte als lenkend und bevormundend, andere Jugendliche beschreiben ihre zuständige Reha-Beratungsfachkraft hingegen als positiv-unterstützend und als hilfreiche Begleitung auf dem Weg in die Berufsausbildung. Zudem ist charakteristisch für die Jugendlichen im Verfahren der beruflichen Rehabilitation, dass sie die geförderte Berufsausbildung als einzige Chance ansehen, überhaupt eine Berufsausbildung absolvieren zu können. Auch wenn sie mitunter Kritik am Verfahren oder an der Machtasymmetrie

in der Kommunikation mit der Bundesagentur für Arbeit äußern, so ist das Fazit der Jugendlichen jedoch oft positiv, wie die Ergebnisse aus den Interviews zeigen.

Die *Mitarbeitenden in der BvB-Maßnahme* werden von den Jugendlichen eher als hilfreich und unterstützend beschrieben, wenngleich von unterschiedlichen Interviewpartner:innen Lenkungs- und Abkürzungspraktiken vonseiten der Mitarbeitenden geschildert werden. Die Jugendlichen werden mitunter in einer pragmatischen und abkürzenden Art und Weise berufsorientiert: So haben bereits die vom BvB-Bildungsträger angebotenen Berufsfelder, Lehrwerkstätten und Übungsbüros einen großen Einfluss darauf, welche Berufe und Branchen die Jugendlichen kennenlernen und in welchen sie sich ausprobieren dürfen. Zudem hat die institutionell-formale Organisation der BvB-Maßnahme oftmals Vorrang vor den individuellen Wünschen der BvB-Teilnehmenden, wie anhand des Fallbeispiels Adrian, der gerne praktische Erfahrungen in der Lehrküche des BvB-Maßnahmeanbieters gemacht hätte, aufgezeigt werden konnte. Daneben haben andere Jugendliche berichtet, dass sie nicht ihrem Wunschberufsfeld zugewiesen wurden, da nicht genügend Plätze vorgehalten seien. Dies kann auf die akute pandemische Situation und die Hygienemaßnahmen im Zuge der hohen Infektionsraten im Kontext der Covid-19-Pandemie im Zeitraum von Januar 2020 bis Mai 2023 zurückgeführt werden. Ob aber tatsächlich ein Zusammenhang zwischen der begrenzten Anzahl an Plätzen in den verschiedenen Berufsfeldern und den zu diesem Zeitpunkt geltenden Abstandsregelungen durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie besteht, müsste durch nachfolgende Untersuchungen geklärt werden. Darüber hinaus deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass Mitarbeitende bei den Bildungsträgern Jugendliche, die sich innerhalb der BvB im Praktikum bei einem möglichen späteren Kooperationsbetrieb befinden, vermutlich sowohl aus strategischer als auch aus organisatorischer Perspektive als *versorgt* einstufen und diese in der Konsequenz nicht mehr an blickfelderweiternden berufsorientierenden Maßnahmen teilnehmen lassen. Das konnte beispielsweise im Interview mit Rieke sehr deutlich nachgezeichnet werden: Sobald sie sich im Praktikum im Einzelhandel befand, wurde ihrem Wunsch nach weiteren Praktika und einer anderweitigen Berufsorientierung nicht mehr entsprochen. Damit ist sie kein Einzelfall. Praktiken, die auf die Versorgung und die Sicherstellung geeigneter Anschlussoptionen für die Jugendlichen hinweisen, können auch in den anderen Interviews, etwa bei Mehedin, Jonathan oder Adrian, identifiziert werden. Möglicherweise sind hier Überlegungen aufseiten der pädagogischen Fachkräfte handlungsleitend, dass die Jugendlichen durch eine Vielzahl von Handlungsoptionen in einen Entscheidungsdruck kommen könnten, vor dem sie geschützt werden sollen; eventuell ist diese beschriebene Praktik aber auch auf die begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen zurückzuführen und die BvB-Mitarbeitenden verwenden ihre Arbeitszeit nicht mehr auf die mit Praktikumsstellen und möglichen Kooperationsbetrieben versorgten Jugendlichen mit realistischer Anschlussoption. Es liegt nahe, dass beide Motive im Zusammenspiel dazu führen, dass die pädagogischen BvB-Fachkräfte auf Basis ihrer Kenntnis des Ausbildungsmarktes und des Wissens über die Anforderungen in den unterschiedlichen Ausbildungsgängen und -berufen beratend-lenkend, beschützend-bevormundend und teils pragma-

tisch-abkürzend auf die Jugendlichen während ihrer maximal einjährigen BvB-Maßnahme einwirken und darauf hinwirken, dass diese in eine von der Bundesagentur für Arbeit unterstützte Anschlussoption wie etwa die geförderte kooperative Berufsausbildung übergehen.

7.1.3 Gatekeeper der Gruppe III – Betriebe und ihre Personalentscheider:innen als Vorgesetzte und Kolleg:innen

Betriebe und ihre Personalverantwortlichen haben eine nahezu monopolisierte Schlüsselfunktion beim Zugang in die duale Ausbildung.

Von betrieblicher Seite werden bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen oft hohe Erwartungen an die Jugendlichen gestellt – sowohl hinsichtlich der körperlichen und kognitiven Kompetenzen als auch in puncto Motivation, Lern- und Leistungsbereitschaft oder Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen auch in schwierigen Ausbildungsphasen (vgl. Galiläer und Ufholz 2016, S. 100; Enggruber und Rützel 2014, S. 33 f.). Wie aufgezeigt ist der Übergang von der Schule oder der Ausbildungsvorbereitung in die duale Ausbildung besonders anfällig für (betriebliche produzierte) Diskriminierungen, da Unternehmen ihre Ausbildungsplätze eher unbesetzt lassen, als sie mit gering qualifizierten Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen zu besetzen (vgl. Richter und Baethge 2017, S. 294). Der Zugang zu einer qualifizierten beruflichen Ausbildung läuft mit Prengel auf einen „Wettstreit um die privilegierten Plätze" (Prengel 2012, S. 22) hinaus. Inklusion in der Berufsbildung bedeutet hingegen, Menschen mit Beeinträchtigungen gleiche Teilhabechancen zu ermöglichen und Heterogenität in der beruflichen Bildung wertzuschätzen und zu fördern. Mit betriebsnahen geförderten Ausbildungsmarktmaßnahmen im Verfahren der beruflichen Rehabilitation wird auf diese Problematik und Bedarfslage reagiert. Mit diesen Angeboten wie der durch die Bundesagentur für Arbeit geförderten Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III im kooperativen Modell sollen die beteiligten Akteure an der dualen Ausbildung – die/der Auszubildende mit Förderbedarf einerseits und der ausbildungsberechtigte Betrieb andererseits – darin unterstützt werden, die Ausbildungsanforderungen zu bewältigen. Dabei unterliegen die Auszubildenden einer vertragsrechtlichen Dreiecksbeziehung: Sie haben einen Ausbildungsvertrag mit dem Bildungsträger, der wiederum einen Kooperationsvertrag mit der/dem Auszubildenden und dem ausbildungsberechtigten Kooperationsbetrieb der freien Wirtschaft schließt. Trotz dieser formal-organisatorischen Besonderheit wird der Kooperationsbetrieb von den Jugendlichen als eigentlicher Ausbildungsbetrieb gesehen und bewertet. Viele der Interviewpartner:innen berichten von (antizipierten) Scheiternserfahrungen auf dem Ersten Ausbildungsmarkt: von abgelehnten Bewerbungen und Betriebspraktika ohne Übernahmeperspektive wie bei Adem, Silas („*Ich habe Praktika gemacht. Aber da kam halt nie was bei heraus. Die hatten halt nein gesagt. Beworben hatte ich mich auch, ja. Aber die haben auch meistens abgelehnt.*") oder bei Marc („*Ein paar Mal ist es gescheitert und dann habe ich gesagt: weißte was, ihr könnt mich alle mal.*") oder davon, es gar nicht erst auf dem freien Ausbildungsmarkt probiert zu haben wie Karla, Luis, Mehedin und Rieke.

Mitunter wird angenommen, dass junge Menschen mit Förderbedarfen und Beeinträchtigungen von der demografischen Entwicklung und dem aktuellen oder prognostizierten Fachkräftebedarf profitieren und ihre Chancen auf eine qualifizierte Berufsbildung in ihrer favorisierten Berufsbranche steigen (vgl. Breitsameter und Gawehns 2018; Heisler 2018; Kohl und Pfeiffer 2018; Lohe 2018; Heisler und Schaar 2012). Diese Annahme kann mit Blick auf das Sample der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden, was jedoch u. a. auf die Anlage der Studie und die Auswahl der Interviewpartner:innen zurückzuführen ist. Denn es war zur Voraussetzung gemacht, dass die Jugendlichen ihre Ausbildung in geförderter, kooperativer Form absolvieren – diejenigen, denen es gelungen ist, nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule oder nach der Teilnahme an einem Bildungsangebot im Übergangssystem eine reguläre Ausbildungsstelle zu erhalten, werden in dieser Arbeit nicht in den Blick genommen. Nichtsdestotrotz muss mit Heisler, Frommberger, Seyd, Salman und Münk darauf hingewiesen werden, dass die Ausbildungsbetriebe der freien Wirtschaft oftmals nicht über die notwendigen zeitlichen und personellen Ressourcen, die pädagogischen Fähigkeiten oder den Willen verfügen, in die aufwendige Berufsausbildung von Menschen mit kognitiven Einschränkungen und größeren Lernschwierigkeiten zu investieren, sondern ökonomische Interessen und die Wirtschaftlichkeit ihres Unternehmens in den Fokus ihrer Bemühungen stellen (vgl. Heisler 2018, S. 318; Frommberger 2017, S. 521; Seyd 2015, S. 11; Salman 2009, S. 76; Münk 2008, S. 34). Der Ausbildungsmarkt bietet dadurch benachteiligten jungen Erwachsenen mit niedriger formaler Bildung aufgrund der oftmals steigenden Anforderungen von Berufsausbildungsinhalten an das kognitiv-abstrakte Lern- und Leistungsvermögen keine gleichberechtigte Berufswahlfreiheit und stellt somit „eine limitierende Größe für die Inklusion dar“ (Buchmann und Huisinga 2012, S. 14). Zu dieser Annahme passen die Ergebnisse von Metzler et al., die in ihrer Studie zu dem Ergebnis gelangen, dass die Beteiligung an der Ausbildung von Menschen mit Beeinträchtigungen durch Betriebe weniger aufgrund von Fachkräfteengpässen erfolgt, sondern vielmehr aus einem Verständnis und unternehmerischen Bekenntnis zu Tradition, Vielfalt und Offenheit heraus geschieht (vgl. Metzler et al. 2015, S. 46).

Den Jugendlichen ist bewusst, dass ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt gering sind. In unterschiedlichen Interviewsequenzen wurde deutlich, dass sich die Jugendlichen der Entscheidungsmacht der Betriebe auch in der kooperativen, außerbetrieblichen Berufsausbildung bewusst sind. Sie nehmen den Zugang zum dualen Ausbildungssystem richtigerweise als selektierendes Nadelöhr wahr und identifizieren die Verantwortlichen in den Betrieben als maßgebliche Entscheider:innen. Dabei spielen die Betriebspraktika eine große Rolle. Der in der Literatur beschriebene Klebeeffekt (vgl. Nickolaus et al. 2018, S. 135; Kohlrausch et al. 2014, S. 29 f.) von Praktika konnte in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Durch Praktika haben die Personalverantwortlichen in den Betrieben die Möglichkeit, auch bei leistungsschwächeren Jugendlichen Stärken und Kompetenzen zu entdecken, die im Betrieb gefragt sind. Außerdem können die Jugendlichen durch die betrieblichen Praxistage ihre eigenen Berufswünsche absichern. Personen, die die Jugendlichen durch betriebliche Kontakte

kennenlernen, etwa durch Praktika, werden zu Gatekeepern: Gateclosern oder Türöffnern – unabhängig davon, ob die Jugendlichen mit den Personalentscheider:innen der Unternehmen direkt zu tun haben. Denn berücksichtigt werden muss, dass auch in der geförderten außerbetrieblichen Ausbildung (v. a. im kooperativen Modell) die ausbildungsberechtigten Betriebe eine wichtige Rolle spielen, denn ohne den Betrieb kann die Ausbildung nicht absolviert werden. Somit kommt den Betrieben trotz des arbeitsrechtlichen „Dreiecksverhältnisses" und dem formalen Status als Kooperations- und nicht als Ausbildungsbetrieb in ausgeprägtem Maße eine Gatekeeper-Funktion zu.

Das Finden eines geeigneten Ausbildungsbetriebes für den praktischen Part der kooperativen außerbetrieblichen Berufsausbildung ist bei den Jugendlichen zudem emotional stark besetzt, was an der Sequenz aus dem Interview mit Julia deutlich wurde („*so gefreut, dass ich sogar schon Tränen in den Augen hatte*"). Hierdurch erfährt sie Bestätigung und wird in ihrem Durchhaltevermögen bestärkt – für Julia, die zunächst eine schulische Ausbildung in der Pflege beginnen wollte – ist klar, dass sie die aktuelle Ausbildung in ihrem Kooperationsbetrieb zunächst zu einem erfolgreichen Ende führen wird. Es kann angenommen werden, dass gerade benachteiligte Jugendliche mit biografischen Exklusionserfahrungen die Zusage eines Ausbildungsplatzes durch einen Betrieb als Wertschätzung und Anerkennung ihrer Kompetenzen, Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften einstufen, was sich hochmotivierend für den weiteren Verlauf der Ausbildung und stabilisierend auf das Selbstwertgefühl auswirkt.

7.1.4 Gatekeeper der Gruppe IV – Primärgruppen: Eltern und Peers

Jugendliche werden durch nahe Verwandte, enge Freundinnen und Freunde, Klassenkamerad:innen und andere Gleichaltrige bei der Berufsorientierung und Berufswahl beeinflusst – sowohl direkt, etwa durch Ratschläge, Hinweise oder die Kontaktherstellung zu geeignet erscheinenden Betrieben, als auch indirekt, z. B. durch ihre Erwartungshaltungen, die sie an die Jugendlichen richten, über allgemeines Feedback über berufliche Neigungen und Eignungen oder die Vorbildfunktion der Eltern und älteren Verwandten.

Es konnten aus den Interviews wenig Erkenntnisse zum Einfluss der Peers gewonnen werden – deren Einfluss auf die Berufswahlentscheidung scheint gering zu sein –, wohingegen die Eltern eine große Rolle beim Übergang Schule-Berufsvorbereitung-Berufsausbildung spielen. Insgesamt beschreiben die Jugendlichen überwiegend einen großen Rückhalt durch ihre Eltern; sie fühlen sich durch ihre Eltern unterstützt und gut begleitet – teilweise konkret bei der Suche nach Praktika oder passenden Betrieben für die Ausbildung, generell aber heben sie die empfundene emotionale Unterstützung durch die Eltern hervor.

Nach Auswertung der qualitativen Interviews lassen sich die Aussagen der Jugendlichen zur Rolle ihrer Eltern bei der Berufsorientierung und Berufswahl vier wesentlichen Kategorien zuordnen:

a) Status: Die Jugendlichen geben an, ihre Eltern seien froh, dass sie überhaupt eine Ausbildung absolvieren – welchen Beruf sie ergreifen, ist für die Eltern eher von nachrangiger Bedeutung
b) Vorbild: Die Jugendlichen stellen sich mit ihrer Berufswahl in eine familiäre Tradition und stellen direkte Bezüge zum Beruf der Eltern oder Großeltern her
c) Unterstützung: Die Jugendlichen wurden von ihren Eltern konkret mit Informationen oder praktischen Dienstleistungen bei der Suche nach einem passenden Beruf oder Betrieb unterstützt
d) Feedback: Die Jugendlichen erhalten durch ihre Eltern konkrete Rückmeldungen zu ihren Berufswünschen und Berufsorientierungsaktivitäten.

Der größte Teil der Jugendlichen gibt an, dass die Eltern generell froh darüber sind, dass sie an einer Berufsausbildung teilnehmen. Der Statuswechsel vom Schüler bzw. von der Schülerin zum/zur Teilnehmenden an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme hin zum/zur Auszubildenden wird von den Eltern anerkannt und wertgeschätzt.

Es wurde deutlich, dass für einige Interviewpartner:innen berufspraktische Erfahrungen aus dem non-formalen Bereich eine hohe Bedeutung für ihren Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess hatten. Exemplarisch ist das Fallbeispiel Bastian zu nennen, der klar seinen Vater und die gemeinsamen handwerklichen Aktivitäten in seiner Kindheit und Jugend als ausschlaggebend für seine Entscheidung zu einer Ausbildung zum Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker in der Fachrichtung Karosserieinstandhaltungstechnik benennt. Diese praktischen Erfahrungen lassen sich mit Erdmann „als unterstützende Prozesse für die Entwicklung von biografischen Handlungsschemata […]“ (Erdmann 2016, S. 16) bezeichnen. Außerdem liegt nahe, dass sich die Jugendlichen für bestimmte Berufe, Branchen oder Bildungsgänge entscheiden, weil sie sich an dem Vorbild eines ihnen nahestehenden Menschen, der in diesem Beruf arbeitet, orientieren (vgl. *Self-to-Prototype-Matching-Theorie*, nachzulesen bei Oeynhausen und Ulrich 2020, S. 99). So gaben mehrere der Jugendlichen an, dass die Arbeitstätigkeit des Vaters oder Großvaters ihre Berufswahl wesentlich beeinflusst hat (vgl. Fallbeispiele Bastian, Alexander, Lukas und Rahim). Wahrscheinlich beeinflussen hier auch Geschlechterstereotype die Berufswahlentscheidung. Möglicherweise wurden die Väter in ihrer beruflichen Rolle auch deshalb als Vorbild gewählt, um einen Ausweg im von Unsicherheiten geprägten Berufsfindungsprozess herbeizuführen – das familiär Vertraute vermittelt Sicherheit, getreu dem Motto: Was mein Vater macht, kann für mich nicht verkehrt sein. So begründet Lukas seine Berufswahl wie folgt: *„Also mein Vater hat schon einen großen Teil, was ich jetzt mache. Also durch meinen Vater habe ich gedacht: Ja, Lagerist kann man wirklich in Angriff nehmen.“* (Lukas_Fachlagerist, Pos. 131)

Während prestigeinadäquate Berufe mit negativem Image und vermuteter mangelnder sozialer Anerkennung aus der Gruppe akzeptabler Berufswahlalternativen ausgeschlossen werden – v. a., wenn diese Berufe mit einem sozialen Abstieg assoziiert werden (vgl. Oeynhausen und Ulrich 2020, S. 98 f.; Granato und Ulrich 2020,

S. 174; Matthes 2019, S. 72 f.; Eberhard et al. 2009, S. 10; Beinke 2006a, S. 13; Ulrich et al. 2006) –, erhoffen die Jugendlichen sich eventuell durch die Übernahme des Berufs des Vaters möglichst positive Reaktionen ihres sozialen Umfeldes auf ihre Berufswahl und erwarten soziale Anerkennung oder zumindest keine Geringschätzung ihrer Berufswahlentscheidung durch die Familie.

Mit Beinke kann die Familie darum als der wichtigste Sozialisator im Prozess der vorberuflichen Sozialisation und der Berufswahl bezeichnet werden (vgl. Beinke 2006a, S. 72). Zudem stehen dem Individuum über Familienmitglieder und deren Bekannte arbeitsmarktrelevante Netzwerkstrukturen zur Verfügung, die ihnen Zugänge zu Praktika und in berufliche Bildungsangebote erleichtern (vgl. Fallbeispiele Adem und Marc).

Wie mit Bezug auf die vorliegenden Befunde einschlägiger Studien und Publikationen (vgl. v. a. Kapitel 1.3 und 3.1.4) aufgezeigt wurde, steht eine Lernbeeinträchtigung oftmals in Zusammenhang mit soziokulturellen, umweltbedingten und gesellschaftlich-strukturellen Einflussfaktoren und es ist anzunehmen, dass ein niedriges Bildungsniveau und ein niedriger sozioökonomischer Status der Eltern die Bildungschancen und Schulleistungserfolge der Kinder hemmen – das unterscheidet das Ausbilden einer Beeinträchtigung des Lernens von jeder anderen Art von Behinderung oder Erkrankung. Es war daher davon auszugehen, dass sich die nur eingeschränkt vorhandenen familialen Ressourcen möglicherweise begrenzend auf den Berufsorientierungsprozess auswirken könnten und der institutionellen Berufsberatung und -orientierung eine ungleich höhere Bedeutung zukommt.

In den Berufswahlprozessen der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen im Verfahren der beruflichen Rehabilitation nehmen die Eltern – neben den berufsorientierenden Angeboten der BvB-Maßnahme oder der Reha-Berufsberatung – eine wichtige Rolle ein. So erzählen viele der Interviewpartner:innen in den Gesprächen davon, dass sie mit ihren Eltern über die infrage kommenden Betriebe und Berufe gesprochen haben und dass sie von ihren Eltern zielführende Rückmeldungen oder Hilfe bei der Suche nach Betrieben bekamen. Auch fühlen sich die Jugendlichen durch die Eltern in schwierigen Situationen, z. B. bei Gedanken zum Abbruch der Ausbildung wie im Falle Karlas, ermutigt und von außen in ihrem Durchhaltevermögen gestützt.

Eltern dienen den Jugendlichen demnach als Rollenvorbilder, sie beraten und begleiten die Jugendlichen, geben emotionalen Halt, und sie übernehmen mit der Akquise von geeigneten Praktikums- und Ausbildungsstellen für die kooperative Ausbildung nicht selten auch Aufgaben, die eigentlich von den Mitarbeitenden in den von der Bundesagentur für Arbeit geförderten BvB-Maßnahmen geleistet werden müssten. Insofern kann die Annahme, dass Eltern im Berufswahlprozess von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen eine untergeordnete Rolle spielen, ausdrücklich nicht bestätigt werden.

7.1.5 Die Sicht auf „sonstige Akteure“

Die vorgestellten sonstigen Akteure sind im Modell von Behrens und Rabe-Kleberg einer der darin klassifizierten Gruppen nicht eindeutig zuzuordnen. Sie zeichnen sich

im Falle der ambulanten und aufsuchenden Familienhilfe in der Familie Adrians oder der rechtlichen Betreuerin Marcs dadurch aus, dass ihre Tätigkeit formal und rechtlich stark gerahmt ist – etwa durch das SGB VIII und die sozialgesetzlichen Regelungen zur Kinder- und Jugendhilfe im Falle von gewährten *Hilfen zur Erziehung* oder durch das BGB, auf dessen Grundlage eine rechtliche Betreuung für einen volljährigen Menschen implementiert wird. Dennoch treten diese Menschen gegenüber den Personen, für die sie zuständig sind, in der täglichen Arbeit in der Regel nicht in ihrer Funktion als Repräsentant:innen von Institutionen auf, sondern versuchen über Beziehungsarbeit und den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses Zugang zu den Familien zu bekommen. Reichmann spricht im Hinblick auf die Hilfen zur Erziehung von einer „spannungsreiche[n] Verbindung zwischen dem familienunterstützenden Auftrag und den hoheitlichen Aufgaben des Kinderschutzes" (Reichmann 2018, S. 11). Die Sozialarbeiter:innen und (sozial-)pädagogischen Fachkräfte haben einen Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdungen, womit das staatliche Wächteramt manifestiert wird (vgl. ebd.), gleichwohl ist die Arbeit von „ganzheitlich konzipierten und auf intuitiv-persönlichen Beziehungen beruhenden Interaktionsprozesse[n] bei der Fallarbeit" (ebd., S. 27) geprägt. Die Intensität in der Interaktion ist damit nicht vergleichbar gering wie bei anderen Institutionsvertreter:innen wie den Reha-Beratungsfachkräften oder den Lehrkräften, sondern die Zusammenarbeit ist teilweise von häufigen Kontakten im nahen persönlichen Umfeld der Jugendlichen geprägt, zugleich aber institutionell sehr formal. Ähnlich verhält es sich mit dem Sozialpädagogen aus dem Projekt der Jugendberufshilfe, den Tarek als seinen Berufsberater bezeichnet. Wenngleich es sich bei diesem Projekt um ein niedrigschwelliges und offenes Angebot handelt, so ist der Sozialpädagoge damit beauftragt, den Kontakt zu Drop-out-gefährdeten Jugendlichen zu suchen und herzustellen und diese wieder an das (Berufs-)Bildungssystem anzubinden. Er agiert als Vertreter des Projektes, interagiert in dieser Rolle aber intensiv mit Tarek.

Diese Akteure sind Beratende und Ratgebende, sie reflektieren Handlungen und Entscheidungen, leiten ggf. zu anderen Hilfemaßnahmen und Bildungsangeboten über und stellen die notwendigen Kontakte her; damit sind sie sowohl Gatekeeper als auch Wegbegleiter:innen und befinden sich qua Profession und Auftrag in einer Mittler- und Zwischenrolle zwischen individuumszentrierter, (sozial-)pädagogischer Fallarbeit und der Erfüllung ihres gesetzlichen bzw. formalen Auftrags.

Für die Jugendlichen stellen die *sonstigen Akteure* im Einzelfall hochrelevante Wegbegleiter:innen auf ihrem Prozess des Erwachsenwerdens, der Ablösung vom Elternhaus und der Identitäts- und Berufsfindung dar.

7.1.6 Sonstige Erkenntnisse zum Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigung

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich auf die Sicht von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen und auf die sie begleitenden Gatekeeper am Übergang Schule-Beruf. Außerdem sollte beleuchtet werden, wie sich junge Menschen mit

Beeinträchtigungen in den speziell für sie geschaffenen Bildungsangeboten und -orten selbst erleben und ihre Rolle bzw. ihre Perspektiven einschätzen.

Es fällt auf, dass viele der Jugendlichen ihre Berufswahl und zum Teil auch ihre Berufsorientierung als noch nicht abgeschlossen darstellen und für sich die Möglichkeit in Betracht ziehen, weitere Berufsausbildungen zu absolvieren. Angesichts des Umstandes, dass die Jugendlichen über niedrige formale Bildungszertifikate verfügen, an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teilnahmen und eine unterstützte kooperative Ausbildung absolvieren, liegt hier ein hochinteressanter Befund vor. Deshalb wurde entschieden, diese Ergebnisse in der Arbeit zu berücksichtigen und sie in die Auswertung der Interviews miteinfließen zu lassen. Über ihre Bildungsaspirationen sprachen die Jugendlichen meistens als Reaktion auf die Impulsfrage, was ihr Traumberuf als Kind einmal war, oder wenn sie nach den Anschlussoptionen nach der Berufsausbildung gefragt wurden. Dabei lassen sich unterschiedliche Motive der Jugendlichen identifizieren.

Es gibt eine kleine Gruppe von Interviewteilnehmer:innen, die in dem aktuellen Beruf weiterhin arbeiten möchten und die im Anschluss weitere berufliche Qualifikationen in formalen Settings eher ausschließen. Zu dieser Gruppe gehören Adrian, Luis, Meris und Lukas. Alle vier möchten gerne von ihrem aktuellen Kooperationsbetrieb in Arbeit und Festanstellung übernommen werden und berichten nicht ohne Stolz davon, dass die Betriebe sie als Arbeitskraft brauchen und wollen. Exemplarisch wird eine Sequenz aus dem Interview mit Lukas herangezogen:

> *Lukas: die sind so überzeugt von mir, die wollen mich definitiv haben, mit dem dritten Lehrjahr oder nicht. Also ich bin ziemlich sicher, wenn ich sag: Hey, weißte was, scheiß auf das dritte Jahr, ich mach erstmal arbeiten, kriege ich mein Leben richtig geschissen und dann mal gucken. Bin ich aufgehoben. Ja.* (Lukas_Fachlagerist, Pos. 229)

Von den anderen Interviewteilnehmer:innen möchten viele eine weitere Ausbildung absolvieren. Adem sagt bereits zu Beginn des Interviews, dass er seinen Realschulabschluss nachholen möchte und dass die Ausbildung zum Fachpraktiker im Metallbau nicht die letzte Ausbildung sei, die er machen möchte, ohne jedoch konkrete Berufsfelder zu nennen. Alexander möchte sich als Zweiradmechaniker selbstständig machen und vielleicht noch eine weitere Ausbildung in diesem Bereich anschließen; ebenso wie Bastian:

> *I: Jetzt hast du anfangs gesagt, du überlegst, ob die vielleicht noch ne Ausbildung machst oder noch ne Weiterbildung. Was könnte das sein?*
>
> *Bastian: Zweiradmechaniker.*
>
> *I: Also nochmal komplett neu?*
>
> *Bastian: Ja, würd ich dann einfach mal ausprobieren. Ich sag mal so: abbrechen könnte ich dann ja immer noch. Dann hätte ich ja ne Ausbildung, ich hab dann ja eine, das wär dann ja nicht so das Problem.* (Bastian_Karosseriebauer, Pos. 121–125)

Bastian bringt in der zitierten Sequenz einen Pragmatismus zum Ausdruck, der argumentativ so auch von anderen Jugendlichen ins Feld geführt wird: Vor dem Hintergrund einer abgeschlossenen Erstausbildung ist das Absolvieren einer zweiten Ausbildung, die dem Wunschberuf näher kommt, sozusagen risikofrei denkbar und ein möglicher Abbruch dieser zweiten Ausbildung wäre berufsbiografisch kein Scheitern. Denn der von den Jugendlichen geäußerte Wunschberuf weicht oft von der aktuellen Ausbildung ab – als Wunschberufe wurden in den Gesprächen beispielsweise Erzieherin (Karla), Zweiradmechaniker (Bastian und Alexander), Fluglotse (Marc), LKW-Fahrer oder Pilot (Lukas), Polizist oder Bundeswehrangehöriger (Meris), Fachinformatiker für Systemintegration (Silas), Arzt, Polizist oder Fußballprofi (Tarek) oder Lokführer (Jakob) genannt. Möglicherweise lassen sich die vorliegenden Befunde dahingehend deuten, dass die kooperativen Ausbildungen im Verfahren der beruflichen Rehabilitation sehr oft Ausbildungen zweiter, dritter oder vierter Wahl sind und die Jugendlichen diese nur deshalb absolvieren, weil ihnen im Prozess der institutionellen, berufsorientierenden Lenkung dazu geraten wurde, Abstriche in ihren beruflichen Zielen zu machen.

Dennoch werten die Jugendlichen das Verfügen über einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss, wie sie ihn mit dem Bestehen der Abschlussprüfung im aktuellen Bildungsgang erwerben, als unverzichtbaren Bestandteil in ihrer Bildungsbiografie. Dieses Minimalziel wollen sie nicht gefährden und sind dafür bereit, große Abstriche bei der Berufswahl und den Rahmenbedingungen ihrer Ausbildung zu machen. Hier gehen sie mitunter enorme Kompromisse ein, so schildert es Karla:

> *Karla: Weil Erzieherin ist tatsächlich das, was ich machen möchte. Und ich bin aber auch dazu bereit, einen Kompromiss einzugehen und mir was Anderes zu überlegen.* (Karla-FP_personenbezogeneServiceleistungen, Pos. 174) (...)
>
> *Karla: Es ärgert mich ein bisschen, dass ich Abitur brauche, aber ich bin dazu bereit, einen Kompromiss einzugehen und mir was Anderes zu suchen, was vielleicht auf einem kleinen Umweg an das ähnliche Ziel führt.*
>
> *I: Und das Ziel ist aber der Erzieher-Beruf? Oder ist es, eine vollwertige Anstellung in einer KiTa zu haben? (...)*
>
> *Karla: Eher die vollwertige Anstellung in der KiTa. Also das würde ich ja durch den Erzieher kriegen. Und, aber, wenn ich das durch diese zwei Ausbildungen oder durch die Kenntnisse, die ich dann habe, auch bekomme, dann ist das nicht das Problem. Dann habe ich das Problem im Grunde auch irgendwie gelöst.* (Karla-FP_personenbezogeneServiceleistungen, Pos. 181–182)

Es scheint, als bewerten die Jugendlichen den aktuellen Verlauf ihrer Bildungsbiografie als „Pflichtprogramm", was durch die hohe Institutionalisierung und die Überleitungen in geförderten Bildungsangebote sowie die beratende Lenkung der Bildungsentscheidungen naheliegt. Mit Blick auf die Zukunft fühlen sie sich freier und weniger stark in ihren Entscheidungen beeinflusst.

In den Interviews lassen sich dabei bei vielen der Jugendlichen hohe Bildungsaspirationen feststellen, so etwa auch bei Rieke:

Rieke: Ja, das ist jetzt so und, äh, ja, man könnte ja theoretisch, ich hätte ja noch die Möglichkeit, wenn mir Verkauf nicht mehr gefällt z. B., auch dann doch noch eine andere Ausbildung anzufangen.

I: Ja, klar, natürlich.

Rieke: Ja, das wär halt …

I: Ja, was wär das? Welcher Bereich?

Rieke: Ich habe mal so Krankenschwester find ich auch irgendwie interessant, auf jeden Fall, genau. Oder Altenpfleger. (Rieke_FP-Verkauf, Pos. 113–117)

Interessanterweise nennen mit Rieke, Jonathan und Julia mehrere Jugendliche als potenziellen Bildungsanschluss eine Ausbildung in der Alten- oder Krankenpflege.

Jonathan verbindet mit einer Anschlussausbildung in der Pflege in hohem Maße ein strategisches Kalkül. Er versucht, sich über seine beruflichen Qualifikationen möglichst breit aufzustellen, um für Arbeitgebende attraktiv zu sein; zugleich antizipiert er, dass er mit dem Fachpraktikerabschluss geringe Übernahme- und Beschäftigungschancen hat:

Jonathan: und jetzt bin ich zum Ende hin an dem Punkt, dass ich mich jetzt für die Altenpflege entscheide und ich jetzt gerne am Ende von dieser Ausbildung direkt in die Pflegerausbildung reinrutsche, weil ich Angst habe, dass ich dort nicht als Hauswirtschaftsfachassistent, Fachpraktiker, nicht genommen werde und ich dann sage: dann nehmt mich wenigstens als Pfleger, weil in Deutschland halt eben die Pflege so schlecht ist und eben so unterbesetzt ist, dass ich sage, dass ich mich trotzdem freiwillig dafür melde. Eben damit die mich dort eben behalten. Ja. (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 102) (…)

Jonathan: Im Grunde jetzt, wenn ich jetzt innerlich gehen würde, würde ich sagen, dass mir die Pflege viel mehr Spaß macht als die Hauswirtschaft, aber es wird wahrscheinlich so, dass ich jetzt nicht - ich schau jetzt gerade mal so 20 Jahren in die Zukunft -, dass es sich wahrscheinlich so ändert, dass es am Ende nicht heißt, du bist Hauswirtschafter, sondern dass es am Ende so ein Mann für alles eben, oder eine Frau für alles ist, dass es eben, dass man im Grunde alle Bereiche durch läuft und dass man in allen Bereichen Unterstützung bekommt und findet und am Ende heißt, ach, du bist gerade da, kümmer dich mal eben um diese Bewohnerin und nachher verteilst du eben mit uns Essen und heute Nachmittag gehst du mit den Bewohnern spazieren. Also sowas eben, dass man eben nicht mehr gesetzt einen Beruf ausübt, sondern eben in diesem Beruf und in diesem Betrieb dann überall eben arbeitet. Und so sehe ich mich in der Zukunft auch. Dass ich nicht einen Beruf ausübe, sondern eben ein komplettes Spektrum dort drin habe. (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 108)

Jonathan entwirft für sich eine berufliche Zukunft als Generalist in einem Senioren- und Pflegeheim und möchte über eine weitere Ausbildung seine berufliche Rolle absichern. Eventuell sind diese Beweggründe auch für Julia leitend, die ebenfalls eine Ausbildung in der Altenpflege in Betracht zieht. Auch sie möchte auf dem Arbeitsmarkt gebraucht werden und nimmt argumentativ Bezug auf den Fachkräftemangel in der Pflege.

Implizit rekurrieren die Jugendlichen damit auf den Employability-Diskurs (vgl. Kapitel 1.4.2). Der *psychologische Vertrag* in der Idee der Employability schreibt dem In-

dividuum eine hohe Eigenverantwortung für den Besitz und Erhalt eines Arbeitsplatzes sowie eine hohe Eigenverantwortung für die berufliche Entwicklung zu. Der Stellenwert der *individuellen Beruflichkeit* wächst (vgl. Büchter 2021, S. 193). Jonathan spricht in der zitierten Sequenz über die selbstverantwortete Beschäftigungsfähigkeit und möchte sich als ein fachspezifisch gebildeter Mitarbeiter aufstellen, der beruflich relevante Schlüsselqualifikationen, Methodenkompetenz und Fachwissen zugunsten einer ganzheitlich gedachten Beruflichkeit und Beschäftigungsfähigkeit im Sektor Seniorenbetreuung und Altenpflege vereint – *„eben ein komplettes Spektrum dort drin"*, Hierdurch möchte er sein Arbeitslosenrisiko minimieren und unabhängig von Transferleistungen leben können. Auch Karla verbindet mit einer Doppelqualifizierung als Fachpraktikerin für personenbezogene Serviceleistungen und einer sich daran eventuell anschließenden schulischen Ausbildung zur Sozialassistentin das Ziel, eine *„vollwertige Anstellung in der KiTa"* erhalten zu können. Die von ihr angestrebte breite und arbeitsplatzorientierte Berufsbildung betrachtet sie ausdrücklich als Problemlösung (*„Dann habe ich das Problem im Grunde auch irgendwie gelöst."*).

Die hohe Bildungsaspiration auf dem Gebiet der beruflichen Qualifizierung verdeutlicht, welch hohen Stellenwert die Jugendlichen der Bedeutung formaler Bildungszertifikate beimessen und dass sie um deren Wert auf dem Arbeitsmarkt wissen.

7.2 Reflexion des Forschungsprozesses

7.2.1 Reflexion des methodischen Vorgehens

Qualitative Forschungsarbeiten ermöglichen spezifische Zugänge zur sozialen Realität und können zu einem besseren Verständnis subjektiver Wahrnehmungen und Empfindungen führen. Die typische qualitative Forschungshaltung räumt dem Gegenstand gegenüber der Methode Vorrang ein, wobei methodische Entscheidungen und deren operative Umsetzung schlüssig und sowohl dem Gegenstand angemessen als auch im Hinblick auf die Forschungsfrage zielführend sein müssen. Mit Flick gehört „neben Neugier, Offenheit und Flexibilität im Umgang mit Methoden [...] ein besonderes Maß an Reflexion über den Gegenstand, die Angemessenheit der Fragestellung und Methoden, aber auch über die eigenen Wahrnehmungen und blinden Flecken zu dieser Haltung" (Flick 2019b, S. 562). Der qualitativen Sozialforschung liegen damit andere Richtlinien und Gütekriterien als quantitativen Forschungsansätzen zugrunde (vgl. Kapitel 5 und Steinke 2007, S. 176).

Die Reflexion des Forschungsprozesses erfolgt unter Beachtung der von Steinke (2007) vorgeschlagenen Kriterien für qualitative Forschungsarbeiten. Neben bestimmten Aspekten, die nach Steinke sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Studien anwendbar sind (vgl. Steinke 2007, S. 180 f.), benennt sie Kriterien, nach denen ausdrücklich auch qualitative Forschungsarbeiten bewertet werden sollten. Die Reflexion des methodischen Vorgehens der vorliegenden Untersuchung erfolgt in Anlehnung an Steinke nach den Kriterien *Dokumentation des Forschungsprozesses, Angemessenheit der Methodenwahl* und *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, wenngleich weitere Gütekrite-

rien wie etwa *Überlegungen zur Forschungsethik* oder die *kommunikative Validierung* nicht unberücksichtigt bleiben sollen und in die Ausführungen in diesem Kapitel mittelbar einfließen. Außerdem werden die *Limitationen* der vorliegenden Arbeit kenntlich gemacht und beschrieben.

In der vorliegenden Arbeit wurde nach einer Einführung in die Thematik des Forschungsgegenstands und einer Darstellung der strukturellen Rahmenbedingungen des Übergangs in den Verfahren der beruflichen Rehabilitation mit dem Gatekeeping-Ansatz nach Behrens und Rabe-Kleberg der theoretische Bezugsrahmen der Arbeit hergestellt. Damit ist das Vorverständnis des Forschungsprozesses dargelegt worden. Hieraus wurde unter Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand (vgl. Kapitel 4) die forschungsrelevante Fragestellung abgeleitet. Darauf aufbauend wurde umfassend die Anlage der empirischen Untersuchung dargestellt (Kapitel 5). Um ein möglichst großes Maß an Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess zu gewährleisten, wurden die einzelnen Überlegungen und Entscheidungen zur Methodik dezidiert beschrieben und Angaben zur Wahl des retrospektiven Ansatzes, zur Entscheidung für das problemzentrierte, leitfadengestützte Interview, zur Leitfadenkonstruktion und zur Begründung der Fallauswahl im selektiven Sampling gemacht. Offengelegt wurden u. a. auch das Vorgehen zur Akquise der geeigneten Interviewpartner:innen und die Art und Weise der Berücksichtigung forschungsethischer Anforderungen im Umgang mit den Jugendlichen und ihren Daten. Ferner wurden die Transkriptionsregeln zur Aufbereitung der Daten und das Vorgehen zur Anonymisierung beschrieben und begründet.

Es wurde sich für ein selektives Sampling entschieden. Hierdurch sollte erreicht werden, dass nur die Menschen befragt werden, die für die Forschungsfragestellung relevant sind. Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsarbeiten geht es bei der Definition des Samples nicht um die Repräsentativität einer Stichprobe (vgl. Flick 2019b, S. 525). Vielmehr ist die Stimmigkeit des gesamten Forschungsprozesses entscheidend. Die Auswahl „aussagekräftiger Informanten“ (Flick 2019b, S. 180) unter Beachtung des Aspekts der Varianzmaximierung ist im vorliegenden Forschungsvorhaben als gelungen zu bezeichnen, wenngleich der Anteil der männlichen Interviewpartner höher war als der der weiblichen. Dennoch konnte durch die Wahl des Zugangs zum Feld verhindert werden, dass das Sample unbeabsichtigt homogen zusammengesetzt wird (vgl. Hense 2017, S. 247). Durch die Kontaktaufnahme zu den Auszubildenden über drei verschiedene Bildungsträger und ein Förderschul-Berufskolleg konnte eine ausreichende Anzahl an Interviewpartner:innen für das qualitative Forschungsdesign akquiriert werden. Erwähnt werden muss an dieser Stelle auch, dass die Interviews zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurden, zu dem durch Covid-19 eine weltweit pandemische Lage herrschte und es in Institutionen strenge Auflagen zum Infektionsschutz wie das Tragen von FFP2-Masken und den Nachweis einer Covid-19-Impfung sowie die Kontaktnachverfolgung gab. Die Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen und die Durchführung der Interviews erfolgt dadurch unter etwas erschwerten Bedingungen. Berücksichtigt werden muss zudem, dass die Interviewteilnehmer:innen nicht direkt durch mich akquiriert werden konnten, sondern dass die Kontaktherstellung durch

Lehrkräfte einer berufsbildenden Schule und Mitarbeitende von Bildungsträgern erfolgte. Möglicherweise haben diese Personen als Gatekeeper eine (unbewusste) Vorauswahl getroffen und vornehmlich solche Jugendliche zur Teilnahme an den Gesprächen motiviert, die einen erfolgreichen Bildungsverlauf und hohe Zufriedenheitswerte aufweisen und die tendenziell pädagogischen Fachkräften eher positiv gegenüber eingestellt sind. Das Sample ist dadurch zweischrittig selektiv: Eine erste Auswahl und Einschränkung erfolgte durch die Definition des Samples vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses, eine zweite Selektion wurde zudem durch die kontaktherstellenden Gatekeeper in den Institutionen vorgenommen. Untermauert wird diese Annahme meinerseits durch ein informelles „Tür-und-Angel-Gespräch", das im Nachgang zu einigen Interviews bei einem Bildungsträger stattfand. Mir teilte die Leiterin des Bildungsstättenstandorts mit, sie und ihre Kolleg:innen hätten mich unterstützen wollen und hätten bei der Auswahl der Auszubildenden extra darauf geachtet, dass ich meine Interviews eher mit den erzählfreudigen Jugendlichen führen kann. Dieser Umstand unterstützt die Annahme der vorgenommenen Feinselektion von potenziellen Interviewteilnehmer:innen durch die Gatekeeper in den Institutionen, in denen die Gespräche stattfanden.

Es konnte dennoch sichergestellt werden, dass Auszubildende aus unterschiedlichen dualen Ausbildungsberufen im Sample sind.

Nichtsdestotrotz wird auf die Limitation einer qualitativen Arbeit verwiesen. Sie besitzt keine statistische Repräsentativität, die Ergebnisse sind kontextgebunden zu verstehen und nicht ohne Weiteres verallgemeinerbar. Auch ist die Studie nicht stabil replizierbar und es ist als gesichert anzunehmen, dass ein:e andere:r Interviewer:in andere Antworten auf dieselben Fragen erhalten hätte, da die Persönlichkeit, das Auftreten und die Tonlage sowie weitere Faktoren das Antwortverhalten der Interviewpartner:innen beeinflussen.

Um den Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen, wurden sämtliche Interviews vollständig transkribiert, sodass die Gesprächsverläufe nachvollzogen werden können. Denn um der Subjektivität angemessen Ausdruck verleihen zu können, sollen die erhobenen Daten mit Reinders „in ihrer inhaltlichen Ganzheit" (Reinders 2016, S. 8) erhalten bleiben. Zudem wurden die subjektiven Eindrücke der Autorin zu den einzelnen Interviewsituationen als Postskriptum verschriftlicht. Der gesamte Aufbereitungsprozess der Daten erfolgte ebenso wie die Analyse nach einem regelgeleiteten Vorgehen. Das beschriebene methodische Vorgehen und die Dokumentation des theoretischen Vorverständnisses und des Forschungsprozesses sollen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2007, S. 186 f.) gewährleisten.

Ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung ist die reflektierte Subjektivität (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.4). Auch dieses Kriterium trägt zur Transparenz und Glaubwürdigkeit der Forschungsergebnisse bei und ermöglicht es anderen, die Ergebnisse kontextgebunden zu verstehen. Reflektierte Subjektivität wird als eine bewusste Auseinandersetzung mit meiner eigenen Rolle und Perspektive im Forschungsprozess verstanden. Denn gerade in der Erforschung von Benachteiligungen, Ausschlüssen und Exklusionsrisiken sowie Machasymmetrien in der Interaktion zwischen Angehö-

rigen unterschiedlicher Zielgruppen und Institutionen ist es unverzichtbar, sich der eigenen Rolle in diesem Prozess bewusst zu sein[39]. Mit Bruner ist die/der qualitative Forscher:in „kein objektiver, autoritativer, politisch neutraler Beobachter, der außerhalb des Textes und über ihm steht" (Bruner 1993, S. 1). Als Forscherin bin ich demnach Teil der von mir betrachteten sozialen Welt. Mögliche Vorannahmen, Vorurteile, Vorwegnahmen und Wertungen meinerseits beeinflussen die Ergebnisse meiner Arbeit. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit meiner eigenen Haltung zu einzelnen Teilaspekten meines Forschungsthemas, zu den unterschiedlichen Gatekeepern oder zu den Jugendlichen gelingt es, die Qualität der erhobenen Daten zu verbessern und damit sicherzustellen, dass die Perspektiven der Interviewteilnehmer:innen angemessen erfasst werden. Im Interviewprozess bewegte ich mich dadurch mitunter auf einem schmalen Grat: Auf der einen Seite sollten sich die Jugendlichen im Gespräch wohl- und verstanden fühlen und ich wollte vermeiden, dass sie ihren gesamten Förderverlauf im Verfahren der Förderschuldiagnostik und beruflichen Rehabilitation erklären müssen, denn es ist nicht einfach, auch als Betroffene:r die komplexen formalen und organisationalen Zusammenhänge in den Förderverfahren zu vermitteln. Zudem wollte ich verhindern, dass sich die Jugendlichen mir gegenüber ausdrücklich als Personen mit Förderbedarf etikettieren; so sollten eventuell schambesetzte Themen der Besonderung, Aussonderung und der eingeschränkten kognitiven Kompetenzen weitgehend vermieden werden, um eine Kommunikation auf Augenhöhe zu erreichen. Auf der anderen Seite geht mit diesen *stillschweigend geteilten gemeinsamen Vorannahmen* die Problematik einher, dass der Erzählfluss des Individuums gestoppt wird. Denn wenn die Jugendlichen davon ausgehen, dass ich *sowieso alles* weiß, dann könnte diese Annahme ihrerseits dazu führen, dass sie wesentliche Elemente aus ihrem berufsbiografischen Lebenslauf aussparen und nicht zur Rede bringen.

Exemplarisch wird eine Sequenz aus dem Interview mit Alexander angeführt, an der das gewählte Vorgehen aufgezeigt und kritisch reflektiert wird. Die Sequenz ist aus dem Gesprächsanfang. Ich habe mich entschieden, begleitend zur Interviewdurchführung einen knappen Datenbogen auszufüllen, in dem grob einige biografische Angaben der Interviewteilnehmer:innen festgehalten werden. Das Ausfüllen des Bogens dient als Gesprächseinstieg, außerdem sind im Gespräch selbst Bezugnahmen zu den schriftlich fixierten Angaben möglich. Zum Ausfüllen dieses Bogens lief bereits die Audioaufzeichnung mit, sodass auch das Gespräch hierzu transkribiert werden konnte:

Alexander: Also wiederhole ich jetzt alles nochmal. Wegen der großen Lücke, die dazwischen ist.

I: Ja. Okay. Ja, interessant. Vor der Ausbildung hast du eine BvB besucht?

Alexander: Ja.

I: Ja. Bei wem denn? Wer war der Bildungsträger?

Alexander: [Name des Bildungsträgers der BvB]

39 An dieser Stelle wird zu den möglichen Problemen, die durch einen langen Diskurs der Selbstreferenzialität entstehen können, auf Flick verwiesen (vgl. Flick 2019b, v. a. S. 539 ff.).

I: Ach, [Name des Bildungsträgers der BvB], okay. Auch in [Ort]?

Alexander: Ja. (Alexander_FP-Metallbau, Pos. 24–30)

Ich habe mich bewusst dafür entschieden, nach der BvB-Teilnahme zu fragen und diese als Normalität im Lebenslauf der Jugendlichen mit Reha-Status anzunehmen. So ist für die Jugendlichen die Teilnahme an dieser nicht-berufsqualifizierenden Maßnahme im Übergangssystem nicht generell begründungsbedürftig, wenngleich im Interview selbst natürlich nach dem Prozess, der zur Teilnahme an der BvB geführt hat und an dem Gatekeeper wesentlich mitgewirkt haben, gefragt wird. Auch nutze ich gezielt den Begriff Bildungsträger („*Bei wem denn? Wer war der Bildungsträger?*“). Jugendliche mit Reha-Status kennen diesen Begriff, was die prompte Antwort Alexanders verdeutlicht. Der Name des Bildungsträgers wird von mir wiederholt, auch um Alexander zu signalisieren, dass ich die Institution kenne und weiß, dass dieser Bildungsträger einen Standort in Alexanders Wohnort hat („I: *Ach, [Name des Bildungsträgers der BvB], okay. Auch in [Ort]?*“). Das Frageverhalten meinerseits mit überwiegend geschlossenen Fragen führt in dieser Sequenz dazu, dass Alexander sehr knapp und kurz antwortet. Im weiteren Verlauf führt dieses gemeinsame Verständnis über die normale Schullaufbahn und den Übergangsprozess eines Jugendlichen mit festgestelltem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen dazu, dass Alexander vertrauensvoll von seinem Werdegang erzählt und auf die Schwierigkeiten hinweist, die er in unterschiedlichen Maßnahmen und Institutionen hatte (Abbruch einer Ausbildung in Internatsform, sachbeschädigendes Verhalten in einer Konfliktsituation mit der Ex-Freundin im Internat, Arbeitserfahrungen bei Zeitarbeitsfirmen, Geldprobleme, Umzüge etc.). Alexander kann also aufbauend auf dem Vertrauen darin, dass ich grundsätzlich die Institutionen und Abläufe in der beruflichen Rehabilitation kenne, und über die anfänglichen Fragen, die er knapp und bestätigend beantworten konnte, von seinen Schwierigkeiten und seinen Erfahrungen mit den unterschiedlichen Gatekeepern berichten. Dabei mache ich mir stets bewusst, dass nicht nur die Fragen selbst, sondern auch meine Präsenz und die Interaktion die Datenerhebung beeinflussen.

Auch in der Aufbereitung und Analyse der erhobenen Daten muss beständig reflektiert werden, dass die Transkription keine neutrale oder objektive Abschrift des Datenmaterials ist (vgl. Kap. 5.2.4), sondern dass auch hier ein aktiver und durch mich als Transkribierende gesteuerter Prozess stattfindet. Helfferich etwa bezeichnet das Interview als Ko-Produktion (vgl. Helfferich 2019, S. 674) und auch Meyer und Meier zu Verl betonen, dass es sich bei transkribierten Interviews nicht um Texte als autonome Produkte handelt, vielmehr stehen sie immer in einer Verbindung zur ursprünglichen Aufzeichnung (vgl. Meyer und Meier zu Verl 2019, S. 284). Dies wird auch während der Transkription mitgedacht und unter Anwendung der einfachen Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl reflektiert – v. a. an den Passagen, in denen grammatikalische Strukturen korrigiert und die gesprochene Sprache dem Schriftdeutsch angepasst wird.

Das Vorgehen und die gewählten Methoden sind im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand auch rückblickend als geeignet zu beurteilen. Dabei ist hervorzu-

heben, dass in den Interviews den persönlichen Schwerpunktsetzungen der Jugendlichen ein ausreichender Spielraum eingeräumt wurde, sodass diese nicht durch starre methodische Strukturen an Erzählprozessen gehindert wurden. Die Reihenfolge der Fragen wurde dem Gesprächsverlauf angepasst – auch wenn dies mitunter dazu führte, dass bestimmte Themen nicht mehr angesprochen werden konnten, da diese aufgrund der Gesprächslogik und des Verlaufs der Interviews zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr thematisiert werden konnten. Daneben wurde zusätzlichen Themen Raum gegeben, um eine möglichst große Offenheit im Forschungsprozess zu gewährleisten. Es wurde in der Wortwahl und im Auftreten zudem darauf geachtet, eine positive Gesprächsatmosphäre herzustellen, die von Vertrauen und einem geringen Machtgefälle geprägt ist. Insgesamt sollte die Interviewsituation interaktionssensibel ausgestaltet werden. So sollte erreicht werden, dass die Interviewpartner:innen offen die Themen und Aspekte ansprechen, die für sie relevant sind; der Tendenz von Interviewten, sozial erwünschte Antworten zu geben, sollte hierdurch begegnet werden. Im Soll-Ist-Abgleich kann bilanziert werden, dass den erzählenden Antworten der Jugendlichen ausreichend Raum gegeben wurde. So waren beispielsweise Hobbys, Familienaktivitäten oder besondere Vorkommnisse in der Vergangenheit Thema der Interviews, auch wenn hierdurch vom Leitfaden abgewichen wurde und dadurch der Transkriptionsprozess der Interviews verlängert wurde.

Es wurde im Forschungsprozess zudem darauf verzichtet, im Nachgang zu den Interviews eine kommunikative Validierung der Daten und Ergebnisse mit den Untersuchungsteilnehmer:innen vorzunehmen. Diese Entscheidung wurde neben forschungspragmatischen Erwägungen auch deshalb getroffen, um Irritationen bei den Interviewteilnehmer:innen zu verhindern, die entstehen könnten, wenn sie mit ihren verschriftlichen Aussagen oder deren Interpretation konfrontiert werden. Es wurde jedoch in den Interviewsituationen darauf geachtet, bei Unklarheiten nachzufragen und den Jugendlichen den Raum zu geben, Sachverhalte zu erläutern und ins Detail zu gehen. Außerdem wurden Möglichkeiten genutzt, um die Auswertungsergebnisse im laufenden Forschungsprozess mit Kolleg:innen aus der Wissenschaft kritisch zu diskutieren und zu reflektieren. Hierzu wurden informelle Gelegenheiten und formale Formate wie das Doktorandenkolloquium oder wissenschaftliche Fachveranstaltungen ergriffen. Die Rückmeldungen durch die Expert:innen aus der Wissenschaft und Berufsbildungspraxis flossen in den Forschungsprozess mit dem Ziel ein, sozial robustes Wissen zu generieren und die Ergebnisse abzusichern. Dieses Vorgehen wird auch im Nachhinein als hilfreich und bereichernd für die Arbeit bewertet.

7.2.2 Limitationen der Untersuchung

Forschungsmethodische Entscheidungen begrenzen die Aussagekraft und die Reichweite der Ergebnisse und die Arbeit weist v. a. durch die Anlage des Forschungsdesigns und die Wahl des Samples Limitationen auf.

Es wurden Interviews mit Auszubildenden mit Reha-Status im Förderschwerpunkt Lernen geführt, die im Verfahren der beruflichen Rehabilitation eine geförderte Berufsausbildung im kooperativen Modell absolvieren. Die Interviewpartner:innen ka-

men allesamt aus dem Großraum Münsterland und Ostwestfalen-Lippe, einer eher ländlich geprägten Region Nordrhein-Westfalens mit unterdurchschnittlicher Arbeitslosenquote und vielen klein- und mittelständischen Unternehmen. Für diese Auszubildenden kann angenommen werden, dass sie rückblickend ihre bisherige Berufsbiografie und den Übergang in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) sowie das Handeln der Gatekeeper positiver bewerten als es etwa bei anderen Gleichaltrigen der Fall wäre, denen im Anschluss an die BvB der Übergang in Ausbildung oder Arbeit nicht gelungen ist – die beispielsweise die Teilnahme an der quasi verpflichtenden Begutachtung durch den Berufspsychologischen Service (BPS) der Bundesagentur für Arbeit abgelehnt haben, die BvB aus eigener Entscheidung abbrachen oder für die das Verfahren der beruflichen Rehabilitation z. B. aufgrund von Fehlverhaltens beendet wurde. Auch kann angenommen werden, dass Jugendliche mit Reha-Status aufgrund des höheren Personalschlüssels in der Reha-Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit und in den BvB-Maßnahmen enger begleitet werden und in zeitlich höherem Umfang Unterstützungsleistungen von Gatekeepern erhalten und auch hierdurch die BvB und das gesamte Verfahren der Berufsberatung eher positiv bewerten.

Vermutet werden kann zudem, dass das retrospektive Design der Studie eine positive Bewertung des berufsbiografischen Prozesses fördert. In dem Wissen darum, dass Individuen dazu neigen, in Prozessen der Bilanzierung des eigenen Lebens auf die Herstellung subjektiver Kontinuität und auf Anschlussfähigkeit abzielen, ist auch in der vorliegenden Untersuchung anzunehmen, dass die Jugendlichen ihre Erfahrungen im Übergangsprozess und mit den Akteuren im Verfahren der beruflichen Rehabilitation nachträglich biografisch glätten. Exemplarisch für eine solche Glättung werden zwei Sequenzen aus dem Interview mit Jonathan herangezogen:

> *Jonathan: Außer natürlich, ich war eben damals und so war, glaube ich, jeder Jugendliche, eben jetzt „Scheiß aufs Leben, ich hab keinen Bock mehr, ich will nicht beruflich irgendwas machen“.* (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 149)

> *Jonathan: Es ist am Ende, am Ende bin ich [Name des Bildungsträgers] unglaublich dankbar und wirklich, wirklich zu Herzen dankbar, dass ich hier war und am allerliebsten würde ich den Leuten, die in der BvB jetzt sind, eben sagen, für die, die eben sagen, das wäre was für mich, eben so eine Perspektive auch geben.* (Jonathan_FP_Hauswirtschaft1, Pos. 113)

Aus der Position desjenigen, der kurz vor dem Abschluss seiner Berufsausbildung steht, empfindet Jonathan Dankbarkeit und Glück, wovon nahezu das gesamte Interview geprägt ist. Dennoch war er mit seiner Begutachtung durch den Berufspsychologischen Service überhaupt nicht einverstanden (vgl. Kapitel 6.1) und auch an anderen Stellen wird deutlich, dass er nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule auch motivational große Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Übergangs in berufsqualifizierende Bildungsgänge hatte. Jonathan zeigt, wie andere Interviewpartner:innen die Tendenz, Widersprüchlichkeiten nachträglich zu glätten und die gegenwärtige Lebenslage im Sinne einer biografischen Kontinuität zu deuten. Dabei überlagern gegenwärtige bildungsbiografische Ereignisse oder tagesaktuelle Stimmungen die erzählte Vergangenheit. Auch muss es als einschränkend beurteilt werden, dass es – anders als

bei einer Längsschnittstudie – in einer retrospektiven Untersuchung nur begrenzt Zugänge „zu nicht realisierten Handlungsalternativen“ (Flick 2019b, S. 187) der Jugendlichen gibt und die berufsbiografische Betrachtung von aktuellen Ausbildungsberuf her erzählt wird. Dabei kann der Erkenntnis- und Wissensstand zum Zeitpunkt des Interviews die (rückblickende) Darstellung der vergangenen Geschehnisse überlagern.

Auch wurden in der Arbeit nicht die Gatekeeper selbst zu den Motiven ihres Handelns befragt. Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen, denn es ging in der vorliegenden Arbeit ausdrücklich darum, die subjektorientierte Perspektive der Jugendlichen mit Förderstatus zu ergründen. Die Erfassung der Perspektive und Deutungsmuster der unterschiedlichen Gatekeeper würde eine Erweiterung des gewählten Forschungsansatzes darstellen und zu einer umfangreicheren Sicht auf die Verfahrensabläufe und Entscheidungsmuster beitragen. Wesentliche Desiderate sind hinsichtlich der Gatekeeper-Gruppen Eltern von jugendlichen Rehabilitand:innen, Reha-Beratende, Personalentscheider:innen in Betrieben der freien Wirtschaft oder bei den sonstigen Akteuren wie den rechtlichen Betreuer:innen und pädagogischen Fachkräften der sozialpädagogischen Familienhilfen etc. auszumachen.

Kapitel 8 – Schlussbemerkungen und weiterführende Überlegungen

8.1 Schlussbemerkungen – die Quintessenz

Mit der vorliegenden Arbeit wurde ein Fokus auf den Übergangsprozess Jugendlicher mit Förderbedarf von der Sekundarstufe I in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung im Verfahren der beruflichen Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit gelegt. Die Arbeit ist somit an der Nahtstelle von Berufspädagogik und Inklusionspädagogik angesiedelt. Denn im Rekurs auf die UN-Behindertenrechtskonvention schließt das Recht auf Bildung in inklusiven Strukturen auch die berufliche Bildung ein, verknüpft mit dem Anspruch auf Partizipation und Nichtdiskriminierung. Ein solches Verständnis von Inklusion setzt mit Seitz et al. (2012) und Hinz (2018) jedoch zugleich eine geschärfte Aufmerksamkeit für Diskriminierungsrisiken und -praktiken voraus, die ggf. zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen. Forschungsleitend war darum die Frage, wie die Auszubildenden das Handeln der unterschiedlichen Gatekeeper erleben und retrospektiv bewerten. Dazu wurden institutionelle und organisationslogische Prozesse aus einer subjektorientierten Perspektive ergründet.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde in einer umfangreichen Literaturrecherche das weite Gebiet rund um die Themen Inklusion, Lernbeeinträchtigungen, Berufswahlprozesse und berufliche Rehabilitation erschlossen (Kapitel 1 und 2). Zudem wurde der theoretische Bezugsrahmen der Arbeit dargelegt (Kapitel 3). Hieran anschließend und auf der Zusammenführung der vorliegenden Befunde zum aktuellen Forschungsstand aufbauend (Kapitel 4) wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt. Es wurden themenzentrierte, qualitative Interviews mit Auszubildenden mit Reha-Status eingesetzt; bei der Auswertung der vollständig transkribierten Interviews unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse wurde ein Fokus auf die Darstellungen, Bewertungen und Wahrnehmungen des Gatekeeper-Handelns durch die Interviewpartner:innen gelegt.

Im Schlusskapitel der vorliegenden Arbeit werden die wesentlichen Ergebnisse nochmals zusammenfassend dargestellt und mit weiterführenden Überlegungen verknüpft, Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungsvorhaben aufgezeigt und Implikationen für die praktische Arbeit in schulischen und pädagogischen sowie beratenden und organisatorischen Settings aufgezeigt.

Deutlich herausgearbeitet wurde, dass die Statuspassage Schule-Berufsvorbereitung-Ausbildung-Arbeitsmarkt von Widersprüchlichkeiten und Einschränkungen geprägt ist: Zunächst muss konstatiert werden, dass die jugendlichen Berufswählenden keineswegs immer vor einem freiwillig eingegangenen Entscheidungsprozess stehen, vielmehr werden sie institutionell in die Rolle der/des Berufswählenden gedrängt (vgl. Beinke 2006a, S. 45). Hierdurch können Entscheidungskonflikte und Belastungsmo-

mente in den Bildungsbiografien entstehen (vgl. dazu v. a. das Fallbeispiel Lukas). Mitunter müssen die Jugendlichen die allgemeinbildende Schule unfreiwillig verlassen (vgl. dazu die Fallbeispiele Marvin und Tarek). Die Entlassung der Heranwachsenden aus dem allgemeinbildenden Schulsystem erfolgt mitunter zwangsweise und ohne dass berufsqualifizierende Anschlüsse vorbereitet wurden. Dennoch unterliegen die Minderjährigen weiterhin der (Berufs-)Schulpflicht, womit sie unweigerlich ins Übergangssystem einmünden. Mit der Feststellung eines Reha-Status durch die Bundesagentur für Arbeit erfolgt fast immer eine Etikettierung des Jugendlichen als „nicht ausbildungsreif", was die Zuweisung in die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) als Bestandteil einer *Maßnahmenkette* (vgl. Kapitel 2.1.3) legitimiert. Die Zuweisung zur BvB folgt sehr oft einem Routinehandeln der Reha-Berufsberatenden und nicht aufgrund individueller Merkmale, was die Mitwirkungsmöglichkeiten und Einflussnahmen des Individuums auf Entscheidungen erheblich einschränkt. In der BvB werden die berufsorientierenden Angebote dann nicht immer offen und gestalterisch zugunsten einer breiten Orientierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt genutzt, sondern sind an unterschiedlichen Stellen von institutionell-organisatorischen Vorgaben und Einschränkungen oder arbeitsorganisatorischen Erwägungen geprägt (vgl. hierzu die Fallbeispiele Rieke und Adrian). Was als Orientierung betitelt ist, wird eher zur Lenkung und Engführung.

Zugleich nehmen die Jugendlichen den öffentlichen Diskurs um den zunehmenden Fachkräftebedarf auf dem Arbeitsmarkt ebenfalls wahr und reagieren mit Bewerbungen auf die Ausbildungsstellenangebote von Betrieben – von diesen erhalten sie aber ausnahmslos Absagen. Sie erfahren dadurch, dass sie trotz eines generellen Bedarfs an Auszubildenden von betrieblicher Seite als ungenügend qualifiziert und als unbrauchbar auf dem Ersten Ausbildungsmarkt beurteilt werden (vgl. dazu die Fallbeispiele Adem und Tarek). Dies zeigt ihnen ihre Abhängigkeit von arbeitsmarktpolitischen Fördermaßnahmen wie der außerbetrieblichen Ausbildung unmissverständlich auf und bringt sie damit marktgesteuert in ein von Machtasymmetrien geprägtes Abhängigkeitsverhältnis – sie wissen, dass die Bundesagentur für Arbeit mit ihrem Maßnahmenkatalog ihre einzige Chance ist, einen berufsqualifizierenden Ausbildungsabschluss zu erlangen. Aufgrund der meritokratischen Logik, die einzelbetrieblichen Ausbildungsplatzvergabeentscheidungen auf dem Ersten Ausbildungsmarkt oftmals zugrunde liegt, und der institutionellen Förderpraktiken und -logiken auf dem Zweiten Ausbildungsmarkt wird die Berufswahl der Jugendlichen erheblich eingeschränkt. Sie müssen sich mit dem begnügen, was sie nach Ansicht der institutionellen Gatekeeper bewältigen können. Fast immer geht damit eine Reduzierung der Berufswahlaspirationen einher und die Entscheidung darüber, welche Ausbildung absolviert wird, ist das Ergebnis eines Beratungs- und Lenkungsprozesses, an dessen Ende die Jugendlichen eine Ausbildung beginnen, die auf ihrer persönlichen Wunschliste meistens nicht ganz oben steht. Die Berufswahl muss demnach als Zuweisungsprozess und Fremdpositionierung bezeichnet werden, der auch von wirtschaftlichen Interessen beeinflusst wird. Denn für die Förderentscheidung der Reha-Beratenden der Bundesagentur für Arbeit ist es relevant, ob die Ausbildung voraussichtlich erfolgreich abge-

schlossen wird und ob es gute Perspektiven zum Übergang in Arbeit geben wird (vgl. Kapitel 1.4.2). Der Zugang zu beruflicher Bildung wird für die Jugendlichen damit auch von volkswirtschaftlichen Interessen geleitet, was dazu führt, dass die Kompetenzen der Heranwachsenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt gefördert oder eben nicht gefördert werden. Der individuelle Berufswahlprozess wird durch diese Orientierung der Entscheidungsträger an Kategorien wie Nützlichkeit unter Berücksichtigung des Fachkräftebedarfs des Marktes oder Effizienz unter Beachtung des angenommenen kognitiven Leistungsvermögens der Jugendlichen im Abgleich mit den Anforderungen der unterschiedlichen Ausbildungsberufe deutlich eingeschränkt und gleicht einer Zuweisung (vgl. Kapitel 1.4.1.7).

Mit Blick auf die Gatekeeper ist im Ergebnis festzuhalten, dass als positiv motivierende Gatekeeper am Übergangsgeschehen v. a. die Eltern und die Betriebe der freien Wirtschaft benannt werden. Andere Gatekeeper wie die Lehrkräfte der Sekundarstufe I oder der berufsbildenden Schule, der Berufspsychologische Service (BPS) der Bundesagentur für Arbeit, Peers oder die Reha-Berufsberatenden spielen in der Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich der Einflüsse auf ihre Berufswahlprozesse eine eher untergeordnete Rolle und werden mehr mit der Institutionalisierung des Lebenslaufs in Verbindung gebracht. Die Mitarbeitenden in den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) hingegen werden als eher hilfreich und unterstützend sowie positiv beratend und begleitend beschrieben.

Da auch bei den Jugendlichen mit Förderbedarf Lernen und Reha-Status die Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder eine wichtige Rolle einnehmen und diesen auch inhaltlich maßgeblich beeinflussen, konnten damit die Befunde von Schleer und Calmbach (2022b), Koliander und Pichler (2022, S. 250), Schnitzler (2020b, S. 45), Neuenschwander (2020), der Shell Jugendstudie (Albert et al. 2019), Steinmann und Maier (2018, S. 236 f.), Dittmann und Meyer (2016) sowie von Lex und Schlimbach (2015) und Beinke (2006a, S. 36 ff.) weitgehend bestätigt werden. Die Jugendlichen orientieren sich an ihren Eltern, sprechen mit ihnen über Berufswahlentscheidungen oder lassen sich bezüglich geeigneter Betriebe beraten. Die Eltern werden von den Jugendlichen als wichtige Informant:innen im Berufsorientierungsprozess und als positive Rollenvorbilder gesehen. Darüber hinaus erfahren sie durch die Familie auch emotionale Unterstützung und spüren die Freude ihrer Eltern über ihren Status als Auszubildende, was sie zusätzlich stabilisiert. Möglicherweise sind sich die Eltern ihrer Bedeutung im Berufsorientierungspozess jedoch gar nicht bewusst.

Für die berufsberaterische Praxis und die pädagogische Arbeit in den unterschiedlichen Institutionen bedeutet dies, dass auch in Berufsbildungsmaßnahmen der Sekundarstufen I und II Elternarbeit im Verständnis einer gemeinsamen Bildungs- und Begleitungspartnerschaft geleistet werden sollte. Berufliche Anschlussoptionen sollten gemeinsam mit den Eltern entwickelt werden. Hierzu ist es notwendig, dass die Ansprache der Eltern koordiniert erfolgt und sich die unterschiedlichen beteiligten Akteure absprechen. Z. B. sollte auf ein Beratungsgespräch bei der Bundesagentur für Arbeit in Jahrgang 9, bei dem die Teilnahme an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) vorgeschlagen wird, ein gemeinsamer Besuch in den Werkstätten des Bildungsträgers, der die BvB voraussichtlich durchführen wird, folgen. Zudem

sollten gemeinsam mit den Eltern alternative Anschlüsse ergebnisoffen erörtert werden, sodass den Jugendlichen eine größtmögliche Wahlfreiheit hinsichtlich der Übergange in Bildungsangebote der Sekundarstufe II ermöglicht wird. Ferner ist es notwendig, die Aktivitäten der Elternarbeit indviduell und passgenau zu konzipieren, v. a. bezüglich möglicher Sprachbarrieren. Damit dies gelingt, wird es wahrscheinlich notwendig sein, die Akteure bei den Bildungsträgern oder in der Bundesagentur für Arbeit gezielt zu sensibilisieren, zu qualifizieren und zu professionalisieren. Ziel sollte sein, im beraterischen Berufsorientierungsprozess zugunsten der Jugendlichen eine offene, kommunikative Atmosphäre der Zusammenarbeit zu schaffen, in der die Eltern als unterstützend und nicht als Störende im Berufswahlprozess begriffen werden.

Den Betrieben und ihren Personalentscheider:innen kommt eine andere Funktion zu: Mit der Zusage eines betrieblichen Ausbildungsplatzes oder der Übernahmeperspektive in ein Anstellungsverhältnis verbinden die Jugendlichen eine Anerkennung ihrer Leistungen und Kompetenzen. Beispielsweise wird die Zusage durch einen Betrieb mit großer Freude von den Jugendlichen aufgenommen, auch wenn die Ausbildung in kooperativer Form durchgeführt wird, während die Zusage über die Förderung eines Ausbildungsplatzes durch die Bundesagentur für Arbeit oder eine pädagogische Fachkraft beim Bildungsträger eher als Abweichung von der Normalität empfunden wird, wie anhand von Interviewsequenzen herausgearbeitet werden konnte. Die Betriebe bieten den Jugendlichen die Möglichkeit und Chance, sich außerhalb eines pädagogisch ausgestalteten Schonraums in der Arbeitsrealität zu behaupten und durch den Ernstcharakter und Arbeitsmarktbezug echte Teilhabe- und Normalitätserfahrungen zu machen.

Trotz ihrer Lernschwierigkeiten und des Misserfolgserlebens durch die Nicht-Zuerkennung von ausreichend wertigen Bildungszertifikaten nach Abschluss der Sekundarstufe I zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs in eine reguläre Ausbildung, nach Absagen von Betrieben auf ihre Bewerbungen und der mehr oder minder starken Lenkung durch Gatekeeper in alternative Ausbildungen, die nicht den Wunschberufen entsprechen, weisen die Jugendlichen eine erstaunlich hohe Bildungsorientierung und Bildungsaspiration im Feld der beruflichen Bildung auf. Sie halten nahezu unbeirrbar an ihrem Ziel fest, eine Berufsausbildung abzuschließen, und nehmen dafür während des gesamten Berufswahl- und Berufsausbildungsprozesses immer wieder Umwege über Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, zwangsweise Teilnahmen an berufspsychologischen Begutachtungen oder Abstriche bei der Erstwahl ihrer Ausbildung in Kauf, um dieses Ziel zu erreichen. Viele der Jugendlichen gaben zudem an, durch einen Durchstieg – etwa von einer Fachpraktiker-Ausbildung nach § 66 BBiG/ § 42r HwO in eine anerkannte Berufsausbildung nach § 4 BBiG – oder eine weitere Ausbildung eine Mehrfachqualifikation auf dem Arbeitsmarkt erwerben zu wollen (vgl. Kapitel 7.1.6). Die Zweitausbildung soll den Jugendlichen entweder als Höherqualifizierung dienen, wie es beispielsweise bei Durchstiegen der Fall ist, oder andere berufliche Interessen erfüllen, die mit der aktuellen Ausbildung nicht bedient werden. Die in der Literatur für die Zielgruppe von geförderten Arbeitsmarktmaßnahmen beschriebenen Cooling-out-Effekte (vgl. Kapitel 2.1.3) lassen sich demnach nicht feststellen. Vielmehr zeigen die Jugendlichen damit ein auffallend hohes Bestreben, aus den

beschützenden und teils als bevormundend empfundenen Strukturen der Inklusions-, Förder- und Rehabilitationspädagogik herauswachsen und sich einen (Ausbildungs-) Platz in der betrieblichen Fachpraxis erarbeiten zu wollen.

Über die Gründe für die bemerkenswert hohe Bildungsaspiration und -motivation der Jugendlichen im Sample können in dieser Arbeit lediglich Vermutungen angestellt werden:

Kompetenzzuwachs und Selbstvertrauen durch die kooperative Ausbildung: Eventuell gewinnen die Jugendlichen durch die Erfahrungen in der aktuellen, geförderten Berufsausbildung derart an Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen und erleben bei sich selbst einen so hohen Kompetenzzuwachs, dass sie sich nun weitere Berufsausbildungen zutrauen. Hieraus könnte wiederum abgeleitet werden, dass die kooperativen, außerbetrieblichen Berufsausbildungen als Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation einen Beitrag zu einem Empowerment und einem verbesserten Selbstwirksamkeitserleben der Jugendlichen leisten.

Einschränkungen der Berufswahl in der kooperativen Ausbildung: Vielleicht ist das handlungsleitende Motiv zur Aufnahme einer Zweitausbildung in den Erfahrungen der Jugendlichen hinsichtlich der Beschränkungen in der Berufswahlentscheidung für die Erstausbildung zu finden, denn die Jugendlichen waren in ihrem Berufsorientierungsprozess und der Erstausbildung starken sozialen Zwängen wie der Lenkung und Beratung durch Gatekeeper oder der Erfüllung der Berufsschulpflicht ausgesetzt. Die Aufnahme einer weiteren Berufsausbildung hingegen erfolgt auf Basis einer stärker von individuellen Beweggründen geprägten Entscheidung und kann „frei" und unbeeinflusst getroffen werden. Das berufsbiografische Risiko des Scheiterns einer zweiten Ausbildung stufen die Jugendlichen zudem als relativ gering ein, da sie bereits über eine erste, als obligatorisch konnotierte Ausbildung verfügen, weshalb die zweite Ausbildung mit deutlich weniger Erfolgsdruck begonnen werden kann.

Ausbildung jenseits des pädagogischen Schonraums: Möglicherweise möchten die Jugendlichen herausfinden, ob sie eine Ausbildung jenseits des pädagogischen Schonraumes bewältigen können. Sie wollen jenseits des Hilfesystems am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt teilhaben und feststellen, ob sie eine Ausbildung auch ohne das Etikett *Förderbedarf* und ohne *Sonderbehandlung* bewältigen.

Weiterhin offener Berufsorientierungsprozess: Trotz der berufsorientierenden Angebote und Unterstützungsleistungen im Verfahren der beruflichen Rehabilitation fühlen sich manche Jugendliche noch nicht ausreichend berufsorientiert und möchte Einblicke in weitere Branchen und Berufe erhalten. Sie sind sich unsicher, ob sie die aktuelle Tätigkeit auch langfristig ausüben möchten und wollen sich beruflich noch nicht festlegen. Auch deshalb möchten sie weiterhin im Berufsbildungssystem verbleiben und nicht in die Erwerbsarbeit übergehen. Damit kann in Einzelfällen auch die gesamte Phase der Berufsausbildung als Bestandteil der individuellen Berufsorientierung betrachtet werden.

Herstellung von Employability durch möglichst breite berufliche Qualifizierung: Sicherlich spielen individuell auch Verwertungsinteressen von formalen beruflichen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt zur Verhinderung von Arbeitslosigkeit eine Rolle, wie anhand der Interviewsequenzen aufgezeigt wurde. Implizit rekurrieren die Jugendlichen damit auf den Employability-Diskurs (vgl. Kapitel 1.4.2) und betonen ihre Absicht, künftig als Arbeitnehmer:innen oder Selbstständige eigenständig für den Lebensunterhalt sorgen zu können.

Regionalspezifische Besonderheiten: Möglicherweise spielen regionalspezifische Gegebenheiten ebenfalls eine Rolle. Die Interviewpartner:innen kamen allesamt aus der eher strukturstarken Region Ostwestfalen-Lippe und Münsterland. Eventuell beeinflusst die Lage des Arbeits- und Ausbildungsmarktes mit einer relativ niedrigen Arbeitslosenquote das Antwortverhalten der Jugendlichen, denn sie erwarten ausgehend von der erfolgreich abgeschlossenen Erstausbildung vermutlich gute Chancen zur Übernahme in ein weiteres Ausbildungsverhältnis. Das Antwortverhalten von Rehabilitand:innen in einer strukturschwachen Region mit hoher Jugendarbeitslosigkeit fiele ggf. anders aus.

Aufgreifen des Diskurses um den Wert von Bildung: Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Interviewpartner:innen den Diskurs um den Wert von Bildung und das lebenslange Lernen aufgreifen und in den Interviews sozial erwünscht antworten, da sie vermuten, dass weitere (Aus-)Bildungsbestrebungen von ihnen erwartet und positiv bewertet werden.

Hier sind Forschungslücken auszumachen, die durch anschlussfähige Forschungsvorhaben geschlossen werden sollten. In der vorliegenden Arbeit lag der Fokus des Erkenntnisinteresses auf einer anderen Fragestellung, weshalb zu diesem interessanten Befund hinsichtlich der hohen Berufsbildungsorientierung der Jugendlichen nur Thesen, aber keine belastbaren Aussagen aufgestellt werden können. So stellt sich etwa die Frage, ob die Motive von Rehabilitand:innen zur Aufnahme einer Zweitausbildung von den Motiven anderer Gleichaltriger abweichen, so wie es einige der aufgestellten Thesen nahelegen, und inwieweit regionalspezifische Besonderheiten eventuell eine Rolle spielen. Bezüglich der Aufnahme einer Zweitausbildung durch die Jugendlichen wird es auf Handlungsebene zudem wahrscheinlich eine Lücke zwischen der Absicht und der Umsetzung geben. Belastbare Daten zum Verbleib der Jugendlichen könnten Auskunft darüber geben, wie viele Jugendliche aus der Kohorte der Rehabilitand:innen tatsächlich einen Durchstieg in eine höherwertige Ausbildung oder die Aufnahme einer Zweitausbildung realisieren. Es fehlen jedoch umfangreiche Langzeit- und Verbleibsstudien auf Basis quantitativer und qualitativer Daten, um Aussagen hierzu treffen zu können und um förderliche oder hinderliche Prozesse oder Einflussfaktoren identifizieren zu können.

8.2 Weiterführende Überlegungen: Ableitungen für die (berufs-)pädagogische Praxis, die Akteure am Arbeitsmarkt, die Jugend(berufs)hilfe, das kommunale und überregionale Bildungsmanagement und die Entscheider:innen in Politik und Wirtschaft

Ausgehend von den vorliegenden und umfangreichen Ausführungen zum Themenkomplex meiner Arbeit möchte ich abschließend einige mehr oder minder konkrete Handlungsempfehlungen aussprechen, die sich an unterschiedliche Adressaten richten. Diese Empfehlungen resultieren aus einer Reflexion des gesamten Forschungs- und Erkenntnisprozesses und sind inhaltlich teilweise nah am empirischen Datenmaterial und meiner Auswertung, teilweise greife ich Ansätze aus dem aufgearbeiteten theoretischen Hintergrund und dem Forschungsstand auf, teilweise lösen sich meine Überlegungen auch hiervon. Ihnen ist gemeinsam, dass sie als zusammenfassend und weiterführend zu verstehen sind und sowohl Implikationen für die (berufs-)pädagogische Praxis als auch für das Bildungsmanagement in den Kommunen, der Länder und des Bundes sowie für die Entscheider:innen in Politik und Wirtschaft oder der Jugend(berufs)hilfe enthalten.

Die Überlegungen sind praxisnah formuliert und nehmen Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention. Sie gehen von der Prämisse aus, dass es allen Menschen möglich sein soll, an der Gemeinschaft und an Bildungsprozessen teilnehmen und teilhaben zu können. Hierzu muss u. a. ein integratives Bildungssystem geschaffen werden, das sich nicht allein auf das schulische Lernen beschränkt, sondern lebenslanges Lernen für alle und damit auch für Menschen mit Behinderung und auch im beruflichen Kontext ermöglicht. Die Notwendigkeit guter beruflicher Bildung mit Aufstiegschancen und hoher Durchlässigkeit darf vor diesem Hintergrund jedoch nicht auf die Frage des Fachkräftebedarfs oder der Einsparung von Transferleistungen reduziert werden. Ich gehe davon aus, dass der Beruf bzw. eine Arbeitsstelle einen hohen Stellenwert für den Einzelnen hat, verwehre mich jedoch neoliberalen Ansätzen, nach denen Menschen auf ihre Nützlichkeit und Verwertbarkeit als Arbeitskraftressource reduziert werden. Aus dieser Haltung heraus sind die folgenden Ausführungen zu verstehen.

Zunächst werden die einzelnen Gatekeeper adressiert. Davon ausgehend komme ich zu weiterführenden und eher allgemeinen Überlegungen. Einige Ableitungen und Gedanken überschneiden sich und sind nicht trennscharf einer bestimmten Kategorie zuzuordnen. Das ist unvermeidbar und bringt zum Ausdruck, dass der Auf- und Ausbau inklusiver Strukturen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterschiedliche Institutionen und Akteure unmittelbar oder mittelbar betrifft.

Veränderungen in der Bundesagentur für Arbeit

1. *Berufsberatung:*
   - Die gesamte Beratung muss mehr als bisher vom Ratsuchenden aus gedacht und umgesetzt werden. Dazu gehört, dass Förderautomatismen reflektiert und überarbeitet werden. So ist es zwingend geboten, von der Maßnahmekette BvB-geförderte Reha-Ausbildung abzuweichen, sofern Jugendliche realistische Berufswünsche äußern, genügend berufsorientiert scheinen und in den Gesprächen klar den Wunsch äußern, nach Abschluss der Sekundarstufe I direkt eine Ausbildung beginnen zu wollen. Die jungen Menschen dürfen nicht länger aufgrund eines festgestellten Status etikettiert und regelgeleitet in Maßnahmekombinationen verwaltet werden, sondern es muss achtsam mit der Lebenszeit der ratsuchenden Menschen umgegangen werden. Auch darf die BvB keine „versteckten Ziele" jenseits der Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung erfüllen – eine Maßnahmezuweisung zwecks Überprüfung der grundsätzlichen Belastbarkeit, der Frustrationstoleranz oder des Durchhaltevermögens eines gesichert berufsorientierten jungen Menschen durch die Reha-Berufsberatenden muss als unzulässig und nicht gesetzeskonform bezeichnet werden.
   - Die Berufsberatung sollte mehr als bisher einen umfassenden Überblick über die Möglichkeiten, die sich jungen Menschen nach Abschluss der Sekundarstufe I bieten, geben. So sollten für ein Einmünden in das sogenannte Übergangssystem auch andere Bildungsangebote neben der BvB oder der Einstiegsqualifizierung in der Beratung in den Beratungsgesprächen thematisiert werden, etwa der Bundesfreiwilligendienst (BFD), das Freiwillige Soziale oder Ökologische Jahr (FSJ/FÖJ) oder schulische Angebote. Die ratsuchenden Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf bzw. Reha-Status werden möglicherweise erst dadurch über ihre Handlungsalternativen zur BvB-Teilnahme informiert. Dies ermöglicht ihnen Wahlfreiheit und versetzt sie in die Lage, selbstständig Entscheidungen zu ihrem weiteren Bildungsverlauf zu treffen. Dafür muss die (Reha-)Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit ihren starken Fokus auf die bisher üblichen, institutionalisierten und nahtlosen Maßnahmeketten aufgeben und eine stärker individuumsbezogene und klientenorientierte Sicht einnehmen. Gleichzeitig darf es keine Ausschließungen aus dem Reha-Hilfesystem der Bundesagentur für Arbeit geben und dem Individuum müssen alle notwendigen Angebote des (geförderten) Ausbildungs- und Arbeitsmarktes auch zu einem späteren Zeitpunkt in seiner Bildungsbiografie offenstehen.
   - Barrierefreiheit soll nicht nur baulich, sondern auch sprachlich umgesetzt und zum festen Bestandteil im Mindset der Berufsberater:innen werden, denn es ist nicht ausreichend, wenn Dokumente in einfacher oder leichter Sprache verfasst sind, in den Beratungsgesprächen aber die Fachsprache dominiert und Verfahrensschritte aus Expertensicht dargelegt werden, die von

Menschen mit geringer Kenntnis des institutionellen Bildungssystems oder eingeschränktem Wortschatz nicht vollständig verstanden werden.
- Die Berufsberater:innen müssen für die jungen Menschen und ihre Eltern verbindliche Ansprechpartner:innen sein. Dazu gehört, dass sie per Mail oder telefonisch zu erreichen sind. Die bisherige Praxis, dass sämtliche Anrufe bei der Bundesagentur für Arbeit lediglich über 0800er-Nummern oder elektronische Nachrichten über Kontaktformulare eingehen, baut erhebliche Hürden in der Kommunikation auf und stellt eine Barriere dar.
- In der Reha-Berufsberatung sollen Menschen, die wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung derzeit nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können und dadurch häufig an die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) verwiesen werden, von ihren Ansprechpartner:innen aktiv auf das Budget für Ausbildung nach § 61a SGB IX als Förderalternative zum Eingangsverfahren im Berufsbildungsbereich der WfbM nach § 57 SGB IX hingewiesen und hinwirkend beraten werden. Bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz soll die Reha-Berufsberatung aktiv unterstützen.
- Menschen mit Körperbehinderung sollten in der Berufsberatung oder in geförderten Ausbildungsmaßnahmen nicht auf kaufmännische Berufe bzw. Bürotätigkeiten enggeführt werden. Der individuelle Anspruch auf eine breite Berufsorientierung und Berufswahlfreiheit muss beachtet und gewährleistet werden.

2. *Förderung von Ausbildungen:*
   - Die geförderten Ausbildungen durch die Bundesagentur für Arbeit oder durch andere Träger der beruflichen Rehabilitation wie die Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) nach § 76 SGB III oder die behindertenspezifischen Reha-Ausbildungen nach § 117 SGB III bilden eine Ausnahme zum meritokratischen Prinzip bei der Ausbildungsplatzvergabe und können dadurch kompensatorisch Anschlüsse an das duale Ausbildungssystem ermöglichen. Sie sollten daher unbedingt weiterhin Bestandteil der Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit bleiben. Betriebsnahe Angebote sind hierbei rein trägergestützten Angeboten in der Regel vorzuziehen.
   - Zu kritisieren ist, dass bislang eine Vielzahl an Aktivitäten mit einem Fokus auf den dualen Ausbildungsmarkt ausgerichtet ist. Erst ab dem Sommer 2023 beinhalten beispielsweise die Ziele der BvB-Maßnahmen die Vorbereitung auf schulische Ausbildungen. Die Reha-Berufsberatenden sollen im Hinblick auf schulische Ausbildungen beraten und die notwendigen individuellen Unterstützungsleistungen analog zur dualen Ausbildung zur Verfügung stellen bzw. darauf hinwirken, dass die notwendigen Rechtsgrundlagen hausintern auf den Weg gebracht werden, damit die jungen Menschen mit Reha-Status nicht auf duale Ausbildungsgänge enggeführt werden.

- Die Bundesagentur für Arbeit sollte ihren eigenen Anteil von Auszubildenden mit Förderbedarfen und (Schwer-)Behindertenstatus erhöhen. Zudem sollten theoriereduzierte Ausbildungsgänge im Öffentlichen Dienst entwickelt werden – ähnlich wie die Werker- und Fachpraktiker-Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO, um auch Menschen mit Lernschwierigkeiten und kognitiven Beeinträchtigungen eine Beschäftigung im Öffentlichen Dienst zu ermöglichen. Denn die Bundesagentur für Arbeit ist als sogenannter „Träger öffentlicher Gewalt" gesetzlich verpflichtet, angemessene Vorkehrungen zu treffen, damit Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen alle Rechte in Anspruch nehmen und ausüben können. Der Rechtsanspruch ergibt sich aus § 7 des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) und Artikel 5 der UN-BRK. Die Bundesagentur für Arbeit sollte in einer Vorreiterfunktion theoriereduzierte Bildungsgänge im Öffentlichen Dienst konzipieren und durchführen, dabei sollten Durchstiege in vollwertige Ausbildungen und die notwendige Durchlässigkeit von Beginn an mitgedacht und mitgeplant werden.

3. *Berufspsychologischer Service (BPS):*
   - Die Teilnahme an den Testungen sollte nicht nur formal, sondern auch faktisch freiwillig sein. Jugendliche, die die Teilnahme an dem Diagnoseverfahren ablehnen, sollen dadurch keine Einschränkungen bei ihren Zugängen zu den Angeboten der Berufsberatung und der beruflichen Rehabilitation haben.
   - Die Abläufe der Testungen und der Gespräche müssen im Vorfeld in angemessener, barrierearmer Sprache und unter Offenlegung aller damit verbundenen Ziele an die Jugendlichen und ihre Eltern kommuniziert werden. Dazu gehört auch, dass im Nachgang die Gutachten immer mit den Jugendlichen besprochen werden und an diese ausgehändigt werden, denn sie sind der Mittelpunkt ihres eigenen Eingliederungsprozesses.
   - Vorgeschlagen wird zudem, erneut die Bezeichnung dieses BA-internen Diagnoseverfahrens zu verändern. Mit Weisung vom 21.12.2016 wurde der ehemals „Psychologische Dienst (PD)" in „Berufspsychologischer Service" umbenannt. Damit sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass der Fokus auf der beruflichen Bildung und dem Arbeitsmarkt liegt, außerdem wurde der „Servicecharakter" hervorgehoben. Dennoch ist anzunehmen, dass der Wortbestandteil „psychologisch" Ängste und Vorbehalte bei einigen Jugendlichen auslösen kann und sie eventuell eine erneute Etikettierung als krank, therapiebedürftig oder psychisch auffällig und eine damit einhergehende Stigmatisierung befürchten.

4. *Mitwirkung beim Aufbau inklusiver Strukturen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt:*
   - In den ausgeschriebenen Ausbildungs- und Arbeitsmarktmaßnahmen nach AZAV über die Regionalen Einkaufzentren (REZ) wird häufig zwischen Menschen mit und ohne behinderungsspezifischen Förderbedarfen unterschieden. Die Bundesagentur für Arbeit sollte darauf hinwirken, dass die

von ihr geförderten Maßnahmen alle inklusiv ausgerichtet sind, also immer von Menschen mit unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmalen, Einschränkungen oder besonderen Bedarfen besucht werden können. Zugleich sollte die Bundesagentur für Arbeit darauf hinarbeiten, „Sonder-"Maßnahmen abzubauen, um Stigmatisierungen und Etikettierungen vorzubeugen. Die sich hieraus ergebenden, ggf. zusätzlichen Unterstützungsleistungen für bestimmte Personen in regulären Maßnahmen müssen als Folge individueller Bedarfsansprüche vollumfänglich gesichert sein, um den Bedarfen der Teilnehmer:innen im wahrsten Sinne des Wortes „Rechnung zu tragen". „Inklusion" darf nicht als Sparmodell missbraucht werden.

- Ausbau der Arbeitgeberberatungen und -unterstützungen hinsichtlich der Beschäftigung von Menschen mit Einschränkungen und Förderbedarfen. Die Bundesagentur für Arbeit sollte Unternehmen dabei unterstützen, Arbeitsplätze behinderungsgerecht auszustatten, inklusive der Beantragung und Beschaffung von Fördermitteln, technischen Hilfsmitteln oder der Vermittlung einer Arbeitsassistenz.
- Die Bundesagentur für Arbeit soll den Beschäftigtenanteil von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen hausintern sowohl bei Auszubildenden als auch bei Arbeitnehmer:innen einschließlich der Führungskräfte steigern und sich damit als inklusiv ausgerichtete Arbeitgeberin positionieren.

Lehrkräfte

1. *Erhöhung des Überblickswissens um Berufsbilder und Anschlussmöglichkeiten:* Aufgrund der vielfältigen Ausbildungsgänge fehlt Lehrkräften oft das Wissen um mögliche Anschlüsse an den schulischen oder dualen Ausbildungsmarkt. Hinzu kommt, dass viele Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen den schulischen und dualen Ausbildungsmarkt nicht aus der eigene Biografie oder dem familiären Kontext kennen.

   Damit sie die Jugendlichen gut beraten und begleiten können, benötigen sie jedoch dieses Wissen um geeignete Anschlussoptionen. Andernfalls ist eine Engführung der Jugendlichen in der Berufsorientierung auf die bekannten Ausbildungsberufe zu befürchten oder aber die Lehrkräfte geben ihre Aufgabe der Berufsorientierung ab, indem sie die Jugendlichen mit Förderbedarfen bloß in ein Angebot des Übergangssystems wie die BvB-Maßnahme überleiten. Berufsorientierung an Schulen muss zudem als fächerübergreifende Aufgabe aller Lehrkräfte verstanden werden.
2. *Stärkung berufsberatender Kompetenzen:* Lehrkräfte müssen darin gestärkt werden, ihre Rolle als Berufsberater:innen kompetent auszuüben und die Jugendlichen stärkenorientiert und im Sinne einer breiten Orientierung hinsichtlich ihrer verschiedenen Anschlussoptionen zu beraten. Dabei sollen ausdrücklich auch die Eltern adressiert werden. Diese Forderung kann etwa über qualifizierende Angebote im Rahmen von schulinternen oder schulexternen Fortbildun-

gen, bei den in vielen Schulen regelmäßig stattfindenden *pädagogischen Tagen* oder auf Fachtagungen umgesetzt werden. Auch ist zu empfehlen, dass im Lehramtsstudium für die Sekundarstufen I und II Aspekte der Berufsorientierung wie etwa Berufswahltheorien oder die Bewältigung des Übergangs von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf verpflichtender Bestandteil sind bzw. werden.

3. *Vernetzung mit andere Akteuren:* Lehrkräfte müssen sich mit anderen schulischen und außerschulischen Akteuren gut vernetzen, um hierdurch Kontakte herstellen zu können und Informationen über die unterschiedlichen Optionen und Unterstützungsleistungen zu erhalten. Hier sind in erster Linie die Schulsozialarbeiter:innen und Akteure der berufsbildenden Schulen, die Bundesagentur für Arbeit, Fachkräfte aus der Jugendhilfe oder der Jugendberufshilfe, Fachberatende der Kammern, Fachkräfte bei Bildungsträgern oder dem Integrationsfachdienst (IFD) zu nennen. Organisiert und gepflegt werden könnte ein solches Netzwerk durch die Schulaufsichten in Zusammenarbeit mit den zuständigen Stellen für das kommunale Bildungsmanagement (meistens sind dies die Schulämter oder Jugendämter in den Kreisen und kreisfreien Städten).
4. *Sensibilität für benachteiligte Jugendliche und Drop-out-Gefährdete:* Lehrkräfte sollten verstärkt Schüler:innen in den Blick nehmen, denen höchstwahrscheinlich der nahtlose Übergang in eine qualifizierende Berufsausbildung nicht gelingen wird. Gerade bei Jugendlichen dieser Zielgruppe ist eine Zusammenarbeit mit anderen Akteuren und der Zusammenschluss zu multiprofessionellen Teams unverzichtbar, damit diese Jugendlichen nicht langfristig zu Aussteiger:innen aus dem Bildungssystem werden.
5. *Diversitätssensible Unterrichts- und Lernortgestaltung:* Der Unterricht muss binnendifferenziert und diversitätssensibel ausgestaltet werden. Hierzu gehören u. a. der Einsatz sprachlich vorentlasteter Unterrichtsmaterialien, die Schaffung unterschiedlicher Zugänge zum Unterrichtstoff sowie ein zielgruppenadäquates Classroom Management, außerdem das Unterrichten von Schüler:innen in Kleingruppen zur Vertiefung von Unterrichtsinhalten, eine aufsuchende Elternarbeit und die Kooperation mit unterstützenden Akteuren wie der Schulsozialarbeit, der schulpsychologischen Beratungsstelle oder der Jugendhilfe. Zugleich ist es Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft, für ein gutes Lern-, Klassen- und Schulklima zu sorgen. Eine Separation von einzelnen Schüler:innen in Sonderinstitutionen ist zu vermeiden, da die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche mit Förderbedarf, einen vollwertigen Schulabschluss zu erwerben, steigt, wenn sie inklusiv und zielgleich unterrichtet werden. Erreicht werden soll dadurch, dass möglichst viele Schüler:innen das allgemeinbildende Schulsystem nach der Sekundarstufe I mit einem solchen qualifizierten Schulabschluss verlassen.
6. *Elternarbeit:* Die Schulen und die in ihnen tätigen Lehrkräfte müssen auch hinsichtlich der Berufsorientierung und der Übergänge und Anschlussoptionen nach der Sekundarstufe I die Eltern informieren und sie als Begleiterinnen: ihrer Kinder in dieser Rolle stärken. Dies kann etwa durch Elternabende zur Berufsorientierung gelingen und indem auch die Eltern gezielt Informationsmateria-

lien erhalten oder an Gesprächen teilnehmen, die die Anschlüsse nach dem Schulabschluss im allgemeinbildenden Schulsystem betreffen. Bei den Eltern kann das Wissen um die verschiedenen schulischen oder dualen Ausbildungen oder weitere schulische Bildungsgänge nicht vorausgesetzt werden und ist insbesondere für Erziehungsberechtigte unverzichtbar, die selbst keine oder nur wenig eigene biografischen Erfahrungen auf dem (deutschen) Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben.

Bildungsträger als Anbieter der BvB-Maßnahmen

1. *Mehr Berufsfelder in den BvB-Maßnahmen:* Betriebspraktika in der BvB können insbesondere von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen, chronischen Erkrankungen oder Anpassungsschwierigkeiten oft erst nach einer gewissen Vorbereitungszeit realisiert werden. In Abstimmung mit der Bundesagentur für Arbeit als Kostenträgerin der BvB-Maßnahmen sollten daher mehr als drei Berufsfelder in den Räumlichkeiten der Bildungsträger für die Jugendlichen vorgehalten werden, damit eine breite Berufsorientierung möglich ist und hierdurch den Wünschen, Bedarfen und Interessen der Jugendlichen eher entsprochen werden kann.
2. *Mehr Praktika:* Zugunsten einer breiten Berufsorientierung sollen die Jugendlichen in den BvB-Maßnahmen mehrere Praktika machen können. Feststellbar ist, dass in der sozialpädagogischen Begleitung mit Praktikumsstellen versorgte Jugendliche weniger Aufmerksamkeit bekommen als diejenigen, die beim Bildungsträger verweilen. Damit geht das Risiko einher, dass Jugendliche in Langzeitpraktika auf einen Beruf oder eine Branche festgelegt werden, auch wenn der Übergang in das jeweilige Praktikum vielleicht eher zufällig erfolgte und nicht das Ergebnis eines fundierten Berufsorientierungsprozesses ist. Wenn Jugendliche mehr Einblicke in unterschiedliche Berufe wünschen, dürfen sie nicht aus Gründen der Einfachheit oder aus fürsorglicher und bevormundender Engführungsbestrebung heraus in Langzeitpraktika untergebracht werden. Die pädagogischen Fachkräfte bei den Bildungsträgern müssen ihr eigenes Handeln in Verantwortung für junge Menschen und deren späteren Lebensweg stets kritisch reflektieren.
3. *Elternarbeit:* Die Eltern sind wichtige Ansprechpartner:innen für ihre Kinder beim Weg in die Ausbildung. Bei den Bildungsträgern sollten die Eltern gezielt und strategisch angesprochen und eingebunden werden. Wichtig sind eine gute Kommunikationskultur und eine wertschätzende Haltung des pädagogischen Personals den Eltern gegenüber.
4. *Stärkung der Relevanzwahrnehmung der Berufsvorbereitung:* Jugendliche nehmen nicht immer gerne und oft eher gezwungenermaßen an der BvB teil und bewerten diese mitunter als Lebens- und Ausbildungszeitverschwendung in einer Warteschleife. Gerade diese Jugendlichen empfinden die Durchführung der BvB mit 39 Wochenstunden oftmals als Belastung. Moralisch aufgeladene Ermahnungen und pädagogisierte Hinweise, dass so die zeitlichen Belastungen in der

späteren Ausbildungsphase simuliert werden und deshalb diese zeitliche Inanspruchnahme der Jugendlichen als Vorbereitung und Testlauf für spätere Belastungen dient, sind als systemexterne Begründungen konstruiert, erreichen die Jugendlichen deshalb argumentativ nicht und sind dem Beziehungsaufbau zu ihnen eher hinderlich. Jugendliche sollen die Möglichkeit haben, in der BvB einen Kompetenzaufbau zu erfahren und sowohl das Wissen als auch die Fähigkeiten und die Fertigkeiten zu erwerben, die ihnen im späteren Berufsleben sowie in der Alltagsgestaltung nützlich sind. Außerdem sollte die BvB stärker partizipativ ausgestaltet werden und die Bedarfe und Interessen der Jugendlichen stärker berücksichtigen. Es gehört zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte bei den Bildungsträgern, die Relevanzwahrnehmung zu stärken und die Inhalte der BvB im Rahmen der rechtlichen Vorgaben größtmöglich an dem auszurichten, was die Teilnehmenden wollen, (noch nicht) können und brauchen.

5. *Bewusstsein und pädagogisches Engagement für Drop-out-Gefährdete:* Durch den Leistungs- und Vermittlungsdruck, der auch in einer BvB-Maßnahme besteht, entsteht das Risiko, dass Drop-out-gefährdete Jugendliche mit hohen Fehlzeiten und abweichendem Verhalten v. a. diszipliniert und reglementiert werden. Die pädagogischen Fachkräfte akquirieren für diese Jugendlichen weniger aktiv Praktikums- oder mögliche Ausbildungsplätze – auch um gute betriebliche Kontakte aus einer vorheriger Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsträger und einem Betrieb nicht zu beeinträchtigen. Wenn die pädagogischen Fachkräfte selbst nicht von der Zuverlässigkeit und Leistungsbereitschaft der Jugendlichen überzeugt sind, sind sie daher seltener bereit, ihr persönliches Netzwerk zu aktivieren und diesen Jugendlichen eine Brücke in die Arbeitswelt zu bauen.
   Zudem vermischt sich das eigentlich eher sozialpädagogische Selbstverständnis der Fachkräfte mit den marktorientierten, ökonomischen Zielsetzungen der BvB und wird von der Erwartungshaltung des Kostenträgers der Maßnahme beeinflusst. Damit sind diese Jugendlichen auch in diesen Angeboten des Übergangssystems, die sich explizit an benachteiligte und noch nicht berufsorientierte Jugendliche richten, von der Gefahr betroffen, ausgeschlossen zu werden. Es braucht ein Bewusstsein und verstärktes Engagement vonseiten der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Drop-out-Gefährdeten, um diese Jugendlichen frühzeitig einzubinden und weiter pädagogisch begleiten zu können.

Ausbildungsberechtigte Betriebe

1. *Personalrekrutierungsstrategien überdenken:* Betriebe messen bei der Suche nach Auszubildenden und der Sichtung von Bewerbungsunterlagen den Noten auf den Schulzeugnissen eine hohe Bedeutung bei. Gerade kognitiv beeinträchtigte Bewerber:innen haben oftmals schlechte Noten in Mathe oder Deutsch und die Betriebe haben Sorge, dass sie als Auszubildende dem Berufsschulunterricht nicht folgen können. Deshalb werden Bewerber:innen mit geringwertigen Schulabschlüssen und schlechten Noten in den Hauptfächern oftmals nicht zum Vorstellungsgespräch eingeladen oder erhalten keine Praktikumsstelle. Durch die

Verknüpfung von schulischem mit betrieblichem Lernen und den höheren Praxisbezug gelingt es Auszubildenden mit Lernschwäche jedoch oft, den Schulstoff zu bewältigen. Zudem gibt es unterstützende Angebote durch die Bundesagentur für Arbeit wie etwa die Assistierte Ausbildung (AsA). Die Betriebe sind gehalten, ihre Personalrekrutierungsstrategien zu überdenken und Ausbildungsplätze auch bei einem Mangel an hoch qualifizierten Bewerber:innen nicht unbesetzt zu lassen.

2. *Betriebseigene Ausbildungskompetenz erhöhen:* Die Unternehmen sollten dafür sorgen, dass sich ihr Berufsbildungspersonal regelmäßig auch berufspädagogisch fortbildet. Wahrscheinlich lassen sich dadurch einige Ausbildungsabbrüche vermeiden und das Niveau der Ausbildung im Betrieb steigt. Analog zu den regelmäßigen Mitarbeiterunterweisungen oder technischen sowie kaufmännischen Fortbildungen sollten auch berufspädagogische Qualifizierungen regelmäßig und von den unterschiedlichsten an der Ausbildung beteiligten Personen besucht werden. Dies sind neben den formal Ausbildungsberechtigten auch Mitglieder der Geschäftsführung, der Verwaltung und die an Ausbildungsaufgaben beteiligten Facharbeiter:innen wie Gesell:innen und andere Kolleginnen und Kollegen. Wenn sich alle an der Ausbildung Beteiligten regelmäßig mit pädagogischen, organisatorischen und fachdidaktischen Grundfragen zur betriebseigenen Ausbildungspraxis beschäftigen, steigt damit vermutlich auch die Ausbildungsqualität, das Betriebsklima verbessert sich und die Auszubildenden erzielen bessere Leistungen.
3. *Beteiligung an Netzwerken, Berufsorientierungsinitiativen und Kooperationen in der Berufsausbildung:* Betriebe sind wesentliche Akteure und Gatekeeper auf dem Ausbildungsmarkt. Sie müssen sich bewusst sein, dass sie selbst zu Schließungen und Ausschlüssen beitragen, ebenso aber auch einen Beitrag zur Integration und Inklusion leisten können. Bei der Gewinnung von zukünftigen Fachkräften und der Ermöglichung von Teilhabeerfahrungen am Ausbildungsmarkt kommt ihnen eine hochrelevante Position zu.

   Es ist sinnvoll, wenn sich die ausbildungsberechtigten Betriebe an kommunalen Netzwerken zum Übergang Schule-Beruf beteiligen, Praxistage und Praktika anbieten, auf Berufsinformationsmessen präsent sind oder als Praxispartner an Eltern- und Schüler:innen-Informationsabenden teilnehmen. Gegenseitige Erwartungen und Interessen können so kommuniziert werden. Auch sind die Betriebe als Kooperationsbetriebe in außerbetrieblichen, geförderten Berufsausbildungen unverzichtbare Partner. Wünschenswert ist, dass sich mehr Betriebe als bislang darauf einlassen, Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Behinderungen entweder selbst oder in Kooperation mit einem Bildungsträger auszubilden. Denn gerade für Jugendliche in der kooperativen außerbetrieblichen Berufsausbildung ist die Zusage zu einem Ausbildungsplatz in einem Unternehmen hochbedeutsam, da die Jugendlichen die Zusage eines Ausbildungsplatzes als Wertschätzung und Anerkennung werten. Außerdem können die Betriebe über diesen

Weg Jugendliche kennenlernen, die sie dann vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt in reguläre Ausbildung oder Beschäftigung übernehmen wollen.

Kammern als zuständige Stellen

1. *Durchstiege ermöglichen*: Es sollten flächendeckend und in allen Kammern die Durchstiegsmöglichkeiten von einer Fachpraktiker-/Werkerausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO zu anerkannten Ausbildungen nach dem § 4 BBiG gefördert werden. Es gibt bereits praktikable und praxisnahe Durchstiegsmöglichkeiten, z. B. in den Ausbildungen zur Fachpraktiker:in im Verkauf oder auf dem Lager (zum Teil auch Lagerfachhelfer:in genannt) – hier kann nach bestandener Ausbildung nach § 66 BBiG direkt ins zweite Ausbildungsjahr der zweijährigen Ausbildung (Verkäufer:in bzw. Fachlagerist:in) eingestiegen werden; die beiden Ausbildungsjahre in der theoriereduzierten Ausbildung werden auf das erste Lehrjahr voll angerechnet. Nicht in allen Berufen und Kammern ist die Möglichkeit dieser Durchstiege gegeben. Die geringste „Durchstiegsfreundlichkeit" weisen die Ausbildungsgänge der Landwirtschaftskammern auf. Möchte ein:e ausgebildete:r Landwirtschaftswerker:in die Vollausbildung zur Landwirtin bzw. zum Landwirt aufsatteln, muss sie/er im ersten Ausbildungsjahr beginnen, denn ihre/seine vorherige einschlägige Ausbildung wird (von derselben Kammer!) nicht anerkannt. Hier ist ein dringender Veränderungsbedarf auszumachen: Zur Förderung der Durchlässigkeit müssen Vorleistungen zwingend anerkannt und angerechnet werden.
2. *Vereinheitlichung der Curricula und Berufsbezeichnungen von Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO:* Analog zu den Ausbildungen nach § 4 des BBiG sollten auch die theoriereduzierten Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO hinsichtlich der zu erwerbenden Berufsbezeichnungen und der Curricula sowie der möglichen Anschlussausbildungen und Aufstiegsfortbildungen vereinheitlicht werden. Kammerübergreifend verbindliche Standards und einheitliche Bezeichnungen erhöhen wahrscheinlich die Sichtbarkeit der Ausbildungen und die arbeitgeberseitige Akzeptanz und Wertschätzung. Auch wird es hierdurch für Auszubildende bei Wohnortwechsel leichter möglich, die Ausbildung in einem anderen Kammerzuständigkeitsbezirk nahtlos fortzusetzen.
3. *Differenzierung von Ausbildungsangeboten, Ausbau von Teilzeitausbildungen und Entwicklung modularer Formate:* Den unterschiedlichen und höchst heterogenen Qualifizierungsvoraussetzungen von Jugendlichen sollte durch eine stärkere Differenzierung von Ausbildungsangeboten nachgekommen werden. Die zweijährigen Ausbildungsberufe sind ein Beispiel dafür, wie marktfähige Ausbildungsberufe mit weniger komplexen curricularen Vorgaben, dafür mit teilweise spezialisierten Berufsprofilen, entwickelt wurden, die sowohl auf die Ausbildungsbeteiligung von Betrieben abzielen als auch zugleich Jugendliche mit geringwertigen formalen Schulabschlüssen erreichen. Teilzeitausbildungen bieten auch Menschen mit Grunderkrankungen, Behinderungen und anderen Benachteiligungen eine gute Möglichkeit, einen vollqualifizierenden Berufsabschluss zu

erwerben, den sie in einem Vollzeitformat möglicherweise nicht bewältigt hätten. Es sollten zudem Formate weiterentwickelt werden, in denen die besonderen Bedarfe von Personen mit unterschiedlichen Einschränkungen und in den unterschiedlichsten Lebenslagen berücksichtigt werden und in denen Unterbrechungen der Ausbildung nicht zu einem Abbruch führen. Mit modularen Formaten wie Ausbildungsbausteinen und Teilqualifizierungen sollte es ihnen ermöglicht werden, die Ausbildungsinhalte in einer längeren als der nach § 4 BBiG dafür vorgesehenen Zeit zu erarbeiten, ohne dass jedoch die Standards der Beruflichkeit aufgeweicht werden oder die generellen Ziele und Prüfungsinhalte der Ausbildung verändert werden.

4. *Entwicklung von theoriereduzierten und zweijährigen Ausbildungen auch im Bereich der „Freien Berufe":* Angehörige der Freien Berufe beteiligen sich sehr häufig an der Ausbildung junger Menschen und bieten nach den Betrieben der IHK und der HWK die drittmeisten Ausbildungsplätze an. Alle Ausbildungen in den Praxen, Apotheken oder Kanzleien dauern drei Jahre und es gibt hier bislang noch keine Strukturen einer Stufenausbildung wie etwa eine vereinfachte zweijährige oder theoriereduzierte Fachpraktiker-Ausbildung. Hierdurch sind diese Berufsbereiche wenig durchlässig, da sie keine unterschiedlichen Abschlussniveaus in der Ausbildung anbieten. Mit der Einführung vereinfachter Ausbildungen könnte und sollte sich auch diese Branche Zielgruppen öffnen, die bislang nicht adressiert wurden. Damit würden auch die Angehörigen der Freien Berufe einen Beitrag zur Ausgestaltung eines inklusiven Ausbildungsmarktes leisten und jungen Menschen Teilhabechancen eröffnen.
5. *Gewährung von Nachteilsausgleichen:* Nachteilsausgleiche können aufgrund von Lernschwierigkeiten, körperlichen Beeinträchtigungen, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten oder Dyskalkulie beantragt werden. In der Praxis stellen die Kammern im Bewilligungsverfahren relativ hohe Hürden auf: So machen sie meistens die Beibringung unterschiedlichster Unterlagen zur Auflage (z. B. ausgefülltes Antragsformular plus Schwerbehindertenausweis oder ärztliches Attest plus Stellungnahme einer Fachärztin oder eines Facharztes oder einer Psychologin oder eines Psychologen, ergänzt durch eine Stellungnahme der Schule, des Betriebes oder des Bildungsträgers). Damit soll verhindert werden, dass sich Einzelne Vorteile in Prüfungssituationen verschaffen. Dennoch erschwert dieses Verfahren den Betroffenen den Zugang zu den ihnen zustehenden Leistungen. Zu beachten ist, dass auch Auszubildende in theoriereduzierten Ausbildungsgängen mitunter eine Zeitverlängerung oder technische Hilfsmittel in Prüfungssituationen benötigen. Die Tatsache, dass Personen ihre Ausbildung theoriereduziert in einem Ausbildungsgang für behinderte Menschen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO absolvieren, sollte als Nachweis genügen, damit auf Antrag ein Nachteilsausgleich in den Zwischen- und Abschlussprüfungen der Kammern gewährt wird.
6. *Ausbildungsreife der Betriebe weiterentwickeln und die Ausbildungskompetenz der Betriebe erhöhen:* Das Berufsbildungspersonal in den ausbildungsberechtigten bzw.

ausbildenden Betrieben sollte permanent an pädagogischen Schulungen teilnehmen, um seine Ausbildungskompetenz zu erhöhen und laufend den Bedarfen der sich verändernden Arbeitswelt und im Hinblick auf Inklusion anzupassen. Der einmalige Erwerb der Ausbildendenqualifizierung nach AEVO bzw. des Meisterbriefs ist als nicht ausreichend zu bewerten, um eine hohe Ausbildungsqualität dauerhaft sicherzustellen. Ähnlich wie die regelmäßig notwendigen Unterweisungen auf dem Gebiet der Arbeitssicherheit, der Unfallverhütung oder der Hygiene sollten auch berufspädagogische Schulungen verpflichtend sein und von den Kammern sowohl branchenbezogen als auch branchenübergreifend angeboten werden. Es kann angenommen werden, dass hierdurch auch ein Beitrag zur Attraktivitätssteigerung und Zukunftsfähigkeit der dualen Ausbildung geleistet wird.

Kommunales Bildungsmanagement und Jugend(berufs)hilfe nach SGB VIII

1. *Übernahme niedrigschwelliger Angebote der Jugendberufshilfe in den Regelleistungskatalog der Jugendämter bzw. Jugendberufsagenturen:* Niedrigschwellige Angebote der Jugendberufshilfe sollten ausgebaut und regelhaft implementiert werden. Anders als die ausbildungs- und arbeitsmarktorientierten Maßnahmen aus dem SGB III oder dem SGB II wie die BvB, die EQ, die AsA oder die außerbetrieblichen Ausbildung werden sie nicht am Eingliederungserfolg bemessen und haben keine Vermittlungsquoten zu erbringen. Die Arbeit orientiert sich an den persönlichen Interessen und Zielsetzungen der Jugendlichen und setzt auf Adressatenbeteiligung, Begleitung und auf die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung und der Problembewältigung der Jugendlichen. Durch die (zeitweise) Entbindung der Jugendlichen von marktlogischen Zwängen und dem Erfordernis, möglichst schnell einen Übergang und Anschluss in formale Bildungsstrukturen zu schaffen, tragen die Angebote der niedrigschwelligen Jugendberufshilfe und der Vereine oder ähnlicher Institutionen dazu bei, eine Lücke in der pädagogischen Begleitung von Schulverweigerer:innen, Drop-outs und Non-Starter:innen – den sogenannten NEETS (Not in Education, Employment or Training) – zu schließen.
2. *Aufbau eines kommunalen Bildungsnetzwerkes sowie Qualifizierung von Ehrenamtlichen und non-formalen Akteuren in der Jugendarbeit:* Gerade die niedrigschwelligen Angebote der Jugendberufshilfe erreichen schulmüde Jugendliche, Drop-out-Gefährdete oder Non-Starter:innen am Übergang in die Sekundarstufe II; auch sind Angehörige dieser benachteiligten Zielgruppen mitunter in Jugendzentren oder in Sportvereinen anzutreffen.
   Die hier tätigen Personen können dadurch Jugendliche und junge Erwachsene begleiten, die von formalen Bildungsangeboten und anderen Institutionen nicht mehr erreicht werden und durch ihre Arbeit darauf hinwirken, dass die Anschlüsse an formale Strukturen des Bildungssystems oder der Erwerbstätigkeit nicht in Gänze verloren gehen. Teilweise haben in diesen Settings (z. B. in Vereinen, Fitnessstudios, Boxclubs etc.) nicht-professionell in pädagogischen Arbeitsfeldern tätige Menschen mit Jugendlichen zu tun, die sich in hochkomplexen

Problemlagen befinden. In den Kommunen sollten diese Akteure erfasst und in den Blick genommen werden, z. B., indem Fachtage im Rahmen des kommunalen Bildungs- und Übergangsmanagements durchgeführt werden, die gezielt auch Personen einschließen, die nicht auf Basis einer pädagogischer Ausbildung Jugendliche begleiten und unterstützen. So hätten diese Menschen die Möglichkeit, Kontakte herzustellen und relevante Ansprechpartner:innen und nutzbare Institutionen und Bildungsangebote für sich und die Jugendlichen kennenzulernen. Denn in einem kommunalen Bildungsnetzwerk stellen die pädagogisch-ehrenamtlich tätigen sowie non-formale oder informelle Akteure gerade hinsichtlich schwer erreichbarer Zielgruppen eine unverzichtbare Ressource dar.
Eine weitere Möglichkeit wäre die Konzeption von tätigkeitsbegleitenden pädagogischen Qualifizierungen auf kommunaler Ebene, die gezielt Erwachsene ansprechen, die in den benannten Settings Kontakt zu Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Lebensalltags und des Übergangs von der Schule in den Beruf haben. Solche Veranstaltungsformate könnten beispielsweise in Kooperation mit den Volkshochschulen, den schulpsychologischen Beratungsstellen und den Akteuren der Jugendhilfe angeboten und durchgeführt werden.

Kultusministerien und politische Entscheidungsträger der Bundesländer

1. S*chaffung von Qualifizierungs- und Vernetzungsangeboten für Lehrkräfte:* Es ist auch Aufgabe der Länder, die Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II für eine inklusive Beschulung und Berufsorientierung zu qualifizieren. Hierfür bedarf es passgenauer berufsbegleitender Qualifizierungen, in denen den Lehrkräften die notwendigen Kompetenzen – etwa für den Unterricht von Jugendlichen mit spezifischen Beeinträchtigungen – vermittelt werden. Es sollte das Ziel der Bestrebungen sein, bei allen Schüler:innen ein hohes Grundbildungsniveau und anerkannte Schulabschlüsse zu erreichen.
2. *Aufbau inklusiver Strukturen an Regelschulen und Abbau von separierenden Systemen:* Kinder und Jugendliche sollten möglichst ortsnah beschult werden, das gilt auch für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen und Behinderungen. Die Bundesländer müssen inklusive Strukturen an den Regelschulen weiter ausbauen und für Barrierefreiheit, eine diversitätssensible Schul- und Unterrichtskultur sowie für ausreichende materielle und personelle Ressourcen sorgen. Das Parallelsystem Förderschulbereich bindet eine große Expertise und viele Ressourcen, weshalb dieser Bereich weiter abgebaut und in das Regelangebot integriert werden sollte. Problematisch ist, dass das Gymnasium als ebenfalls separierende Schulform nach leistungsbezogenen Prinzipien oftmals bei den, die Schullandschaft verändernden, Integrations- und Inklusionsbestrebungen unberücksichtigt bleibt. Hier sind die Entscheider:innen in Politik und Verwaltung gefragt und es bleibt abzuwarten, wie diese Aufgabe gelöst und umgesetzt wird.

3. *Aufhebung der stigmatisierenden Bezeichnungen zum Erwerb von Schulabschlüssen an Förderschulen:* In manchen Bundesländern gibt es in den rechtlichen Regelungen zur Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarfen Beschränkungen bezüglich der Schulabschlüsse, die ausschließlich diese Gruppe betreffen. So erwerben in Nordrhein-Westfalen Jugendliche, die ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt haben und zuletzt im Bildungsgang *Lernen* unterrichtet wurden, bei ausreichenden Leistungen nach Klasse 10 einen „dem Ersten Schulabschluss[40] gleichwertigen Abschluss" (vgl. § 35 BASS NRW). Auf dem Schulabschlusszeugnis wird dieser Umstand wortgleich vermerkt, d. h., die Jugendlichen erhalten ausdrücklich nicht den Hauptschulabschluss, sondern nur einen Vermerk, dass ihr Abschluss „dem Ersten Schulabschluss gleichwertig" ist. Reichen sie ein solches Zeugnis bei Bewerbungen um Ausbildungsstellen ein, markiert sie diese Formulierung sofort trotz des Anscheins der „Gleichwertigkeit" als abweichend und defizitär. Durch diese Praxis in NRW werden Stigmatisierungen auch nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht fortgeschrieben, denn bei möglichen Bewerbungen ist dieser Abschluss erläuterungsbedürftig. Hier stellt sich die Frage, warum etwas, was offenbar rechtlich als gleichwertig anerkannt ist, nicht auch als *gleich* bezeichnet werden kann.

Veränderungen in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik

1. *(Bildungs-)Investitionen auch in die Eltern:* Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem Bildungserfolg ihrer Kinder gilt als belegt. Bislang werden v. a. kompensatorische Maßnahmen wie eine längere Betreuung in Offenen Ganztagsschulen oder Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket vorgeschlagen, die die Kinder in den Blick nehmen. Die von Bildungsarmut betroffenen Erwachsenen der Elterngeneration werden bei solchen Ansätzen oft unberücksichtigt gelassen – vielmehr geht es bei den diskutierten Maßnahmen oft vornehmlich darum, die Kinder vor einem vermeintlichen *Zuviel an Freizeit in ihrer bildungsfernen Herkunftsfamilie* zu schützen.
   Tragfähige Ansätze, die auch die Eltern sowohl in ihrer Familienverantwortung als auch als bildsame Individuen im Sinne des lebenslangen Lernens auf Augenhöhe adressieren, fehlen sowohl im gesellschaftlichen Diskurs als auch in der pädagogischen Umsetzung weitgehend. Es braucht Investitionen in die Eltern und die Bereitstellung adäquater Angebote, um auch die Erwachsenengeneration mit Angeboten der Berufsbildung zu erreichen. Die bloße Vermittlung gering qualifizierter Älterer in Bewerbungstrainings oder zu Zeitarbeitsfirmen ist hier sicherlich kontraproduktiv. An dieser Stelle sind auch die Betriebe, die Jobcenter, die politischen Entscheider:innen und die Anbieter von Weiterbildungsmaßnah-

40 Bis zum 22.03.2022 wurde der Erste Schulabschluss Hauptschulabschluss genannt, die Änderung wurde zur Umsetzung der „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. Oktober 2020) vorgenommen. Es erfolgte für NRW eine Umbenennung von Abschlüssen in der Sekundarstufe I. Diese erhielten länderübergreifend einheitliche Bezeichnungen – „Erster Schulabschluss" und „Mittlerer Schulabschluss" (vgl. https://bass.schulwelt.de/19639.htm, Zugriff: 21.08.2023).

men und Anpassungsqualifizierungen gefordert und müssen Maßnahmen entwickeln und Angebote sowie die Strukturen schaffen, mit denen das Bildungsniveau älterer Arbeitnehmer:innen oder Arbeitsuchender erhöht werden kann. Denn es ist von hohem Wert, nicht nur in die Bildung der Kinder, sondern auch in die (berufliche Weiter-)Bildung der Eltern zu investieren.

2. *Abbau von Sonderstrukturen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt:* Durch die fortschreitende Anpassung der Förderinstrumente in der beruflichen Rehabilitation und für benachteiligte Jugendliche sollen die Exklusionspraktiken des meritokratisch-marktwirtschaftlich strukturierten Ausbildungsmarktes kompensiert werden. Damit geht jedoch das Risiko einher, dass sich die Parallelstruktur eines öffentlich geförderten *Zweiten Ausbildungsmarktes* etabliert, der benachteiligte und beeinträchtigte Jugendliche auffängt. Daher müssen auch diese Maßnahmen als absolut nachrangig gegenüber regulären Ausbildungen eingestuft und behandelt werden. Wenn sie notwendig sind, um Benachteiligungen auszugleichen, Anschlüsse herzustellen und Teilhabe zu ermöglichen, dann sind arbeitsmarktnahe, betrieblich-kooperative Ausbildungen für Menschen mit besonderen Förderbedarfen solchen in Sondereinrichtungen (z. B. in Internatsform) vorzuziehen. Gleiches gilt für Beschäftigungsverhältnisse. Diesbezüglich wurden bereits einige Programme auf den Weg gebracht. Dennoch geht weiterhin eine hohe Zugkraft von den spezialisierten Sondereinrichtungen und -maßnahmen aus.
   Um den Aufbau eines inklusiven Arbeitsmarktes zu fördern, ist die Arbeitsmarktpolitik gefordert, die beschützend-aussondernden Strukturen weitestgehend abzubauen und zugleich diversitätssensible Strukturen auf dem Ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auf- und auszubauen.
   Hierzu gehören auch die Schaffung berufsqualifizierender schulischer Ausbildungen, ohne dass ein formaler Schulabschluss als Einstiegshürde zugangsverweigernd wirksam wird sowie die Entwicklung theoriereduzierter Ausbildungsgänge mit Durchstiegsmöglichkeit auch im Öffentlichen Dienst. Außerdem sollte eine weitere Erhöhung der Ausgleichsabgabe für Unternehmen vorgenommen werden, die trotz gesetzlicher Verpflichtung keine Menschen mit Behinderungen beschäftigen. Unternehmen, die Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen ausbilden und beschäftigen, sollten Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um sie dadurch beim Auf- und Ausbau inklusiver Strukturen zu unterstützen.
3. *Verringerung von Familien-, Kinder- und Jugendarmut:* Es gibt einen Zusammenhang zwischen einem geringen Familieneinkommen und niedrigen Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen sowie Einschränkungen in der gesellschaftlichen Teilhabe. Es braucht eine Debatte und zukunftsorientierte Entscheidungen aus der Politik darüber, wie die Kinder- und Jugendarmut in Deutschland verringert werden kann. Es müssen wirksame Maßnahmen (wie etwa die Ansätze zur Kindergrundsicherung) ergriffen werden, um die spezifischen Teilhabebedarfe von Kindern auch am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu decken – das Existenzminimum staatlicher Transferleistungen reicht nicht aus.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)

1. *Einstufung der Ausbildungsabschlüsse gemäß §66 BBiG/§42r HwO:* Die Ausbildungsabschlüsse nach §66 BBiG/§42r HwO müssen in den DQR aufgenommen und hierdurch sichtbar und einstufbar gemacht werden. Zudem sollte der Arbeitskreis die Empfehlung aussprechen, theoriereduzierte Ausbildungen auch im Öffentlichen Dienst zu entwickeln.

Im hier vertretenen Verständnis von Inklusion geht es nicht allein um die formale Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigungen in erwerbszentrierte Strukturen. Vielmehr sollen die Grundprinzipien des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens sowie die Zugänge zu (Berufs-)Bildung so verändert werden, dass alle Menschen gleichberechtigte Möglichkeiten der sozialen, gesellschaftlichen und politischen Teilhabe haben.

Es basiert damit auf einem umfassenden Heterogenitäts- und Diversitätsbewusstsein, in dem der Fokus v. a. auf die Veränderungsbedarfe in den Strukturen des Bildungs- und Beschäftigungssystems gelegt wird.

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1 Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF 49

Abb. 2 Anzahl der Förderschulen in NRW nach Förderschwerpunkten 71

Abb. 3 Genese und historische Entwicklung der schulamtlichen Kategorie „Lernbehinderung“ 94

Abb. 4 Systematisierung der theoretischen Erklärungsansätze zur Berufsfindung 102

Abb. 5 Rehabilitand:innen der beruflichen Rehabilitation 140

Abb. 6 Art der Hauptbehinderung von Rehabilitand:innen in der Ersteingliederung 2009–2014, 2018 u. 2020 141

Abb. 7 Aufbau und Ablauf einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme 148

Abb. 8 Bestand von Teilnehmenden in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen . . 152

Abb. 9 Eintritte von Teilnehmenden (Summe seit Jahresbeginn, Berichtsmonat Dezember) in die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB allgemein, rehaspezifisch und mit produktionsorientiertem Ansatz zusammengefasst) in den Jahren 2012 bis 2021 152

Abb. 10 Bestand von Teilnehmenden in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen . . 154

Abb. 11 Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in Deutschland 170

Abb. 12 Anzahl der Teilnehmenden in der Assistierten Ausbildung (AsA) 173

Abb. 13 Anzahl der Teilnehmenden in der begleiteten betriebliche Ausbildung (bbA) – Rehabilitand:innen in der Ersteingliederung im gleitenden 12-Monatsdurchschnitt 175

Abb. 14 Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach Finanzierungsform, 2009–2018 177

Abb. 15 Teilnehmende einer Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen . . 178

Abb. 16 Teilnehmende einer Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen . . 182

Abb. 17 Bestand an Teilnehmenden in der Reha-Ausbildung nach § 117 SGB III 185

Abb. 18 Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen 2010 bis 2019 200

Abb. 19 Gatekeeper an Statuspassagen im Lebenslauf 221

Abb. 20 Forschungsethische Grundsätze 284

Abb. 21 Erzähltes und erzählendes Ich 291

Abb. 22 Phasen des problemzentrierten Interviews 293

Abb. 23 Textauszug aus dem Interview mit Silas mit visualisierten Codes 329

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1 Verschiedene Formen von Lernbeeinträchtigungen 43

Tab. 2 Zum Verhältnis vom Berufskonzept und dem Employability-Begriff 124

Tab. 3 Berufsfelder der BvB 149

Tab. 4 Angebote der beruflichen Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen 166

Tab. 5 Außerbetriebliche Berufsausbildung – kooperatives Modell 180

Tab. 6 Außerbetriebliche Berufsausbildung – integratives Modell 180

Tab. 7 Gegenüberstellung beispielhaft ausgewählter Ausbildungsberufe nach § 66 BBIG/§ 42r HwO und dem entsprechenden Ausbildungsberuf nach § 4 BBiG/§ 25 HwO 196

Tab. 8 Auszubildende mit und ohne Hauptschulabschluss in ausgewählten Berufen: Neuabschlüsse und Vertragslösungen 2019 207

Tab. 9 Übersicht über die Interviewpartner:innen 302

Tab. 10 Kommunikationsbedingungen in alltäglichen und institutionellen Kontexten . 306

Tab. 11 Impulsfrage zum BPS aus den Interviews (exemplarisch) 338

Tab. 12 Von Bildungsträgern im Raum Ostwestfalen und Münsterland angebotene Berufsfelder in der BvB 368

Literaturverzeichnis

Ackermann, Karl-Ernst (2017). „Pädagogische Professionalität" im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In: Christian Lindmeier/Hans Weiß (Hg.). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, 134–152.

Adamy, Wilhelm (2016). In Menschen investieren – Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen ohne Berufsabschluss als arbeitsmarktpolitische Schlüsselfrage. In: Gerhard Bäcker/Steffen Lehndorff/Claudia Weinkopf (Hg.). Den Arbeitsmarkt verstehen, um ihn zu gestalten. Festschrift für Gerhard Bosch. Wiesbaden, Springer VS, 341–366.

Ahrbeck, Bernd (2014). Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart, Kohlhammer.

Ahrenholz, Bernt (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Bernt Ahrenholz (Hg.). Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, Narr, 15–35.

Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019). Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Beltz.

Alheit, Peter/Glaß, Christian (1986). Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher – Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung" neuer Fragestellungen. Frankfurt/New York, Campus.

Anslinger, Eva (2016). Teilzeitberufsausbildung als Instrument zur inklusiven Gestaltung des Berufsbildungssystems? In: Ursula Bylinski/Josef Rützel (Hg.). Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, Bertelsmann, 155–168.

Apitzsch, Ursula (2003). Biographieforschung. In: Barbara Orth/Thomas Schwietring/Johannes Weiß (Hg.). Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Opladen, Leske + Budrich, 95–110.

Arndt, Ingrid/Neises, Frank/Weber, Klaus (Hg.) (2018). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bielefeld, Bertelsmann.

Arztmann, Doris (2018). Warum sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen? In: Veronika Wöhrer/Teresa Wintersteller/Karin Schneider et al. (Hg.). Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim, Beltz, 17–23.

Asendorf-Krings, Inge (1979). Facharbeiter und Rationalisierung. Das Beispiel der großbetrieblichen Instandhaltung. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung München. Frankfurt/New York, Campus.

Atkinson, Dorothy (1997). An Auto/Biographical Approach to Learning Disability Research. Neuauflage 2018. London/New York, Routledge.

Aust, Andreas/Dehmer, Mara/Rock, Joachim/Schabram, Greta (2018). Empirische Befunde zum Bildungs- und Teilhabepaket. Teilhabequoten im Fokus. Kurzexpertise Nr. 04.2018. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband. Berlin. Online verfügbar unter http://infothek.paritaet.org/pid/fachinfos.nsf/0/762fe53103a0226ec125830c0022e66b/$FILE/Paritaet.%20Expertise_4_2018_Bildungs-%20und%20Teilhabepaket.pdf (abgerufen am 20.01.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld, wbv.

Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2019). Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse. Opladen, Berlin, Toronto, Budrich.

Aydınlık, Ezgi/Palleit, Leander (2023). Das Recht auf Arbeit und Beschäftigung. Allgemeine Bemerkung Nr. 8 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. Information 44. Online verfügbar unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Information/Information_Recht_auf_Arbeit_und_Beschaeftigung.pdf (abgerufen am 19.07.2023).

Baethge, Martin (2004). Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (3), 336–347.

Baethge, Martin (2008). Das Übergangssystem: Struktur – Probleme – Gestaltungsperspektiven. In: Dieter Münk/Josef Rützel/Christian Schmidt (Hg.). Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, Pahl-Rugenstein, 53–67.

Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007). Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. Online verfügbar unter https://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf (abgerufen am 23.04.2021).

BAG BBW (o. J.). Wir fördern junge Talente. Qualität in Zahlen. Online verfügbar unter www.bagbbw.de/fileadmin/user_upload/BAGBBW/Publikationen/Flyer_Qualitaet_in_Zahlen_web.pdf (abgerufen am 05.02.2021).

Balz, Hans-Jürgen (2018). Prekäre Lebenslagen und Krisen. Strategien zur individuellen Bewältigung. In: Ernst-Ulrich Huster/Jürgen Boeckh/Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.). Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, Springer VS, 643–662.

BASS (2016). Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften 13–41: Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF. o. A. d. O. Online verfügbar unter https://bass.schul-welt.de/6225.htm#13-41nr2.1p4 (abgerufen am 05.01.2021).

Bastges, Christina/Schmidt, Barbara Maria/Beckmann, Enjo/Schabmann, Alfred (2020). Warum wechseln Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von der allgemeinen Schule in die Förderschule? Zeitschrift für Inklusion 14 (3). Online verfügbar unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/549 (abgerufen am 28.10.2020).

Baumert, Andreas (2016). Leichte Sprache – Einfache Sprache. Literaturrecherche – Interpretation – Entwicklung. Bibliothek der Hochschule Hannover. Hannover.

Baykara-Krumme, Helen (2013). Sind bilinguale Interviewer erfolgreicher? Interviewereffekte in Migrantenbefragungen. In: Hans Georg Soeffner (Hg.). Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden, Springer VS, 259–273.

Beck, Iris (2020). Lebenswelt. In: Susanne Hartwig (Hg.). Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Stuttgart, J. B. Metzler, 59–62.

Beck, Klaus (1997). Was ist Globalisierung? Frankfurt, Suhrkamp.

Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.) (2012). Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.

Becker, Uwe (2015). Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld, transcript.

Becker, Uwe (2016). Inklusionsbarrieren – Anmerkungen zur drohenden Entpolitisierung eines Menschenrechtsprojekts. In: Theresia Degener/Klaus Eberl/Sigrid Graumann et al. (Hg.). Menschenrecht Inklusion. 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Umsetzung in Sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 157–174.

Beer, Mareike (2022a). Berufsausbildungen für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO – Status quo und Entwicklungen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 22 (42), 1–24. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe/42/beer (abgerufen am 15.07.2023).

Beer, Mareike (2022b). Gatekeepingprozesse am Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung aus Sicht von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen. In: Thomas Müller/Christoph Ratz/Roland Stein et al. (Hg.). Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 251–259.

Beer, Mareike (2023a). Begleitete Übergänge in die Berufsausbildung. Theoriereduzierte Ausbildungsgänge für junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in Deutschland und der Schweiz. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (SZH) 29 (1).

Beer, Mareike (2023b). „Bevor man hinterher da steht und dann irgendwie gar nichts hat" – Bildungsangebote im Übergangssystem im deutschsprachigen Raum. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial PH-AT2 23, 1–22. Online verfügbar unter www.bwpat.de/spezial-ph-at2/beer_bwpat-ph-at2.pdf (abgerufen am 21.07.2023).

Begemann, Ernst (1970). Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der „Hilfsschulpädagogik". Hannover, Schrödel.

Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (1993). Gatekeeping in the Life Course: A Pragmatic Typology. In: Walter R. Heinz (Hg.). Institutions and Gatekeeping in the Life Course. Weinheim, Deutscher Studienverlag, 237–260.

Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000). Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Erika M. Hoerning (Hg.). Biographische Sozialisation. Stuttgart, de Gruyter Oldenbourg/Lucius & Lucius, 101–136.

Beicht, Ursula (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bederutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB Report (11). Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf (abgerufen am 09.02.2021).

Beinke, Lothar (1992). Chancen Lernbehinderter in der Berufsausbildung. Arbeit und Sozialpolitik (11/12), 50–54.

Beinke, Lothar (2006a). Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt, Peter Lang.

Beinke, Lothar (2006b). Der Einfluss von Peer Groups auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie aus dem Jahre 2004 einschl. Alleinerziehender und Lehrer. In: Nikolaus Bley/Marit Rullmann (Hg.). Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern. Recklinghausen, Forschungsinstut Arbeit, Bildung, Partizipation, 249–265.

Beinke, Lothar (2013). Elterneinfluss auf die Berufswahl. Giessener Universitätsblätter 32. Online verfügbar unter http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9554/ (abgerufen am 28.05.2021).

Bellmann, Lutz/Leber, Ute (2021). Zielgruppen der beruflichen Weiterbildung. In: Lutz Bellmann/Karin Büchter/Irmgard Frank et al. (Hg.). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Opladen, Budrich, 241–251.

Bender, Ute (2008). ‚Liebe auf den zweiten Blick'?! – Berufswahl und Berufsorientierung im Berufsfeld Hauswirtschaft an der Schwelle zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 8, 1–15. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ht2008/ft06/bender_ft06-ht2008_spezial4.pdf (abgerufen am 11.05.2023).

Benkmann, Rainer/Gercke, Magdalena (2018). Zwischen Spezialisierung und Generalisierung in der Lehrerbildung – Professionalisierung für Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In: Rainer Benkmann/Ulrich Heimlich (Hg.). Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen, Inklusion in Schule und Gesellschaft. Stuttgart, Kohlhammer, 276–331.

Benner, Ilka (2016). Berufsorientierende Bildung als ein Instrument zur Abmilderung von Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule – Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit Teilnehmenden der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme. berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 70 (160), 13–15.

Benner, Ilka (2018). Bildungsbenachteiligung und Bildungsanlässe am Übergang Schule–Beruf. Eine Studie mit Fokus auf Bildung, Geschlecht und soziale Herkunft. Dissertation. Opladen, Berlin, Toronto, Budrich.

Benner, Ilka/Galyschew, Alexandra (2013). Hindernisse und Anforderungen an der ersten Schwelle – Hinweise aus der Studie „Zufriedenheit mit der Berufsorientierung aus Sicht Jugendlicher im Übergangssystem". bwp@ Spezial 6 Hochschultage Berufliche Bildung 2013, 1–18. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ht2013/ft02/benner_galyschew_ft02-ht2013.pdf (abgerufen am 14.05.2023).

Benz, Benjamin/Heinrich, Katharina (2018). Armut im Familienkontext. In: Ernst-Ulrich Huster/Jürgen Boeckh/Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.). Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, Springer VS, 573–596.

Berg, Alena (2017). Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule-Beruf. Weinheim und Basel, Beltz.

Berliner Erklärung (2021). Berufliche Bildung von Menschen mit Behinderungen verbessern! 61. Konferenz der Beauftragten von Bund und Ländern für Menschen mit Behinderungen. Berlin. Online verfügbar unter www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/20201130_Mainzer_Erkl%C3%A4rung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (abgerufen am 24.03.2021).

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2014). Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bertram, Barbara/Schröpfer, Haike (1997). Hürden und Hilfen an der 2. Schwelle beim Übergang zum Beruf in Ostdeutschland. In: Holm Felber (Hg.). Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. München, Deutsches Jugendinstitut, 173–254.

Besener, Andreas/Debie, Sven Oliver/Kutscha, Günter (2008). Riskante Übergänge – die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiographie. In: Dieter Münk/Josef Rützel/Christian Schmidt (Hg.). Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, Pahl-Rugenstein, 104–117.

Betz, Tanja (2006). ‚Gatekeeper'-Familie. Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1. https://doi.org/10.25656/01:997.

Biermann, Horst (2008). Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Stuttgart, Kohlhammer Verlag.

Biermann, Horst (2015). Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: Horst Biermann (Hg.). Inklusion im Beruf. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 17–56.

Biermann, Horst (2017). Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Elisabeth Schlemmer/Andreas Lange/Lothar Kuld (Hg.). Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 546–559.

Bittlingmayer, Uwe H./Sahrai, Diana (2017). Inklusion als Anti-Diskriminierungsstrategie. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Gökcen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 683–699.

Blake, Hannah/Hanson, Jill/Clark, Lewis (2021). The importance of an inclusive alumni network for ensuring effective transitions into employment and future destinations for people with learning disabilities. British Journal of Learning Disabilities 49 (4), 445–455. https://doi.org/10.1111/bld.12429.

Blanck, Jonna M. (2019). Übergänge nach der Schule als zweite Chance? Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern von Förderschulen Lernen. Weinheim, Beltz Juventa.

Bleidick, Ulrich/Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008). Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

Bleidick, Ulrich/Rath, Waldtraut/Schuck, Karl Dieter (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik 41 (2), 247–264.

Blickle, Gerhard (2007). Berufswahl und berufliche Entwicklung angesichts des Wandels der Arbeit. In: Klaus Moser (Hg.). Wirtschaftspsychologie. Mit 21 Tabellen. Heidelberg, Springer Medizin-Verl., 265–284.

Blickle, Gerhard (2019). Berufswahl und berufliche Entwicklung. In: Friedemann W. Nerdinger/Gerhard Blickle/Niclas Schaper (Hg.). Arbeits- und Oragnisationspsychologie. Berlin, Springer, 209–234.

Blossfeld, Hans-Peter/Bos, Wilfried/Hannover, Bettina/Lenzen, Dieter/Müller-Böling, Detlef/Prenzel, Manfred/Wößmann, Ludger (2009). Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blumer, Herbert (1980). Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.). Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. 5. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 80–146.

BMAS (2013). Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Online verfügbar unter www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf;jsessionid=1D762EA77C8E8D99E9960C52EF3B370D.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 05.01.2021).

Boger, Mai-Anh (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Irmtraud Schnell (Hg.). Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 51–62.

Bohlinger, Sandra/Müller, Christian (2019). Jugend in der Berufsbildung. In: Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier (Hg.). Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, Springer VS, 95–108.

Bohnen, Alfred (1984). Handlung, Lebenswelt und System in der soziologischen Theoriebildung: Zur Kritik der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas. Zeitschrift für Soziologie 13 (3), 191–203. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1984-0301.

Bojanowski, Arnulf (2006). Auf der Suche nach tragenden Theoremen – zur Programmatik einer „beruflichen Förderpädagogik". In: Anke Spies/Dietmar Tredop (Hg.). „Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 297–314.

Bojanowski, Arnulf (2012). Bildungs- und ordnungspolitische Neuformatierung des Übergangssystems. Versuch eines „Masterplans". In: Arnulf Bojanowski/Manfred Eckert (Hg.). Black Box Übergangssystem. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann, 65–80.

Bourdieu, Pierre (2000). Die biographische Illusion. In: Erika M. Hoerning (Hg.). Biographische Sozialisation. Stuttgart, de Gruyter Oldenbourg/Lucius & Lucius, 51–60.

Bourdieu, Pierre (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, Springer VS, 229–242.

Brake, Anna (2006). Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Peter Büchner/Anna Brake (Hg.). Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, Springer VS, 81–108.

Brändle, Tobias/Grundmann, Matthias (2020). Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 83–96.

Braun, Karl-Heinz (2006). Schulversagen – ein vielschichtiges Gefüge von objektiven Ursachen und subjektiven Gründen. In: Anke Spies/Dietmar Tredop (Hg.). „Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101–124.

Breitsameter, Michael/Gawehns, Florian (2018). Inklusive Dienstleistungen – Anforderungen und Gestaltungsbedarf. In: Susanne Kretschmer/Iris Pfeiffer/Andreas Fischer et al. (Hg.). Inklusive Berufsbildung junger Menschen. Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 23–42.

Breitsameter, Michael/Kielhorn, Inka/Krug, Walter/Lentz, Rainer (2015). Inklusion in der beruflichen Bildung – der Beitrag der Berufsbildungswerke. In: Günther G. Goth/Eckart Severing (Hg.). Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen. Strategien, Instrumente, Erfahrungen. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 45–81.

Brooker, Katie S./van Dooren, Kate/Mutch, Allyson (2015). Inclusive qualitative research with people with intellectual disability: A systematic mapping of the field. Conference: Qualitative Methods Conference, Melbourne, Australia. Online verfügbar unter www.researchgate.net/publication/286134859_Inclusive_qualitative_research_with_people_with_intellectual_disability_A_systematic_mapping_of_the_field (abgerufen am 16.11.2021).

Brötz, Rainer (2005). Berufliche Flexibilisierung und Berufsprinzip. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 34 (4), 10–14.

Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (2020). Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionalles Handlungsfeld. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 11–24.

Bruner, Edward M. (1993). Introduction: The Ethnografic Self and the Personal Self. In: Paul Benson/Edward M. Bruner (Hg.). Anthropology and Literature. Urbana, Univ. of Illinois Press, 1–26.

Brussig, Martin/Frings, Dorothee/Kirsch, Johannes (2019). Diskriminierungsrisiken in der öffentlichen Arbeitsvermittlung. 2. Aufl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin. Online verfügbar unter www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/diskriminierungsrisiken_in_der_oeffentlichen_arbeitsvermittlung.pdf?__blob=publicationFile&v=10 (abgerufen am 07.08.2023).

Buchmann, Ulrike/Huisinga, Richard (2012). Subjektentwicklung und Inklusion im Übergangssystem. Überlegungen zu einem Forschungsprogramm. In: Arnulf Bojanowski/Manfred Eckert (Hg.). Black Box Übergangssystem. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann, 143–156.

Buchta, Bernhard/Wagenfeld, Thomas (2010). NIKAO – Module zur Berufsorientierung für Schulen. in: Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: Ursula Sauer-Schiffer/Tim Brüggemann (Hg.). Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster/München/Berlin, Waxmann, 251–265.

Büchter, Karin (2021). Beruf und Beruflichkeit – Historische (Dis-)Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen. In: Lutz Bellmann/Karin Büchter/Irmgard Frank et al. (Hg.). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Opladen, Budrich, 185–199.

Budde, Jürgen (2008). Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin. Bildung – Ideen zünden!; Bildungsforschung. 23.

Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Rißler, Georg/Wesemann, Victoria (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? Zeitschrift für Inklusion (3). Online verfügbar unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512 (abgerufen am 16.05.2023).

Bude, Heinz/Willisch, Andreas (2006). Das Problem der Exklusion. In: Heinz Bude/Andreas Willisch (Hg.). Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, Hamburger Ed, 7–23.
Bundesagentur für Arbeit (2006). Arbeitsmarkt in Zahlen – Förderstatistik. Eintritt von Teilnehmern in Maßnahmen zur Förderung der Berufsausbildung, Berichtsjahr 2006. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2012). Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51 ff. SGB III. Bundesagentur für Arbeit. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2014). Praxisleitfaden zur Einschaltung des Berufspsychologischen Service im Bereich des SGB II und SGB III. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2015a). B Leistungsbeschreibung. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (§§ 51 und 53 SGB III) – BvB/2015. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2015b). Konzept Assistierte Ausbildung (AsA) nach § 130 SGB III. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2016). Berufliche Rehabilitation – Deutschland, Berichtsmonat Dezember 2016. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2017a). Berufliche Rehabilitation – Deutschland, Berichtsmonat Dezember 2017. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2017b). Fachliche Weisungen. Reha, Neuntes Buch Sozialgesetzbuch – SGB IX. § 51 SGB IX. Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation, gültig ab 01.01.2018. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2018a). Berufliche Rehabilitation – Deutschland, Berichtsmonat Dezember 2018. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2018b). Merkblatt 12. Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2019a). Bericht gemäß § 386 SGB III. Umgang der Vermittlungsfachkräfte mit ärztlichen und psychologischen Gutachten. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2019b). Berufliche Rehabilitation – Deutschland, Berichtsmonat Dezember 2019. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2019c). Berufliche Rehabilitation – Deutschland (Gebietsstand März 2019), Berichtsmonat Dezember 2018. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2019d). Berufswahl und Berufsbildung (Monatszahlen). Ausgewählte Regionen. Dezember 2019, Excelliste. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2019e). Statistiken über den Ausbildungsmarkt. Grundlagen: Qualitätsbericht. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2020a). B Leistungsbeschreibung. Ausbildung für behinderte Menschen mit Förderbedarf nach § 117 Abs. 1 S. 1 Nr 1b SGB III/2020 – kooperatives Modell, Stand: 06.02.2020. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (2020b). Berufliche Rehabilitation – Deutschland, Berichtsmonat Dezember 2020. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2020c). Fachliche Weisungen. Assistierte Ausbildung (AsA), Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III. § 130 SGB III (in der bis 28.05.2020 geltenden Fassung). Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2020d). Fachliche Weisungen. Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE), Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III, § 76 SGB III. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2020e). Fachliche Weisungen. Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE), Drittes Sozialgesetzbuch SGB III § 76 SGB III, gültig ab 03.02.2020. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2020 f). Fachliche Weisungen. Reha, Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III. § 117 SGB III. Grundsatz. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2020 g). Statistik zu Maßnahmen und Teilnehmenden an Maßnahmen der Arbeitsförderung (Förderstatistik). Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2021a). Berufliche Rehabilitation – Deutschland, Berichtsmonat Dezember 2020. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2021b). Berufswahl und Berufsausbildung – Deutschland, West/Ost, Länder (Monatszahlen). Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2022a). Berufliche Rehabilitation – Deutschland, Berichtsmonat Dezember 2021. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
Bundesagentur für Arbeit (2022b). Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – BvB1 bis 3. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg. Online verfügbar unter www.arbeitsagentur.de/datei/fachkonzept-berufsvorbereitende-bildungsmanahmen-bvb1-3_ba147479.pdf (abgerufen am 02.06.2022).
Bundesagentur für Arbeit (o. J.). Der Berufspsychologische Service. Online verfügbar unter www.arbeitsagentur.de/ueber-uns/berufspsychologischer-service (abgerufen am 22.05.2023).
Bundesgesetzblatt (1969). Berufsbildungsgesetz vom 14.08.1969, Nr. 75, 1112–1137. Online verfügbar unter www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//:%5B@attr_id=%27bgbl169s1112.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F:%5B%40attr_id%3D%27bgbl169s1112.pdf%27%5D__1613560050195 (abgerufen am 23.05.2023).
Bundesinstitut für Berufsbildung (1979). Empfehlung für Ausbildungsregelungen nach §§ 44, 48 Berufsbildungsgesetz bzw. §§ 41, 42 b Handwerksordnung. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2).
Bundesinstitut für Berufsbildung (2015). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf (abgerufen am 23.05.2023).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2016). Tabelle A4.4–6: Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe und Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen für Menschen mit Behinderung (§ 66 BBiG/§ 42 m HwO) nach Art der Förderung, Berichtsjahr 2014. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_tab_a4_4-6_2016.pdf (abgerufen am 23.05.2023).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2017). Ausbildungsregelungen für Menschen mit Behinderung sowie die ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Referenz-Betriebs-System RBS 39. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/RBS_Info_39.pdf (abgerufen am 23.05.2023).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2018). Tabelle A5.4–6: Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe und Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen für Menschen mit Behinderung (§ 66 BBiG/§ 42 m HwO) nach Art der Förderung, Berichtsjahr 2016. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_tab_a5-4-6_2018.pdf (abgerufen am 23.05.2023).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2019). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf (abgerufen am 23.05.2023).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020a). BIBB-DAZUBI-Datenblatt. Berufe für Menschen mit Behinderung insgesamt. Online verfügbar unter www.bibb.de/tools/dazubi/data/Z/B/30/4800.pdf (abgerufen am 16.02.2021).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020b). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf (abgerufen am 13.05.2023).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020c). Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2020. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16754 (abgerufen am 23.05.2023).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2021). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). Berufsbildungsbericht 2019. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). Berufsbildungsbericht 2020. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Berufsbildungsbericht 2022. Online verfügbar unter www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 22.05.2023).

Burkard, Claudia/Eckelt, Marcus (2020). Unterschiedliche Ausbildungschancen in Deutschland. berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 74 (183), 25–27.

Bußhoff, Ludger (1984). Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2. Aufl. Stuttgart, Kohlhammer.

Bylinski, Ursula (2015). Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen! In: Ute Erdsiek-Rave/Marei John-Ohnesorg (Hg.). Inklusion in der beruflichen Ausbildung. Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung, 47–58.

Bylinski, Ursula (2016). Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In: Ursula Bylinski/Josef Rützel (Hg.). Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, Bertelsmann, 215–231.

Bylinski, Ursula (2018). „Jedem eine Chance" – Benachteiligtenförderung vom Modellprojekt zur Regelförderung. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 47 (5), 6–10.

Bylinski, Ursula (2021). Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe. In: Lutz Bellmann/Karin Büchter/Irmgard Frank et al. (Hg.). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Opladen, Budrich, 93–111.

Bylinski, Ursula/Rützel, Josef (2016). Zur Einführung. Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgab. In: Ursula Bylinski/Josef Rützel (Hg.). Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, Bertelsmann, 9–23.

Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (2020). Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Schriftenreihe 10531.

Chassé, Karl August (2017). Diskriminierung von Armen und sozial Ausgegrenzten. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Gökcen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 479–497.

Christianson, Sven-Åke/Loftus, Elizabeth F. (1991). Remembering emotional events: The fate of detailed information. Cognition & Emotion 5 (2), 81–108. https://doi.org/10.1080/02699939108411027.

Cloerkes, Günther (2009). Stigma/Vorurteil. In: Markus Dederich/Wolfgang Jantzen (Hg.). Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, Kohlhammer, 208–212.

Cloerkes, Günther/Felkendorff, Kai/Kastl, Jörn Michael (2014). „Nicht in der Spur" – Erfahrungen und Analysen über Behinderung aus sieben Jahrzehnten. In: Jörn Michael Kastl/Kai Felkendorff (Hg.). Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung. Im Gespräch mit Günther Cloerkes. Wiesbaden, Springer VS, 47–119.

Cramer, Colin/Harant, Martin (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (4), 639–659. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0584-4.

Czepek, Judith/Dummert, Sandra/Kubis, Alexander (2015). Betriebe im Wettbewerb um Arbeitskräfte. Bedarf, Engpässe und Rekrutierungsprozesse in Deutschland. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.

Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. Zeitschrift für Inklusion 3 (2). Online verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161 (abgerufen am 11.07.2023).

Davids, Sabine (1993). Junge Erwachsene ohne anerkannte Berufsausbildung in den alten und neuen Bundesländern. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (2), 11–17.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. In: Netta Weinstein (Hg.). Human Motivation and Interpersonal Relationships. Theory, Research, and Applications. Dordrecht, Springer Netherlands, 53–73.

Dederich, Markus (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Markus Dederich/Wolfgang Jantzen (Hg.). Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, Kohlhammer, 15–39.

Dederich, Markus (2014). Intersektionalität und Behinderung. Ein Problemaufriss. Behinderte Menschen 37 (1), 47–53.

Dederich, Markus/Schnell, Martin W. (2009). Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In: Markus Dederich/Wolfgang Jantzen (Hg.). Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, Kohlhammer, 59–83.

Degener, Theresia/Butschkau, Malin (2020). Emanzipation ohne Vereinnahmung. Menschenrechtsbasierte Forschung in den Disability Studies. In: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell et al. (Hg.). Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim, Beltz, 132–150.

Demmer, Christine (2017). Ein Schritt nach vorn – ein Blick zurück. Biografieanalytische und intersektionale Betrachtungen von institutionellen Übergängen nach der Schule. In: Helga Fasching/Corinna Geppert/Elena Makarova (Hg.). Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 95–111.

Demmer, Karl-Heinz (2011). All inclusive? Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. Pädagogische Korrespondenz (43), 5–30.

Der Paritätische (2018). Inklusive Wege in Ausbildung?! Eine Arbeitshilfe zur Begleitung von Jugendlichen mit Behinderungen am Übergang von der Schule in eine Ausbildung oder Beschäftigung. Berlin. Online verfügbar unter www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/fileadmin/user_upload/broschuere-inklusion_schule-beruf_2018-05-23.pdf (abgerufen am 05.02.2021).

de Terra, Wilhelm (2018). Das Dilemma des Janusgesichts. Empirische Erkundung der Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht in Kindheit und Jugend. München, Verlag Julius Klinkhardt.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.

Deutscher Bundestag (2012). Drucksache 17/8291 vom 02.01.2012. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Katja Kipping, Dr. Ilja Seifert, Matthias W. Birkwald, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Sozialmedizinische und psychologische Gutachten bei Leistungsbeziehenden nach dem Zweiten und Dritten Buch Sozialgesetzbuch. (Nachfrage zur Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage 2012.) Online verfügbar unter http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/082/1708291.pdf (abgerufen am 30.03.2021).

Deutscher Bundestag (2013). Drucksache 17/14374 vom 15.07.2013. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Markus Kurth, Beate Müller-Gemmeke, Dr. Wolfgang Strengmann-Kuhn, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Drucksache 17/13903. Wirksamkeit der beruflichen Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit 2013. Online verfügbar unter http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714374.pdf (abgerufen am 10.03.2021).

DGB (2014). Übergang Schule Beruf – Kein Jugendlicher ohne Ausbildung. DGB Positionspapier, beschlossen vom DGB Bundesvorstand am 04.03.2014. Online verfügbar unter https://www.dgb.de/themen/++co++7ba1384a-c574-11e3-b7cd-52540023ef1a (abgerufen am 09.02.2021).

DGfE (2010). Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/ethik-rat-ethikkode (abgerufen am 09.09.2020).

DGS (2014). Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen. Online verfügbar unter https://bds-soz.de/BDS/fachgruppen/ethik/Ethik-Kodex_Satzung_141003.pdf (abgerufen am 09.09.2020).

Dietrich, Hans/Patzina, Alexander/Kretschmer, Sara (2019). Soziale Herkunft, Lebensverlaufsereignisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 71 (3), 357–383. https://doi.org/10.1007/s11577-019-00637-3.

Diettrich, Andreas/Peinemann, Katharina (2018). „Berufs"orientierung als biographischer Prozess – Anforderungen an eine Lebens- und Arbeitsweltorientierung in Zeiten demografischer Umbrüche. In: Robert W. Jahn/Andreas Diettrich/Manuela Niethammer et al. (Hg.). Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Bielefeld, wbv, 153–172.

Diezemann, Eckart (2016). Entwicklungs- und potentialsensible Inklusion in Transitionsprozessen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 16 (30). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe30/diezemann_bwpat30.pdf (abgerufen am 04.01.2021).

Dillmann, Renate/Schiffer-Nasserie, Arian (2018). Der soziale Staat. Über nützliche Armut und ihre Verwaltung : ökonomische Grundlagen, politische Maßnahmen, historische Etappen. Hamburg, VSA Verlag.

Dimbath, Oliver (2008). Intuition in der Berufswahl. In K.-S. Rehberg (Hg.). Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main, Campus Verl., 4986–4996.

DIMDI (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln.

D'Intino, Joseph S. (2017). Learning disabilities in Canada: Definitions and accommodations. Canadian Psychology/Psychologie canadienne 58 (3), 228–237. https://doi.org/10.1037/cap0000116.

Dittmann, Christian/Meyer, Rita (2016). Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm?! Generationale Einflüsse auf berufliche Orientierungsprozesse und Studienwahl im Kontext der Hochschulöffnung für beruflich Qualifizierte. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 16. Online verfügbar unter www.bwpat.de/spezial12/dittmann_meyer_bwpat_spezial12.pdf (abgerufen am 08.09.2021).

Ditton, Hartmut (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 281–312.

Dobischat, Rolf/Kühnlein, Gertrud/Schurgatz, Robert (2012). Ausbildungsreife: Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. Arbeitspapier 189.

Döll, Marion (2013). Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Ingrid Gogolin/Imke Lange/Ute Michel et al. (Hg.). Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster/München/Berlin, Waxmann, 170–180.

Dreer, Benjamin (2013). Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.

Dreer, Benjamin (2020a). Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 520–532.

Dreer, Benjamin (2020b). Wer nicht plant, der nicht gewinnt? Die Bedeutung von Zufallsereignissen am Übergang Schule-Beruf für Berufswahl und Berufsorientierung. In: Katja Driesel-Lange (Hg.). Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 21–34.

Dreer, Benjamin/Weyer, Christian (2020). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der Studien- und Berufsorientierung. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 547–553.

Dreisiebner, Gernot (2019). Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen. Dissertation. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2010). Transkription. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 723–733.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (Hg.) (2012). Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 4. Aufl. Marburg, Dr. Dresing und Pehl GmbH.

Driesel-Lange, Katja/Hany, Ernst/Kracke, Bärbel/Schindler, Nicola (2010). Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: Ursula Sauer-Schiffer/Tim Brüggemann (Hg.). Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster/München/Berlin, Waxmann, 157–175.

Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit/Vennemann, Mario (2019). Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit. Die schulische Perspektive. Die deutsche Schule 111 (4), 391–404. https://doi.org/10.25656/01:20608.

Düggeli, Albert/Kinder, Katja (2020). Wissen aufbauen, Selbstwirksamkeit fördern und Sinnfindung begleiten. Ansätze für einen handlungsbefähigenden Berufswahlunterricht. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 303–311.

Dummert, Sandra/Grunau, Philipp (2021). Perspektiven im Anschluss an die duale Berufsausbildung: Was kommt nach Perspektiven im Anschluss an die duale Berufsausbildung: Was kommt nach dem Abschluss? Historische Entwicklung, Forschungsstand und empirische Analyse. In: Lutz Bellmann/Karin Büchter/Irmgard Frank et al. (Hg.). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Opladen, Budrich, 219–240.

Eberhard, Verena (2020). Ausbildungsreife als Ziel der Berufsorientierung?! In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 127–135.

Eberhard, Verena/Scholz, Selina/Ulrich, Joachim Gerd (2009). Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38, 9–13.

Eberhard, Verena/Schuß, Eric (2021). Chancen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle von Geflüchteten und Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Eberwein, Hans (1996). Konsequenzen der lernbehindertenpädagogischen Begriffsbildung für die Diagnostik, Didaktik und Schule für Lernbehinderte. In: Hans Eberwein (Hg.). Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim, Beltz, 56–73.

Ebner, Christian/Rohrbach-Schmidt, Daniela (2019). Deutliche Unterschiede im Ansehen dualer Aubildungsberufe in Deutschland. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (4).

Eck, Ramona/Stein, Roland/Ebert, Harald (2016). Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42 m HwO für Menschen mit Behinderungen. Zeitschrift für Heilpädagogik (7), 304–317.

Eckert, Manfred (2021). Wissen und Können in der Berufsorientierung. In: Ulrike Weyland/Birgit Ziegler/Katja Driesel-Lange et al. (Hg.). Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Bonn/Leverkusen, Bundesinstitut für Berufsbildung; Verlag Barbara Budrich, 26–40.

Eggert, Dietrich (Hg.) (1972). Zur Diagnose der Minderbegabung. Ein Handbuch und Textbuch zur Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB). Weinheim, Beltz.

Eichler, Anna (2011). Aussagekraft und Anwendungsmöglichkeiten des „Eltern-Belastungs-Screenings zur Kindeswohlgefährdung“ (EBSK) in der Praxis: Untersuchungen zur Güte der Messung. Inaugural-Dissertation in der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Eichler, Anna K./Glaubitz, Katharina A./Hartmann, Luuisa C./Spangler, Gottfried (2014). Die Erfassung elterlicher Belastung mit dem Eltern-Belastungs-Screening zur Kindeswohlgefährdung (EBSK). Zusammenhänge zu Erlebens- und Verhaltensauffälligkeiten beim Kind. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 42, 213–222.

Eikötter, Mirko (2017). Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben. In: Andrea Riecken/Katrin Jöns-Schnieder/Mirko Eikötter (Hg.). Berufliche Inklusion. Forschungsergebnisse von Unternehmen und Beschäftigten im Spiegel der Praxis. Weinheim, Beltz, 18–53.

Einhellinger, Christine (2018). Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen. Erkennen, fördern, unterrichten. Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag.

Einhellinger, Christine/Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver/Köhler, Anette/Ullmann, Edwin (2017a). Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 1: Grundlagen. Oberhausen, ATHENA-Verlag.

Einhellinger, Christine/Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver/Köhler, Anette/Ullmann, Edwin (Hg.) (2017b). Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 2: Handlungsfelder und Förderansätze. Oberhausen, ATHENA-Verlag.

Ekert, Stefan/Frank, Wilma/Gericke, Thomas/Matthes, Stephanie/Sommer, Jörn (2012). Implementationsstudie 1 zur Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben, Teil B. Zusammenfassender Bericht. In: Berufliche Rehabilitation: Fakten – Analysen – Entwicklungstendenzen; Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben; Zwischenbericht. Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales 427. Nürnberg, Berlin, Magdeburg, Hannover, Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB); Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fak. für Humanwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Soziale und Berufliche Rehabilitation; Niedersächsisches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. -NIW-; InterVal GmbH, 257–449. Online verfügbar unter https://www.iab.de/389/section.aspx/Publikation/k121120303 (abgerufen am 27.03.2021).

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2017). Historische Perspektiven sonderpädagogischer Professionalität. In: Christian Lindmeier/Hans Weiß (Hg.). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, 8–31.

Enggruber, Ruth (2018). Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbilung. In: Ingrid Arndt/Frank Neises/Klaus Weber (Hg.). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bielefeld, Bertelsmann, 27–37.

Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (2021). Partizipation in einem arbeitsmarktpolitischen Angebot der Jugendberufshilfe aus Sicht der Teilnehmer_innen. Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit 3 (1), 92–112. https://doi.org/10.30424/OEJS2103092.

Enggruber, Ruth/Gei, Julia/Lippegaus-Grünau, Petra/Ulrich, Joachim Gerd (2014). Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/bericht_expertenmonitor_2013.pdf (abgerufen am 17.05.2023).

Enggruber, Ruth/Palleit, Leander (2019). Inklusion und Berufsbildung – menschenrechtlich begründete Reformvorschläge. In: Christian Lindmeier/Helga Fasching/Bettina Lindmeier et al. (Hg.). Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung. Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe, 102–115.

Enggruber, Ruth/Rützel, Josef (2014). Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Erath, Peter (1987). Vergessen und mißbraucht. „Lernbehinderte" als Opfer allgemeinpädagogischer Ignoranz und sonderpädagogischer Eigeninteressen. Zugl.: Reutlingen, Pädag. Hochsch., Diss., 1987. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris, Lang.

Erdmann, Nina (2016). Zum Übergang sozial benachteiligter junger Frauen in reguläre duale Ausbildungen – Eine Rekonstruktion bildungsbiografischer Prozesse anhand narrativer Interviews. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 12, 1–20. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial12/erdmann (abgerufen am 22.05.2023).

Erdmann, Nina (2019). Lehrjahre. Biographische Auseinandersetzungen im Kontext dualer Ausbildung. Weinheim, Beltz.

Erklärung von Lissabon (2007). Wie Jugendliche die inklusive Bildung sehen. Lissabon, Portugal. Online verfügbar unter www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_de.pdf (abgerufen am 16.05.2023).

Eser, Karl-Heinz (2008). Hans im Glück – Zur Qualifizierung schwer lernbehinderter junger Menschen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 8 (4). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ht2008/ft12/eser_ft12-ht2008_spezial4.pdf (abgerufen am 15.07.2023).

Eser, Karl-Heinz (2015). Lernbehinderung im Spiegel der ICF. Systemische Sicht und Definition. Lernen fördern (2), 4–16.

Eser, Karl-Heinz (2016). Lernbehinderung, die Behinderung „auf den zweiten Blick" – oder: Sind (junge) Menschen mit Lernbehinderung überhaupt behindert? In: Karl-Heinz Eser (Hg.). Lernbehinderung, die Behinderung „auf den zweiten Blick". Von begrifflichen Unschärfen, komplexen Beeinträchtigungen und pädagogischen Lösungen. Remseck, LERNEN FÖRDERN – Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen e. V., 15–38.

Esser, Friedrich Hubert (2016). Vorwort. In: Ursula Bylinski/Josef Rützel (Hg.). Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, Bertelsmann, 7.

Esser, Friedrich Hubert (2018). Vorwort. In: Ingrid Arndt/Frank Neises/Klaus Weber (Hg.). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bielefeld, Bertelsmann, 5–6.

Euen, Benjamin/Vaskova, Anna/Walzebug, Anke/Bos, Wilfried (2015). Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In: Poldi Kuhl/Petra Stanat/Birgit Lütje-Klose et al. (Hg.). Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden, Springer VS, 101–128.

Euler, Dieter/Frank, Irmgard (2021). Strukturmodelle in der Berufsausbildung – Zwischen stillen Veränderungen und lauten Widerständen. In: Lutz Bellmann/Karin Büchter/Irmgard Frank et al. (Hg.). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Opladen, Budrich, 200–215.

Euler, Dieter/Nickolaus, Reinhold (2018). Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114, 527–547.

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2015). Inklusion in der beruflichen Bildung. Umsetzungsstrategien für inklusive Ausbildung. Bielefeld, Bertelsmann Stiftung.

Fasching, Helga (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: Helga Fasching/Corinna Geppert/Elena Makarova (Hg.). Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 17–28.

Fasching, Helga/Fülöp, Ágnes E. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In: Helga Fasching/Corinna Geppert/Elena Makarova (Hg.). Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 79–93.

Faßhauer, Uwe (2008). Berufseinstiegsjahr in Baden-Württemberg – bessere Übergänge durch Separierung im BVJ? In: Dieter Münk/Josef Rützel/Christian Schmidt (Hg.). Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, Pahl-Rugenstein, 143–173.

Felbermayr, Katharina (2023). Entscheidungsprozesse am inklusiven Übergang : Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Felder, Ekkehard (2015). Wes Geistes Kind oder Von der Sprache der Eigentlichkeit zur sprachgebundenen Authentizität. In: Claudia Brinker-von der Heyde/Nina Kalwa/Nina-Maria Klug et al. (Hg.). Eigentlichkeit. Zum Verhältnis von Sprache, Sprechern und Welt. Berlin/München, de Gruyter, 221–240.

Felder, Franziska (2020). Gerechtigkeit. In: Susanne Hartwig (Hg.). Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Stuttgart, J. B. Metzler, 114–118.

Feldmann, Reinhold (2012). FAS-Ambulanz Impulsvortrag. Fachgespräch „Fetales Alkoholsyndrom" Berlin. Online verfügbar unter www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Fachgespr%C3%A4ch_FAS.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 17.03.2021).

Felkendorff, Kai (2003). Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen. In: Günther Cloerkes (Hg.). Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg, Winter, 25–52.

Fellermann, Jörg (2012). Gatekeeping. Ein wichtiger Beitrag zur Positionierung von Supervision. Kassel, Kassel Univ. Press.

Ferger, Florian (2015). Bildungsarmut als soziales Problem. Bielefeld, Universität Bielefeld, Sonderforschungsbereich (SFB) 882.

Ferreira González, Laura/Hövel, Dennis Christian/Hennemann, Thomas/Schlüter, Kirsten (2019). Auswirkungen des gezielten Einsatzes von Classroom-Management-Strategien im inklusiven Fachunterricht Biologie auf das Unterrichtsverhalten von Schülern unter erhöhten Risiken aus Perspektive der Lehrperson. Eine Einzelfallstudie. https://doi.org/10.25656/01:17770.

Figlestahler, Carmen (2018). Bloß keine Lücke im Lebenslauf. Institutionelle Interventionen und Ausgrenzungsrisiken im Übergang in Arbeit aus Perspektive junger Erwachsener. Weinheim, Beltz.

Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987). Biographieforschung. In: Wolfgang Voges (Hg.). Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, Leske + Budrich, 25–50.

Flemming, Simone/Granath, Ralf-Olaf (2016). BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Zentrale Datenquelle für die Ausbildungsmarktbilanz. Einführung in die Erhebung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309/naa309_BIBB-Erhebung_Zusammenfassung_2016.pdf (abgerufen am 16.05.2023).

Flick, Uwe (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung in der Psychologie. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, Springer, 1–17.

Flick, Uwe (2019a). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 473–488.

Flick, Uwe (2019b). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg, rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Flick, Uwe (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden, Springer VS, 533–547.
Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.) (2015). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Flüter-Hoffmann, Christiane/Kurtenacker, Andrea/Schmidt, Jörg (2021). Menschen mit Beeinträchtigungen auf dem Arbeitsmarkt. Erwerbsbeteiligung, Beschäftigungsstrukturen und persönliche Einschätzungen. Köln, IW Medien.
Fornefeld, Barbara (2009). Selbstbestimmung/Autonomie. In: Markus Dederich/Wolfgang Jantzen (Hg.). Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, Kohlhammer, 183–187.
Forster, Rudolf (1982). Wie man lernbehindert wird. Zur Aussonderung „dummer" Schüler. In: Rudolf Forster (Hg.). Behindertenalltag: wie man behindert wird. Wien, Jugend & Volk Verl. Ges, 153–170.
Frank, Bodo (2009). Bindung. In: Markus Dederich/Wolfgang Jantzen (Hg.). Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, Kohlhammer, 192–198.
Frank, Irmgard (2015). Zuordnung der Fachpraktikerausbildungen zum DQR. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 44 (2), 52–53.
Frankena, Tessa K./Naaldenberg, Jenneken/Cardol, Mieke/Garcia Iriarte, Edurne/Buchner, Tobias/Brooker, Katie/Embregts, Petri/Joosa, Esther/Crowther, Felicity/Fudge Schormans, Ann/Schippers, Alice/Walmsley, Jan/O'Brien, Patricia/Linehan, Christine/Northway, Ruth/van Schrojenstein Lantman-de Valk, Henny/Leusink, Geraline (2018). A consensus statement on how to conduct inclusive health research. Journal of Intellectual Disability Research 63 (1), 1–11. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1111/jir.12486 (abgerufen am 17.11.2021).
Friebel, Harry/Epskamp, Heinrich/Friebel, Roswitha/Toth, Stephan (1996). Bildungsidentität. Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung. Opladen, Leske + Budrich.
Frommberger, Dietmar (2017). Qualitätsentwicklung in der dualen Berufsausbildung in Zeiten des demografischen Wandels. In: Elisabeth Schlemmer/Andreas Lange/Lothar Kuld (Hg.). Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 510–529.
Frommberger, Dietmar (2020). Attraktivität der beruflichen Bildung in Deutschland. berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 74 (183), 3–7.
Frommberger, Dietmar (2021). Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Entwicklungen, Ansätze und Diskurse in Deutschland. In: Lutz Bellmann/Karin Büchter/Irmgard Frank et al. (Hg.). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Opladen, Budrich, 306–322.

Frühauf, Theo (2008). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Andreas Hinz/Ingrid Körner/Ulrich Niehoff (Hg.). Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Marburg, Lebenshilfe-Verl., 11–32.

Fuchs-Henritz, Werner (2010). Biographieforschung. In: Georg Kneer/Markus Schroer (Hg.). Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 85–104.

Gabriel, Gabriele (1997). Zwischenstationen – Versuche ostdeutscher Jugendlicher, die Transformation zu bewältigen. In: Holm Felber (Hg.). Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. München, Deutsches Jugendinstitut, 117–172.

Gaedt, Christian (1981). Einrichtungen für Ausgeschlossene oder „Ein Ort zum Leben". Überlegungen zur Betreuung geistig Behinderter. Jahrbuch für Kritische Medizin 6 (7), 96–109.

Gaedt, Christian (1990). Das Leben mit geistig Behinderten. Aus der Isolation in die Gleichheit? In: Achim Thom/Erich Wulff (Hg.). Psychiatrie im Wandel. Erfahrungen und Perspektiven in Ost und West. Bonn, Psychiatrie-Verl., 273–287.

Galiläer, Lutz (2015a). Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung – von der Eingliederung auf Sonderwegen zur Inklusion? In: Günther G. Goth/Eckart Severing (Hg.). Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen. Strategien, Instrumente, Erfahrungen. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 11–44.

Galiläer, Lutz (2015b). Ausbildungsbausteine und Kompetenzorientierung in der Ausbildung jugendlicher Rehabilitanden – Qualitätsverbesserungen im Rahmen etablierter Strukturen. In: Günther G. Goth/Eckart Severing (Hg.). Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen. Strategien, Instrumente, Erfahrungen. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 159–218.

Galiläer, Lutz/Ufholz, Bernhard (2015). Ausbildung jugendlicher Rehabilitanden in und mit Betrieben – Erfahrungen aus dem Projekt TrialNet. In: Günther G. Goth/Eckart Severing (Hg.). Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen. Strategien, Instrumente, Erfahrungen. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 127–155.

Galiläer, Lutz/Ufholz, Bernhard (2016). Ausbildung besonders förderbedürftiger Jugendlicher in und mit Betrieben. Erfahrungen aus dem Projekt TrialNet. In: Andrea Zoyke/Kirsten Vollmer (Hg.). Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 99–121.

Galm, Beate (o. J.). Kindesvernachlässigung. Einführung in die Problematik. Online verfügbar unter www.dji.de/fileadmin/user_upload/izkk/Kindesvernachlaessigung.pdf (abgerufen am 15.01.2021).

Gantefort, Christoph (2013). ‚Bildungssprache' – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Ingrid Gogolin/Imke Lange/Ute Michel et al. (Hg.). Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster/München/Berlin, Waxmann, 71–105.

Gasterstädt, Julia/Kistner, Anna/Adl-Amini, Katja (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. Zeitschrift für Inklusion (4).

Gates, Bob/Wright, Mary (2007). Reflections on conducting focus groups with people with learning disabilities. Journal of Research in Nursing 12 (2), 111–126. https://doi.org/10.1177/1744987106075617.

Gaupp, Nora/Geier, Boris (2008). Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur zweiten Erhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. Deutsches Jugendinstitut. München, Halle.

Gaupp, Nora/Geier, Boris (2011). Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. Deutsches Jugendinstitut. München, Halle. Online verfügbar unter www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/14941-stuttgarter-haupt-und-foerderschueler/innen-auf-dem-weg-von-der-schule-in-die-berufsausbildung.html?no_cache=1&print=1&cHash=adf7753a2ab107760d07e1e129dfa0ac (abgerufen am 22.05.2023).

Gaupp, Nora/Mahl, Franziska (2013). Regionalspezifische Verlaufsmuster von Bildungs- und Ausbildungswegen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern nach dem Ende der Pflichtschulzeit. Die deutsche Schule DDS 105 (1), 27–39.

Gebel, Tobias/Grenzer, Matthis/Kreusch, Julia/Liebig, Stefan/Schuster, Heidi/Tscherwinka, Ralf/Watteler, Oliver/Witzel, Andreas (2015). Verboten ist, was nicht ausdrücklich erlaubt ist. Datenschutz in qualitativen Interviews. Forum Qualitative Sozialforschung 16. https://doi.org/10.25657/02:11042.

Gebhardt, Anja/Quach, Han Sam (2020). Welchen Herausforderungen begegnen Auszubildende im Berufs- und Privatleben? bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 20 (38). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe38/gebhardt_quach_bwpat38.pdf (abgerufen am 23.06.2023).

Gehrau, Volker (2020). Medialisierung und Digitalisierung der Berufsorientierung. In: Katja Driesel-Lange (Hg.). Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 63–77.

Gentner, Cortina (2016). Produktionsschulen in Hamburg. Auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungsvorbereitung?! In: Andrea Zoyke/Kirsten Vollmer (Hg.). Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 123–142.

Gericke, Naomi/Flemming, Simone (2013). Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik – Grenzen und Möglichkeiten. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/ab21_dazubi_Kurzpapier_Menschen_mit_Behinderung_in_der_Berufsbildungsstatistik_201306.pdf (abgerufen am 10.03.2021).

Gerth, Werner/Ronneberg, Heinz (1979). „Arbeits- und Lebensbedingungen verschiedener sozialer Gruppen junger Werktätiger“: Forschungsbericht zur Komplex-Studie 1979. Zentralinstitut für Jugendforschung. Leipzig.

Geulen, Dieter (1987). Zur Integration von entwicklungspsychologischer Theorie und empirischer Sozialforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 7 (1), 2–25.
GEW (2005). Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Frankfurt am Main.
Giese, Martin (2019). Konstruktionen des (Im-)Perfekten. Skizze einer inklusiven Fachdidaktik im Spiegel der Disability Studies. Hamburg, Feldhaus Edition Czwalina.
Ginnold, Antje (2008). Der Übergang Schule-Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
Ginnold, Antje (2009). Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. Zeitschrift für Inklusion (1).
Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag.
Glinka, Hans-Jürgen (2016). Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. 4. Aufl. Weinheim, Beltz.
Goldan, Janka/Grosche, Michael (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24 (3), 693–713. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x.
Granato, Mona (2016). Institutionelle und individuelle Inklusionschancen und Exklusionsrisiken in der beruflichen Ausbildung. In: Ursula Bylinski/Josef Rützel (Hg.). Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, Bertelsmann, 87–100.
Granato, Mona (2020). Bildungs- und Berufsorientierung junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 209–224.
Granato, Mona/Hall, Anja (2015). Wie Auszubildende ihren Berufsalltag erleben. DJI Impulse (110), 18–20.
Granato, Mona/Ulrich, Joachim Gerd (2020). Berufsorientierung von Jugendlichen unter den Bedingungen eines Ausbildungsmarktes: Welche Sicht haben Jugendliche auf Berufe? In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 157–177.
Greving, Heinrich/Scheibner, Ulrich (Hg.) (2021). Werkstätten für behinderte Menschen. Sonderwelt und Subkultur behindern Inklusion. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.
Gröning, Katharina (2011). Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Grosch, Anja (2006). Individuelle Förderung aller Kinder in innovativen Schulformaten. In: Anke Spies/Dietmar Tredop (Hg.). „Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 223–236.
Großkopf, Steffen (2005). Existenzangst? Sozial Extra 29 (10), 43. https://doi.org/10.1007/s12054-005-0115-x.

Gruber, Stefan/Rauch, Angela/Reims, Nancy (2016). Wiedereingliederung von Rehabilitanden der Bundesagentur für Arbeit. Zeitpunkt, Nachhaltigkeit und Einflussfaktoren für den Wiedereinstieg. In: Andrea Zoyke/Kirsten Vollmer (Hg.). Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 143–160.

Grummt, Marek (2018). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Dissertation. Wiesbaden, Springer VS.

Grunau, Janika/Sachse, Lena (2020). Berufsausstieg oder Bildungsaufstieg? Biographische Orientierungen und Lebensweltbezüge von Studierenden mit Ausbildung in einem Gesundheitsfachberuf. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 20 (38). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe38/grunau_sachse_bwpat38.pdf (abgerufen am 28.03.2022).

Grünke, Matthias/Grosche, Michael (2014). Lernbehinderung. In: Gerhard W. Lauth/Matthias Grünke/Joachim C. Brunstein (Hg.). Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. 2. Aufl. Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto/Boston/Amsterdam/Kopenhagen/Stockholm/Florenz/Helsinki, Hogrefe, 76–89.

Günther, Julia (2015). III.6 Soziale Unterstützung und Nachbarschaft. In: Christian Reutlinger/Steve Stiehler/Eva Lingg (Hg.). Soziale Nachbarschaften. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 189–200.

Hancox, Robert J./Milne, Barry J./Poulton, Richie (2005). Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. Archives of pediatrics & adolescent medicine 159 (7), 614–618. https://doi.org/10.1001/archpedi.159.7.614.

Handelmann, Antje (2020). Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen. Weinheim, Beltz.

Hänsch, Nadin (2013). Berufsbildungswerke leiden unter Inklusion. BBW-Chef Wittig beurteilt die Förderwege als falsch. Volksstimme vom 30.11.2013. Online verfügbar unter https://www.volksstimme.de/lokal/stendal/berufsbildungswerke-leiden-unter-inklusion-576312 (abgerufen am 22.05.2023).

Hardering, Friedericke (2020). Sinn und Arbeit: Definitionen und Diskurse. In: Friedericke Hardering (Hg.). Sinn in der Arbeit. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 5–10.

Harney, Klaus/Ebbert, Andreas (2006). Biographieforschung in der Berufspädagogik. In: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 413–429.

Hartke, Bodo/Diehl, Kirsten (2013). Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz. Stuttgart, Kohlhammer.

Haunberger, Sigrid (2006). Das standardisierte Interview als soziale Interaktion: Interviewereffekte in der Umfrageforschung. ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialfroschung (58), 23–46. https://doi.org/198456.

Haverkamp, Fritz (2018). Gesundheitliche Ungleichheit und neue Morbidität. In: Ernst-Ulrich Huster/Jürgen Boeckh/Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.). Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, Springer VS, 479–502.

Hazibar, Kerstin/Mecheril, Paul (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. Zeitschrift für Inklusion (1).

Heimann, Klaus (2009). Interview zum Thema „Zweijährige Ausbildungsberufe". lernen & lehren 24 (96).

Heimlich, Ulrich (2020). Förderschwerpunkt Lernen. In: Ulrich Heimlich/Ewald Kiel (Hg.). Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 73–83.

Heimlich, Ulrich/Kiel, Ewald (Hg.) (2020). Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Heinz, Walter R./Krüger, Helga/Rettke, Ursula/Wachtveitl, Erich/Witzel, Andreas (1987). „Hauptsache eine Lehrstelle". Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim, Deutscher Studienverlag.

Heinz, Walter/Krüger, Helga (1990). Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. In: Manuela Du Bois-Reymond/Mechtild Oechsle (Hg.). Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase. Opladen, Leske + Budrich, 79–93.

Heisler, Dietmar (2018). Der demografische Wandel und seine Auswirkungen auf die Benachteiligtenförderung und das Übergangssystem in den neuen Ländern. In: Robert W. Jahn/Andreas Diettrich/Manuela Niethammer et al. (Hg.). Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Bielefeld, wbv, 309–325.

Heisler, Dietmar/Schaar, Patrick (2012). Neuausrichtung der Beruflichen Integrationsförderung. Neue Organisationsformen der beruflichen Bildung und ihre Entwicklungspotenziale für die Benachteiligtenförderung. In: Arnulf Bojanowski/Manfred Eckert (Hg.). Black Box Übergangssystem. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann, 105–117.

Helbig, Marcel (2010). Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62 (1), 93–111. https://doi.org/10.1007/s11577-010-0095-0.

Helfferich, Cornelia (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 669–686.

Hellberg, Bernt-Michael (2009). Entscheidungsfindung bei der Berufswahl. Prozessmodell der Emotionen und Kognitionen. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, Werner/Bertram, Mechthild (2006). Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 273–294.

Helsper, Werner/Müller, Hermann J./Nölke, Eberhard/Combe, Arno (1991). Jugendliche Außenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe. Opladen, Westdt. Verl.

Heneka, Kai (2020). Repräsentation von Männlichkeit bei Männern mit Lernschwierigkeiten. Sechs Ergebnisdimensionen einer lebensweltorientierten Studie. In: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell et al. (Hg.). Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim, Beltz, 232–238.

Hengsbach, Friedhelm (1982). Die Arbeit hat Vorrang. Eine Option katholischer Soziallehre. Mainz, Matthias-Grünewald.

Hense, Andrea (2017). Sequentielles Mixed-Methods-Sampling: Wie quantitative Sekundärdaten qualitative Stichprobenpläne und theoretisches Sampling unterstützen können. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 69 (S2), 237–259. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0459-9.

Hermanns, Harry (2015). Interviewen als Tätigkeit. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, 360–369.

Herzog, Roland (2010). T. O. P.-Berufsorientierung aus einem Guss für die Gestaltung des Übergangs Schule-Ausbildung-Beruf, in: Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: Ursula Sauer-Schiffer/Tim Brüggemann (Hg.). Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster/München/Berlin, Waxmann, 199–219.

Heyder, Anke (2015). Mehr als Erwartungen und Werte: Zur Rolle von Stereotypen für den differenziellen Schulerfolg von Mädchen und Jungen. Berlin, Freie Universität Berlin, Diss., 2015. Berlin, Freie Universität Berlin.

Hilger, Annelies/Severing, Eckart (2008). Berufsausbildung in Deutschland – zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche im Übergangssystem. In: Dieter Münk/Josef Rützel/Christian Schmidt (Hg.). Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, Pahl-Rugenstein, 93–103.

Hillenbrand, Clemens/Melzer, Conny (2018). Zwischen Inklusion und Exklusion – Empirische Aspekte der schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In: Rainer Benkmann/Ulrich Heimlich (Hg.). Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen, Inklusion in Schule und Gesellschaft. Stuttgart, Kohlhammer, 66–132.

Hillmert, Steffen (2012). Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In: Rolf Becker/Heike Solga (Hg.). Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 325–345.

Hinz, Andreas (2018). Inklusion und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung. In: Ingrid Arndt/Frank Neises/Klaus Weber (Hg.). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bielefeld, Bertelsmann, 15–26.

Hinz, Andreas (o. J.). Inklusive Pädagogik und Disability Studies – Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder. Überlegungen in neun Thesen. Online verfügbar unter http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/hinz_thesen_inkled_disabstud.pdf (abgerufen am 16.05.2023).

Hirschi, Andreas/Baumeler, Franziska (2020). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 31–42.

Hoenig, Kerstin (2019). Soziales Kapital und Bildungserfolg. Differentielle Renditen im Bildungsverlauf. Wiesbaden, Springer VS.

Hoerning, Erika M. (2000). Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Verankerung. In: Erika M. Hoerning (Hg.). Biographische Sozialisation. Stuttgart, de Gruyter Oldenbourg/Lucius & Lucius, 1–20.

Hof, Christiane (2020). Biografietheoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung – eine Spurensuche. In: Andreas Walther/Barbara Stauber/Markus Rieger-Ladich et al. (Hg.). Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen/Berlin/Toronto, Verlag Barbara Budrich, 103–120.

Hoffmann-Riem, Christa (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (2), 339–372.

Hofmann, Heidemarie/Poltermann, Aleksandra (Hg.) (2017). Inklusion in der Berufsbildung neu gestalten. Strategien für Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.

Hofmann-Lun, Irene (2011). Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? München, Dt. Jugendinstitut.

Hollstein, Betina (2007). Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Jörg Lüdicke/Martin Diewald (Hg.). Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53–83.

Holtmann, Anne Christine/Menze, Laura/Solga, Heike (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hg.). Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden, Springer VS, 365–388.

Holzkamp, Klaus (1991). Lehren als Lernbehinderung? Forum Kritische Psychologie 27, 5–22. Online verfügbar unter www.kritische-psychologie.de/1991/fkp-27 (abgerufen am 15.05.2021).

Homfeldt, Hans Günther (1974). Stigma und Schule: abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern. Düsseldorf, Schwann.

Hornscheidt, Lann (2017). Nicht-diskriminierende Sprachverwendung und politische Correctness. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Gökcen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 793–809.

Horstkemper, Marianne (1999). Ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Marianne Horstkemper/Margret Kraul (Hg.). Koedukation. Erbe und Chancen. Weinheim, Dt. Studien-Verl., 139–158.

Huber, Christian (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. Empirische Sonderpädagogik 3. https://doi.org/10.25656/01:9315.

Huber, Christian/Wilbert, Jürgen (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. Empirische Sonderpädagogik 4. https://doi.org/10.25656/01:9296.

Hubmayer, Astrid/Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina (2019). Der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beschäftigung. Ein Blick auf inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. In: Christian Lindmeier/Helga Fasching/Bettina Lindmeier et al. (Hg.). Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung. Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe, 173–193.

Hummrich, Merle (2017). Diskriminierung im Erziehungssystem. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Gökcen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 337–352.

Hünemeyer, Martin/Frese, Antje (2018). Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Betrieben meistern – das Beispiel BBW Josefsheim Bigge. In: Susanne Kretschmer/Iris Pfeiffer/Andreas Fischer et al. (Hg.). Inklusive Berufsbildung junger Menschen. Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 123–135.

Hurrelmann, Klaus (2004). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/Basel, Beltz Juventa.

Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2020). Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 13. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz.

Hurrelmann, Klaus/Wolf, Hartmut K. (1986). Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter: Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim/München, Juventa.

Ikwen, Emmanuel Uminya (2019). Learning Disabilities: A Teacher's Companion. Sunny-Tech Link & Logistic Concept. Calabar.

Imdorf, Christian (2010). Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer et al. (Hg.). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, Springer VS, 259–274.

Imdorf, Christian (2017). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Gökcen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 353–366.

Internationaler Bund (o. J.). Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Online verfügbar unter www.internationaler-bund.de/angebot/10271/ (abgerufen am 03.03.2021).

Ixmeier, Sebastian (2023). Fachkräftesicherung – eine Frage der Balance. berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 77 (198), 2.

Jacob, Marita (2004). Mehrfachausbildungen in Deutschland. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahn, Robert W. (2018a). Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Ländern – Ausgangslage und Diskurse aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. In: Robert W. Jahn/Andreas Diettrich/Manuela Niethammer et al. (Hg.). Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Bielefeld, wbv, 51–80.

Jahn, Robert W. (2018b). Demografie, Fachkräftesicherung und Ausbildung aus der Perspektive ostdeutscher Unternehmen – empirische Typisierung von Handlungskonzepten. In: Robert W. Jahn/Andreas Diettrich/Manuela Niethammer et al. (Hg.). Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Bielefeld, wbv, 215–234.

Jedinger, Alexander/Michael, Tobias (2019). Interviewereffekte. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 365–376.

Jedrzejczyk, Paulina (2019). Beruf und Employability in demokratischen Unternehmen. In: Jürgen Seifried/Klaus Beck/Bernd-Joachim Ertelt et al. (Hg.). Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld, wbv, 179–196.

Jepkens, Katja (2020). „Alles darf man der auch nicht sagen" – Rahmenbedingungen der Nutzung Sozialer Arbeit in der außerbetrieblichen Berufsausbildung. In: Anne van Rießen/Katja Jepkens (Hg.). Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 141–160.

Jobcenter Kreis Steinfurt (2021). Leistungsbeschreibung zur Ausschreibung der Maßnahme „Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) – kooperatives Modell" nach § 16 Abs. 1 Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch (II) in Verbindung mit § 76 Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III). Online verfügbar unter https://www.vergabe-westfalen.de/VMPSatellite/public/company/project/CXPWYY29URT/de/documents (abgerufen am 03.03.2021).

Jochmaring, Jan (2019). Präferenzen und Barrieren von FörderschülerInnen am Übergang in die Berufsausbildung. In: Christian Lindmeier/Helga Fasching/Bettina Lindmeier et al. (Hg.). Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung. Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe, 265–274.

Jochmaring, Jan/Nentwig, Lena/Sponholz, Dirk (2019). Schulische und nachschulische Optionen am Übergang in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Zeitschrift für Heilpädagogik 70 (3), 112–121.

John-Ohnesorg, Marei (2016). Vorwort. In: Valerie Lange/Renate Hendricks (Hg.). Inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen. Teil 7 des Ländervergleichs. Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung, 5–6.

Jöns-Schnieder, Katrin/Fecke, Sarina (2017). Inklusion erleben – Erfahrungsberichte von Menschen mit Beeinträchtigungen. In: Andrea Riecken/Katrin Jöns-Schnieder/Mirko Eikötter (Hg.). Berufliche Inklusion. Forschungsergebnisse von Unternehmen und Beschäftigten im Spiegel der Praxis. Weinheim, Beltz, 288–300.

Jovanovic, Gianni (2021). „Ich bin der Mann, der ich bin". Er ist Rom, er ist schwul, er ist laut. Und er macht rassistische Strukturen sichtbar. Gianni Jovanovic über sich und eine gerechtere Gesellschaft. taz – die tageszeitung vom 14.03.2021. Online verfügbar unter https://taz.de/Gianni-Jovanovic-ueber-Rassismus/!5754681/ (abgerufen am 22.05.2023).

Jung, Eberhard/Oesterle, Aline (2010). Beruflich-orientierte Selbstkonzepte und Kompetenzerwerb am Übergang Bildungs-/Ausbildungssystem. In: Ursula Sauer-Schiffer/Tim Brüggemann (Hg.). Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster/München/Berlin, Waxmann, 177–197.

Junghof-Preis, Natalie/Zeisberg, Inga/Gehrau, Volker/Denz, Cornelia (2020). Der Einsatz von weiblichen Rollenmodellen zur Berufsorientierung im Internet am Beispiel der Informationstechnologie. In: Katja Driesel-Lange (Hg.). Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 49–62.

Kaiser, Franz (2023). Ein kritischer Blick auf Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in einer „neuen Arbeitswelt". o. A. d. O.

Kaiser, Franz/Ketschau, Thilo J. (2019). Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In: Evelyn Wittmann/Dietmar Frommberger/Ulrike Weyland (Hg.). Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019. Opladen, Berlin, Toronto, Budrich, 13–29.

Kalina, Doreen (2019). Betriebliche Realisierung beruflicher Ausbildung behinderter Menschen. Baden-Baden, Nomos.

Kalinowski, Michael/Maier, Tobias (2023). Verschenktes Fachkräftepotenzial. Die Abbruchquoten in den Ausbildungsstätten müssen verringert werden. BIBB Discussion Paper. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung. Online verfügbar unter https://res.bibb.de/vet-repository_780942 (abgerufen am 29.08.2023).

Kalisch, Claudia/Krugmann, Susann/Prochatzki-Fahle, Katja (2020). Lehrkräfte als Berufswahlbegleiter:innen? Die Sicht von Lehrkräften auf die Berufliche Orientierung an Schulen. In: Katja Driesel-Lange (Hg.). Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 187–202.

Karakaşoğlu, Yasemin/Amipur, Donja (2012). Inklusive Interkulturalität. In: Simone Seitz/Nina Kathrin Joyce-Finnern/Natascha Korff et al. (Hg.). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 63–70.

Karstens, Claudia (2019). Sonder-/Förderschulbesuch aufgrund mangelnder deutscher Sprachkenntnisse und das Recht auf Bildung. Der Paritätische. Fachinformation Migration und Flucht. Online verfügbar unter www.der-paritaetische.de/fachinfo/migration-und-flucht/sonder-foerderschulbesuch-aufgrund-mangelnder-deutscher-sprachkenntnisse-und-das-recht-auf-bildung/ (abgerufen am 23.04.2021).

Katzenbach, Dieter (2016). Qualitative Forschungsmethoden in sonderpädagogischen Forschungsfeldern – zur Einführung. In: Dieter Katzenbach (Hg.). Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik. Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, 9–14.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010). Verfahren der Fallkontrastierung I: Qualitatives Sampling. In: Udo Kelle/Susann Kluge (Hg.). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss, 41–55.

Kemper, Thomas (2011). Sonderpädagogischer Förderbedarf von deutschen und nichtdeutschen Schülern in NRW. Ein regionaler Vergleich der Kreise und kreisfreien Städte. Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. Nordrhein-Westfalen 22. https://doi.org/10.25656/01:5524.

Kemper, Thomas/Weishaupt, Horst (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. Zeitschrift für Heilpädagogik 62. https://doi.org/10.25656/01:6056.

Kettner, Anja (2012). Fachkräftemangel – Fakt oder Fiktion? Empirische Analysen zum betrieblichen Fachkräftebedarf in Deutschland. Vollst. zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2012 u. d. T.: Kettner, Anja: „Fachkräftemangel und Fachkräfteengpässe in Deutschland: Befunde, Ursachen und Handlungsbedarf“ Bielefeld, Bertelsmann.

Keyling, Till (2017). Kollektives Gatekeeping. Wiesbaden, Springer VS.

Kierchhoff, Arnd/Heinrich, Martin (2013). Komplexitätserfassung statt Komplexitätsreduktion? Ein governanceanalytisches Programm zur Analyse des „Übergangssystems“ als „regionales Übergangsregime“. In: Maja S. Maier/Thomas Vogel (Hg.). Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, Springer VS, 95–111.

Kiesinger, Kurt Georg (1967). Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung, Drucksache V/2166. Bonner Universitäts-Buchdruckerei. Bonn. Online verfügbar unter https://dserver.bundestag.de/btd/05/021/0502166.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Kinderschutzzentrum Berlin (2009). Kinderwohlgefährdung. Erkennen und Helfen. Kinderschutzzentrum. Berlin.

Kiper, Hanna (2006). Identitätsbildung und Kompetenzerwerb – Lernangebote und Hilfen für benachteiligte Jugendliche in der Hauptschule. In: Anke Spies/Dietmar Tredop (Hg.). „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69–83.

Kiuppis, Florian (2014). Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Dissertation. Münster, Waxmann.

Klauer, Karl Josef/Lauth, Gerhard W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: Franz E. Weinert (Hg.). Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, Hogrefe, 701–738.

Kleffner, Annette/Lappe, Lothar/Raab, Erich/Schober, Karen (1996). Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (3), 122.

Kleiner, Bettina (2020). Sexuelle und soziale Scham. Zur unterschiedlichen Bedeutung dieser Affekte in „Rückkehr nach Reims“. In: Karolin Kalmbach/Elke Kleinau/Susanne Völker (Hg.). Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies. Wiesbaden, Springer VS, 49–64.

Klemm, Klaus (2021). Inklusion in Deutschlands Schulen. Weinheim, Beltz.

Klocke, Andreas/Lampert, Thomas (2005). Armut bei Kindern und Jugendlichen. Robert-Koch-Institut. Berlin. Gesundheitsberichterstattung des Bundes Heft 4.

Klopper, Rembrandt/Lubbe, Sam/Rugbeer, Hemduth (2007). The matrix method of literature review. Alternation 14 (1), 262–276.

KMK (1999). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_01-Empfehlung-Foerderschwerpunkt-Lernen.pdf (abgerufen am 26.06.2023).

KMK (2008). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 185. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dok185.pdf (abgerufen am 23.05.2023).

KMK (2019). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf (abgerufen am 23.05.2023).

Kniel, Adrian (1979). Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen. Eine Analyse empirischer Untersuchungen. Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 1977. Rheinstetten, Schindele.

Köbsell, Swantje (2009). Behindertenbewegung. In: Markus Dederich/Wolfgang Jantzen (Hg.). Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, Kohlhammer, 217–221.

Koch, Andrea/Dobrindt, Julia/Schützwohl, Matthias (2017). Beurteilungsbogen Schweregrad Intelligenzminderung. Technische Universität Dresden. Dresden. Online verfügbar unter (erhältlich unter) https://tinyurl.com/prompt-id-studie (abgerufen am 23.05.2023).

Koch, Martin/Schröder, Dirk/Seifert, Jennifer/Steuber, Ariane (2020). Lebensweltorientierung in der beruflichen Bildung: Subjektwissenschaftliches Prinzip einer beruflichen Inklusionspädagogik. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 20 (38). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe38/koch_etal_bwpat38.pdf (abgerufen am 22.07.2022).

Koenig, Oliver (2014). Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Wiesbaden, Springer VS.

Koenigs, Julia/Schuchardt, Kirsten/Götzinger, Rosa Sophie/Mähler, Claudi (2019). Bewältigung schwieriger Schul- und Lernsituationen bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. Empirische Sonderpädagogik (2), 118–131. https://doi.org/177749.

Kohl, Matthias/Pfeiffer, Iris (2018). Anfänge, Übergänge und Anschlüsse gestalten – Inklusion als Herausforderung für die berufliche Bildung. In: Susanne Kretschmer/Iris Pfeiffer/Andreas Fischer et al. (Hg.). Inklusive Berufsbildung junger Menschen. Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 9–22.

Kohli, Martin (1975). Die berufliche Laufbahn. In: Elmar Lange/Günter Büschges (Hg.). Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main, Aspekte-Verlag, 129–168.

Kohli, Martin (1991). Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz, 303–317.

Kohlrausch, Bettina (2013). Betriebliche Gatekeepingprozesse: Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungsentscheidungen von Betrieben strukturiert sind. In: Maja S. Maier/Thomas Vogel (Hg.). Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, Springer VS, 225–244.

Kohlrausch, Bettina (2020). Wirkungen von Maßnahmen und Programmen zur Berufsorientierung bei geringqualifizierten Jugendlichen: Befunde und Forschungsperspektiven der Evaluations- und Interventionsforschung. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 509–519.

Kohlrausch, Bettina/Baas, Meike/Solga, Heike (2014). Bessere Chancen am Ausbildungsmarkt durch Förderung der Berufsorientierung? Erkenntnisse aus der Evaluation von BA-Projekten in Niedersachsen. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1), 25–29.

Koliander, Brigitte/Pichler, Margit (2022). Ein Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Berufsorientierung“: Ergebnisse einer Interviewstudie von Absolventinnen und Absolventen. In: Peter Schlögl/Georg Tafner/Annette Ostendorf et al. (Hg.). Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation. Beiträge zur 7. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld, wbv Publikation, 249–261.

Kolping-Akademie (o. J.). Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Online verfügbar unter www.die-kolping-akademie.de/integration-in-arbeit/berufsausbildung/bae/ (abgerufen am 03.03.2021).

Konietzka, Dirk (2016). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 315–344.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bertelsmann. Bielefeld. Online verfügbar unter www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf (abgerufen am 23.05.2023).

Köpcke-Duttler, Arnold (2020). „So wenig Sonderarbeitswelten wie möglich" – Zum Menschenrecht auf Arbeit und berufliche Bildung. In: Roland Stein/Hans-Walter Kranert (Hg.). Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs. Berlin, Frank & Timme, 47–66.

Köpfer, Andreas/Powell, Justin J. W./Zahnd, Raphael (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In: Andreas Köpfer/Justin J. W. Powell/Raphael Zahnd (Hg.). Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen/Berlin/Toronto, Verlag Barbara Budrich, 11–41.

Koßmann, Raphael (2019). Schule und „Lernbehinderung". Wechselseitige Erschließungen. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Köttgen, Charlotte (1990). Soziale und psychische Not bei Kindern und Jugendlichen. In: Charlotte Köttgen (Hg.). Aus dem Rahmen fallen. Kinder u. Jugendliche zwischen Erziehung u. Psychiatrie. Bonn, Psychiatrie-Verl., 17–24.

Köttgen, Charlotte (1998). Seelische Verletzung bei Kindern und Jugendlichen als Folge von Armut und Ausgrenzung. In: Charlotte Köttgen (Hg.). Wenn alle Stricke reißen. Kinder und Jugendliche zwischen Erziehung, Therapie und Strafe. Bonn, Psychiatrie-Verl., 12–24.

Kottmann, Brigitte (2006). Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Vollst. zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2004 u. d. T.: Selektion von Grundschulkindern durch die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Kranert, Hans-Walter/Stein, Roland (2023). Psychische Belastungen in der Berufsbiografie – Konsequenzen für die berufliche Bildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial PH-AT2 23. Online verfügbar unter www.bwpat.de/spezial-ph-at2/kranert_stein_bwpat-ph-at2.pdf (abgerufen am 15.05.2023).

Kraus, Katrin/Raeder, Sabine (2008). Flexibilisierung von Beschäftigung – Funktion und Wandel der Vermittlungsformen „Beruf" und „psychologischer Vertrag" Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 17 (3), 209–221.

Krause, Christoph (2023). Regional vernetzte Berufsorientierung – Gestaltungskriterien zur Kompensation zukünftiger Fachkräfteengpässe in strukturschwachen Regionen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 23 (44). Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe44/krause_bwpat44.pdf (abgerufen am 16.07.2023).

Krawinkel, Stefanie/Südkamp, Anna Sarah/Tröster, Heinrich (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. Empirische Sonderpädagogik 9 (3), 277–295. https://doi.org/10.25656/01:15172.

Krebs, Andreas (2006). Jungen-Konkurrenz – eine beeinträchtigende Erfahrung unter männlichen Schülern. Conference-Paper auf der Konferenz „Geschlechterkonkurrenzen: Männer – Männer, Männer – Frauen, Frauen – Frauen". Stuttgart-Hockenheim. Online verfügbar unter www.researchgate.net/publication/320935543_Jungen-Konkurrenz_-_Eine_beeintrachtigende_Erfahrung_unter_mannlichen_Schulern (abgerufen am 23.05.2023).

Kreher, Thomas/Lempp, Theresa (2020). Übergänge und Lebensbewältigung. In: Gerd Stecklina/Jan Wienforth (Hg.). Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 595–603.

Kremsner, Gertraud (2017). Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dissertation. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Krewerth, Andreas/Eberhard, Verena/Gei, Julia (2014). Orientierung im Ausbildungsdschungel. Wie werden Jugendliche auf Ausbildungsberufe und -stellen aufmerksam? BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1), 20–24.

Kristen, Cornelia (1999). Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim. Working Papers 5. Online verfügbar unter www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf (abgerufen am 17.05.2023).

Kronauer, Martin (2010). Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Teilw. zugl.: Göttingen, Univ., Habil.-Schr., 2001. 2. Aufl. Frankfurt, Campus-Verl.

Kronig, Winfried (2003). Kinder von Zuwanderern – die Stiefkinder integrationspädagogischer Fortschritte? In: Georg Feuser (Hg.). Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main, Lang, 135–142.

Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (2010). Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer et al. (Hg.). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, Springer VS, 7–21.

Kubek, Vanessa (2012). Humanität beruflicher Teilhabe im Zeichen der Inklusion. Kriterien für die Qualität der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen. Zugl.: Kaiserslautern, Techn. Univ., Diss., 2012. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss.

Kuckartz, Udo (1999a). Die Kategorien und das Codieren von Textsegmenten. In: Udo Kuckartz (Hg.). Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75–100.

Kuckartz, Udo (Hg.) (1999b). Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. 5. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Juventa.

Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred (Hg.) (2015). Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden, Springer VS.

Kuhlmann, Carola (2018). Bildungsarmut und die soziale ‚Vererbung' von Ungleichheiten. In: Ernst-Ulrich Huster/Jürgen Boeckh/Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.). Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, Springer VS, 431–456.

Kuhlmeier, Werner (2016). Problemaufriss: Zwischen Inklusion und Akademisierung. In: Sabine Baabe-Meijer/Werner Kuhlmeier/Johannes Meyser (Hg.). Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung. Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015. Norderstedt, Books on Demand, 9–20.

Kuhn, Hans Peter (2008). Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In: Barbara Rendtorff/Annedore Prengel (Hg.). Kinder und ihr Geschlecht. Opladen, Barbara Budrich, 49–72.

Kühnlein, Gertrud/Klein, Birgit (2006). Einstiegsqualifizierung für Jugendliche (EQ J). Erste Erfahrungen in der Region „Westfälisches Ruhrgebiet"; Ergebnisse der Kurzstudie „Erprobung neuer arbeitsmarktpolitischer Instrumente zur Integration von Jugendlichen in Ausbildung und Arbeit: Umsetzung von „Hartz IV" – Wo bleiben die Jugendlichen? Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung.

Kulke, Dieter (2020). Behinderung und Armut/Unterentwicklung. In: Susanne Hartwig (Hg.). Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Stuttgart, J. B. Metzler, 265–268.

Küsters, Ivonne (2019). Narratives Interview. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 687–693.

Kutscha, Günther (1991). Übergangsforschung – zu einem neuen Forschungsbereich. In: Klaus Beck/Adolf Kell (Hg.). Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, Deutscher Studienverlag, 113–155.

Kutscha, Günter (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. Pädagogische Korrespondenz (43), 65–83.

Labede, Julia (2018). Bildungsbiografische Diskontinuitäten. Zur Krisenförmigkeit von Schulformwechseln in der Adoleszenz. Wiesbaden, Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Labsch, Amelie/Nusser, Lena/Schmitt, Monja/Schüpbach, Marianne (2021). Gemeinsam lernen, miteinander teilen – Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungsettings und dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24 (3), 525–543. https://doi.org/10.1007/s11618-021-00998-6.

Lamnek, Siegfried (1988). Methodologie. München, PsychologieVerlagsUnion.

Lamnek, Siegfried (2005). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz PVU.

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016). Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien. 6. Aufl. Weinheim, Beltz.

Lampert, Thomas/Hagen, Christine/Heizmann, Boris (2019). Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Robert-Koch-Institut. Berlin. Online verfügbar unter https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/3231/29lllSiUWs.pdf?sequence=1 (abgerufen am 28.03.2021).

Lampert, Thomas/Kuntz, Benjamin (2019). Auswirkungen von Armut auf den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse aus KiGGS Welle 2. Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz 62 (10), 1263–1274. https://doi.org/10.1007/S00103-019-03009-6.

Landberg, Monique/Noack, Peter (2017). Die außerbetriebliche Ausbildung als Ausgangspunkt für lebenslanges Lernen. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (3), 45–48.

Lange, Silke (2019). Die Berufsausbildungseingangsphase. Dissertation. Bielefeld, wbv.

Larcher, Manuela (2010). Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring – Überlegungen zu einer QDA-Software unterstützten Anwendung. Universität für Bodenkultur Wien, Department für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Institut für nachhaltige Wirtschaftsentwicklung, Wien. Diskussionspapier No. DP-46-2010. Online verfügbar unter www.econstor.eu/bitstream/10419/235172/1/dp46-2010.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine (2016). Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh. Online verfügbar unter www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Lauth, Gerhard W./Brunstein, Joachim C./Grünke, Matthias (2014a). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In: Gerhard W. Lauth/Matthias Grünke/Joachim C. Brunstein (Hg.). Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. 2. Aufl. Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto/Boston/Amsterdam/Kopenhagen/Stockholm/Florenz/Helsinki, Hogrefe, 17–31.

Lauth, Gerhard W./Grünke, Matthias/Brunstein, Joachim C. (2014b). Interventionen bei Lernstörungen.Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen, Hogrefe.

Lauth, Gerhard W./Grünke, Matthias/Brunstein, Joachim C. (Hg.) (2014c). Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. 2. Aufl. Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto/Boston/Amsterdam/Kopenhagen/Stockholm/Florenz/Helsinki, Hogrefe.

Ledger, Sue/McCormack, Noelle/Walmsley, Jan/Tilley, Elizabeth/Davies, Ian (2022). „Everyone has a story to tell": A review of life stories in learning disability research and practice. British Journal of Learning Disabilities 50 (4), 484–493. https://doi.org/10.1111/bld.12388.

Lehmann, Rainer/Hoffmann, Ellen (Hg.) (2009). BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen". Münster/München/Berlin, Waxmann.

Lehmkuhl, Kirsten/Schmidt, Guido/Schöler, Cornelia (2013). „Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul." Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen. In: Maja S. Maier/Thomas Vogel (Hg.). Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, Springer VS, 115–130.

Leiprecht, Rudolf (2012). Integrativ – inklusiv – diversitätsbewusst: Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung. In: Simone Seitz/Nina Kathrin Joyce-Finnern/Natascha Korff et al. (Hg.). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 46–62.

Leisering, Lutz/Müller, Rainer/Schumann, Karl F./Heinz, Walter R. (Hg.) (2001). Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Weinheim, Juventa-Verl.

Lewin, Kurt (1947). Frontiers in Group Dynamics. Human Relations 1 (2), 143–153. https://doi.org/10.1177/001872674700100201.

Lex, Tilly/Schlimbach, Tabea (2015). Berufseinstieg mit Hürden. DJI Impulse (110), 13–17.

Lietzmann, Torsten/Wenzig, Claudia (2020). Materielle Unterversorgung von Kindern. Gütersloh. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/294-2020_BST_IAB_Studie_Kinderarmut_2020_ID983.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Lindmeier, Bettina (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In: Christian Lindmeier/Hans Weiß (Hg.). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, 51–77.

Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2012). Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen. Stuttgart, Kohlhammer Verlag.

Lindmeier, Christian/Fasching, Helga/Lindmeier, Bettina/Sponholz, Dirk (Hg.) (2019). Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung. Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe.

Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft 26. https://doi.org/10.25656/01:11565.

Lindmeier, Christian/Weiß, Hans (Hg.) (2017). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.

Lohe, Moritz (2018). Wie sind Betriebe auf eine inklusive Berufsausbildung vorbereitet? In: Susanne Kretschmer/Iris Pfeiffer/Andreas Fischer et al. (Hg.). Inklusive Berufsbildung junger Menschen. Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 65–72.

Löser, Jessica M./Werning, Rolf (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? Erziehungswissenschaft 26. https://doi.org/10.25656/01:11567.

Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002). Rekonstruktion narrativer Identität. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lüders, Christian (2014). „Irgendeinen Begriff braucht es ja…". Soziale Passagen 6 (1), 21–53. https://doi.org/10.1007/s12592-014-0164-8.

Lunz, Marei (2021). Übergänge bewältigen. Handlungsfähigkeit junger Erwachsener im Leaving Care aus der Heimerziehung. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.

Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne (2017). Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion. Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In: Christian Lindmeier/Hans Weiß (Hg.). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, 95–117.

LWL (2022). Arbeitslosenquote in Westfalen-Lippe im Jahresdurchschnitt 2021. LWL. Online verfügbar unter www.statistik.lwl.org/de/zahlen/arbeitslose/ (abgerufen am 22.05.2023).

Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer et al. (Hg.). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, Springer VS, 69–102.

Mähler, Claudia (2020). Diagnostik von Lernstörungen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1–11.

Markowetz, Reinhard (2020). Soziale Identität. In: Susanne Hartwig (Hg.). Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Stuttgart, J. B. Metzler, 63–69.

Marotzki, Winfried (2006). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111–135.

Marquardsen, Kai (2015). Vergleichsweise prekär – Die Wiederherstellung sozialer Teilhabe in der fragmentierten Erwerbsgesellschaft. In: Susanne Völker/Michèle Amacker (Hg.). Prekarisierungen. Arbeit, Sorge und Politik. Weinheim, Beltz, 146–163.

Matthes, Stephanie (2019). Warum werde Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Mayring, Philipp (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 8 (3). Online verfügbar unter https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/640 (abgerufen am 04.08.2023).

Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel, Beltz.

Mayring, Philipp (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Aufl. Weinheim und Basel, Beltz.

Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 633–648.

McClimens, Alex (2004). What difference does it make who is speaking?: Audience, ownership and authority in learning disability research. Journal of Learning Disabilities 8 (1), 71–88.

Mecheril, Paul (2014). Die Illusion der Inklusion: Bildung und die Migrationsgesellschaft. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.). Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung, 200–216.

Mediendienst Integration (2020). Infopapier: Alternativen zum „Migrationshintergrund". Mediendienst Integration. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/artikel/alternativen-zum-migrationshintergrund.html (abgerufen am 18.01.2021).

Medjedović, Irena/Witzel, Andreas (2010). Wiederverwendung qualitativer Daten. Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss.

Merten, Maike (2021). Wie kann arbeitsplatznahe Grundbildung Auszubildende mit Lernschwierigkeiten unterstützen? Erfahrungen aus Hamburger Betrieben mit der Lernbegleitung von Auszubildenden am Arbeitsplatz. In: Anke Frey/Barbara Menke (Hg.). Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung. Bielefeld, wbv Media GmbH & Co. KG, 163–172.

Merz-Atalik, Kerstin (2018). Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation"?! Aktuelle Daten und Fakten zur schulischen Inklusion in Baden-Württemberg. Zeitschrift für Inklusion (4). Online verfügbar unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508 (abgerufen am 02.03.2021).

Metzler, Christoph/Pierenkemper, Sarah/Seyda, Susanne (2015). Menschen mit Behinderung in der dualen Ausbildung. Begünstigende und hemmende Faktoren. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln. IW-Trends 42 (4). Online verfügbar unter https://www.iwkoeln.de/studien/christoph-metzler-susanne-seyda-dirk-werner-menschen-mit-behinderung-in-der-betrieblichen-ausbildung.html (abgerufen am 22.05.2023).

Metzler, Christoph/Seyda, Susanne (2016). Erwartete und tatsächliche Hemmnisse und Lösungen für und in der Ausbildung von Menschen mit Behinderung aus Unternehmenssicht. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 16 (30). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe/30/metzler-seyda (abgerufen am 07.11.2022).

Meyer, Christian/Meier zu Verl, Christian (2019). Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 271–289.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). Inklusionsportal. Online verfügbar unter www.mags.nrw/inklusionsportal (abgerufen am 09.10.2020).

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung von Maßnahmen, die aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds in der Förderphase 2014 bis 2020 mitfinanziert werden (ESF-Förderrichtlinie 2014–2020), Runderlass des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales vom 23.Dezember 2014 – Az.: II 1–2602.5 in der geänderten Fassung des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2014. Online verfügbar unter www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/esf_foerderrichtlinie_2014_2020_mit_anlagen.pdf (abgerufen am 05.02.2021).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2019/20. Statistische Übersicht 410. Online verfügbar unter www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/Inklusion_2019.pdf (abgerufen am 02.02.2021).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2016/17. Statistische Übersicht 396. Online verfügbar unter www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Inklusion_2016.pdf (abgerufen am 02.02.2021).

Minnameier, Gerhard (2019). Moral im Beruf: Individuelle Beruflichkeit und moralische Kompetenz. In: Jürgen Seifried/Klaus Beck/Bernd-Joachim Ertelt et al. (Hg.). Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld, wbv, 117–135.

Mischler, Till (2017). Die Attraktivität von Ausbildungsberufen im Handwerk. Dissertation. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.

mittendrin e.V. (2020). Halbzeit: Die Mär vom „Elternwahlrecht“. Online verfügbar unter www.mittendrin-koeln.de/nc/inklusions-pegel/politik/nordrhein-westfalen/meldung/news/halbzeit-die-maer-vom-elternwahlrecht/ (abgerufen am 05.10.2020).

Mögling, Tatjana/Tillmann, Frank/Wisniewski, Anna (2018). Mobbing an beruflichen Schulen. Ein Praxishandbuch zu Präventions- und Interventionsansätzen. Weinheim, Beltz.

Molle, Jana Katharina (2019). Würdigung und Arbeitslosigkeit. Dissertation. Wiesbaden, Springer.

Moser, Vera (2009). Legitimations- und Kontingenzprobleme. In: Markus Dederich/Wolfgang Jantzen (Hg.). Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, Kohlhammer, 170–176.

MSB NRW (2021). Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2020/21. Statistische Übersicht 414. Düsseldorf. Online verfügbar unter www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion_2020.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Müller, Julia (2020). Globaler Hunger Als Verletzung der Menschlichen Würde. Zu Den Normativen Grundlagen Einer Moralischen Herausforderung. Berlin, Heidelberg, J. B. Metzler’sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.

Münk, Dieter (2008). Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Dieter Münk/Josef Rützel/Christian Schmidt (Hg.). Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, Pahl-Rugenstein, 31–52.

Muth, Josef/Osterholt, Richard (2009). Förderaktion „100 zusätzliche Ausbildungsplätze für behinderte Jugendliche und junge Erwachsene in Nordrhein-Westfalen". Zwischenbilanz zum 31. Dezember 2008. GIB NRW. Bottrop. Arbeitspapiere 28. Online verfügbar unter www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/Arbeitspapiere_28.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Myers, Karen K./Jahn, Jody L. S./Gailliard, Bernadette M./Stoltzfus, Kimberly (2011). Vocational Anticipatory Socialization (VAS): A Communicative Model of Adolescents' Interests in STEM. Management Communication Quarterly 25 (1), 87–120. https://doi.org/10.1177/0893318910377068.

Nachtsheim, Julia/König, Susanne (2019). Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 927–933.

Nawratil, Ute/Schönhagen, Philomen (2021). Die qualitative Inhaltsanalyse: Rekonstruktion der Kommunikationswirklichkeit. In: Hans Wagner/Philomen Schönhagen (Hg.). Qualitative Methoden der Kommunikationswissenschaft. 3. Aufl. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, 315–327.

Nentwig, Lena (2018). Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Dissertation. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Nentwig, Lena (2019). Berufsorientierung in der Inklusion als neue Herausforderung der Sekundarstufe I. Eine explorative Erhebung der schulischen Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. In: Christian Lindmeier/Helga Fasching/Bettina Lindmeier et al. (Hg.). Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung. Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe, 275–286.

Neuenschwander, Markus P. (2020). Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 291–302.

Neuenschwander, Markus P./Gerber, Michelle/Frank, Nicole/Rottermann, Benno (2012). Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden, VS Verlag fur Sozialwissenschaften GmbH.

Neugebauer, Vera/Bauer, Thomas (2016). Berufliche Bildung für voll erwerbsgeminderte Personen durch Werkstätten für behinderte Menschen. In: Andrea Zoyke/Kirsten Vollmer (Hg.). Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 191–206.

Neumann, Michael/Werner, Dirk (2012). Berufliche Rehabilitation behinderter Jugendlicher. Erwerbsintegration und Teilhabe der Absolventen von Berufsbildungswerken. Köln, Inst. der Dt. Wirtschaft Köln Medien.

Nickolaus, Reinhold/Behrendt, Stefan/Gauch, Sabine/Windaus, Anne/Seeber, Susan (2018). Übergänge von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Ausbildung und weiterführende Schulen zu Zeiten eines günstigen Ausbildungsstellenmarkts – Deskription und Erklärungsansätze. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114 (1), 109–140.

Nicolay, Philipp/Huber, Christian (2021). Wie Schulleistung und Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz beeinflussen: Ergebnisse einer Experimentalstudie. Empirische Sonderpädagogik 13 (1), 3–20. https://doi.org/10.25656/01:23568.

Niederbacher, Edith/Neuenschwander, Markus P. (2020). Herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten: Die Rolle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Unterstützungshandlungen von Eltern und Leistungserwartungen von Lehrpersonen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23 (4), 739–767. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00955-9.

Niehaus, Mathilde/Friedrich-Gärtner, Lene/Klinkhammer, Dennis/Kaul, Thomas (2012a). Perspektiven der Forschung auf Projekte und Studien zu Jugendlichen mit Behinderungen am Übergang Schule-Beruf. Koordinations- und Systematisierungsbedarf. In: Arnulf Bojanowski/Manfred Eckert (Hg.). Black Box Übergangssystem. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann, 195–204.

Niehaus, Mathilde/Kaul, Thomas/Friedrich-Gärtner, Lene/Klinkhammer, Dennis/Menzel, Frank (2012b). Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn u. a. Berufsbildungsforschung 14.

Niemeyer, Beatrix (2020). Studien- und Berufsorientierung im europäischen Kontext. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 118–126.

Niesz, Tricia/Koch, Lynn/Rumrill, Phillip D. (2008). The empowerment of people with disabilities through qualitative research. Work (Reading, Mass.) 31 (1), 113–125.

Nissen, Gerhardt/Trott, Götz-Erik (1995). Lernbehinderungen. In: Gerhardt Nissen/Götz-Erik Trott (Hg.). Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, Springer Berlin Heidelberg, 210–215.

Nitschke, Jens (2015). Zur Qualifizierung für den Arbeitsprozess – Kommentar aus Sicht der Bundesagentur für Arbeit. In: Ulrich Becker/Elisabeth Wacker/Minou Banafsche (Hg.). Homo faber disabilis? Nomos, 109–115.

Nohl, Martina (2012). Übergangskompetenzen – erste Überlegungen für den schulischen Raum. In: Arnulf Bojanowski/Manfred Eckert (Hg.). Black Box Übergangssystem. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann, 159–170.

Northway, Ruth (2000). Ending Participatory Research? Journal of Learning Disabilities 4 (1), 27–36. https://doi.org/10.1177/146900470000400102.

Oechsle, Mechtild (2009). Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. Stand der Forschung und Theorierahmen. In: Mechtild Oechsle/Helen Knauf/Christiane Maschetzke et al. (Hg.). Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss, 23–44.

Oehme, Andreas (2016). Der sozialpädagogische Blick auf (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Ursula Bylinski/Josef Rützel (Hg.). Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, Bertelsmann, 43–56.

Oehme, Andreas (2020). Lebensbewältigung und Inklusion. Ein Zugang zu teilhabeorientierten Organisationen. In: Gerd Stecklina/Jan Wienforth (Hg.). Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 716–724.

Oelkers, Jürgen (2012). Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule. In: Simone Seitz/Nina Kathrin Joyce-Finnern/Natascha Korff et al. (Hg.). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 32–45.

Oeynhausen, Stephanie/Mutlu, Sevil (2022). Berufsorientierungsangebote „anerkennungssensibel" gestalten: Vorstellung eines innovativen Workshopkonzeptes. BIBB Discussion Paper. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Oeynhausen, Stephanie/Ulrich, Joachim Gerd (2020). Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 97–117.

Onnen-Isemann, Corinna (2000). Wenn der Familienbildungsprozess stockt. Eine empirische Studie über Stress und Coping-Strategien reproduktionsmedizinisch behandelter Partner. Berlin, Heidelberg, Springer Berlin/Heidelberg.

Oschmiansky, Frank/Grebe, Tim/Popp, Sandra/Otto, Kristin/Sommer, Jörn/Wielage, Nina (2014). Kompetenzdienstleistungen im Vermittlungs- und Integrationsprozess. Eine qualitative Studie. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). IAB-Forschungsbericht 7/2014. Online verfügbar unter https://doku.iab.de/forschungsbericht/2014/fb0714.pdf (abgerufen am 07.08.2023).

Pelzmann, Linda (2010). Psychologische Arrbeitslosenforschung und mikroökonomische Job-Search-Modelle. In: Linda Pelzmann (Hg.). Wirtschaftspsychologie. Vienna, Springer Vienna, 97–142.

Petuelli, Gerhard (2012). Adoptiveltern in der Falle. Unsere Situation und unsere Forderungen. In: Hubert Hüppe, Fachgespräch „Fetales Alkoholsyndrom". Berlin. Online verfügbar unter www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Fachgespr%C3%A4ch_FAS.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 17.03.2021).

Pfahl, Lisa (2006). Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierungen von Sonderschulabgänger/innen. In: Anke Spies/Dietmar Tredop (Hg.). „Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 141–156.

Pfahl, Lisa (2011). Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld, transcript.

Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können." Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft, herausgegeben von Vera Moser und Birgit Lütje-Klose.

Pfeiffer, Friedhelm (2010). Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht. In: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer et al. (Hg.). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, Springer VS, 25–44.

Pfützner, Robert (2020). Neoliberalisierte Lebenswelten und kritisch-solidarische Berufsbildungstheorie. Eine Skizze. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 20 (38). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe38/pfuetzner_bwpat38.pdf (abgerufen am 12.03.2023).

Plicht, Hannelore (2010). Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis: Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. IAB Forschungsbericht: Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). Nürnberg.

Plicht, Hannelore (2016). Die ersten fünf Jahre nach einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) – Befunde zum Übergang in Ausbildung und Beschäftigung. Sozialer Fortschritt 65 (6), 142–151.

Pohl, Axel (2015). Konstruktionen von „Ethnizität" und „Benachteiligung". Eine international vergleichende Untersuchung von Unterstützungssystemen im Übergang Schule – Beruf. Weinheim, Beltz.

Porst, Rolf (2019). Frageformulierung. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 829–842.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2013). In allen Fächern Sprache lernen. In: Ingrid Gogolin/Imke Lange/Ute Michel et al. (Hg.). Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster/München/Berlin, Waxmann, 272–284.

Powell, Justin J. W./Pfahl, Lisa/Blanck, Jonna M. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme und inklusive Bildung. In: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, Springer VS, 1–22.

Powell, Justin J./Wagner, Sandra J. (2002). Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. Gemeinsam leben 10 (2), 66–71.

Prengel, Annedore (2006). Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden, Springer Fachmedien.

Prengel, Annedore (2009). Vielfalt. In: Markus Dederich/Wolfgang Jantzen (Hg.). Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, Kohlhammer, 105–112.

Prengel, Annedore (2012). Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Simone Seitz/Nina Kathrin Joyce-Finnern/Natascha Korff et al. (Hg.). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 16–31.

Preuss-Lausitz, Ulf (1981). Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule. Zugl.: Bremen, Univ., Diss. Weinheim/Basel, Beltz.

Preuss-Lausitz, Ulf (2003). Forschungsergebnisse zur Heterogenitätserfahrung aus der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht-behinderter Schüler. In: Peter Heyer/Ulf Preuss-Lausitz/Lothar Sack (Hg.). Länger gemeinsam lernen. Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele. Frankfurt am Main, Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, 75–81.

Preuss-Lausitz, Ulf (2005). Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung. Die deutsche Schule 97 (2), 222–235.

Protsch, Paula (2014). Probleme auf dem Ausbildungsmarkt: Warum für Jugendliche mit Hauptschulabschluss der Einstieg so schwer ist. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin. WZBrief Bildung 28.

Protsch, Paula/Solga, Heike (2012). Wie Betriebe auswählen. Warum Jugendliche mit Hauptschulabschluss bei der Lehrstellensuche scheitern. WZB Mitteilungen (138), 45–48.

Puhlman, Daniel J./Pasley, Kay (2013). Rethinking Maternal Gatekeeping. Journal of Family Theory & Review 5 (3), 176–193. https://doi.org/10.1111/jftr.12016.

Puhr, Kirsten (2012). Erfahrungen mit inklusionsorientierten Bildungsangeboten. In: Simone Seitz/Nina Kathrin Joyce-Finnern/Natascha Korff et al. (Hg.). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 86–92.

Puhr, Kirsten (2013). Lebensgestaltungen ohne Erwerbsarbeit. In: Maja S. Maier/Thomas Vogel (Hg.). Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, Springer VS, 167–183.

Rabe-Kleberg, Ursula (2005). Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen. In: Peer Pasternack (Hg.). Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. München, Verl. Dt. Jugendinst., 135–171.

Rabe-Kleberg, Ursula (2010). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer et al. (Hg.). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, Springer VS, 45–54.

Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42 m HwO (Stand 15. Dezember 2010) vom 15.12.2010.

Rahn, Sylvia/Brüggemann, Tim/Hartkopf, Emanuel/Fuhrmann, Christoph (2020). Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I im Spiegel einer regionalen Panelstudie. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 141–156.

Rahn, Sylvia/Hartkopf, Emanuel (2015). Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern teilqualifizierender Bildungsgänge berufsbildender Schulen. Ergebnisbericht zum Forschungsvorhaben. Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter www.boeckler.de/pdf_fof/97664.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Ratschinski, Günter (2009). Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster/München/Berlin, Waxmann.

Rauch, Angela (2017). Berufliche Rehabilitation bei der Bundesagentur für Arbeit. In: Andrea Riecken/Katrin Jöns-Schnieder/Mirko Eikötter (Hg.). Berufliche Inklusion. Forschungsergebnisse von Unternehmen und Beschäftigten im Spiegel der Praxis. Weinheim, Beltz, 180–202.

Rauh, Bernhard (2023). „Inklusion und Transklusion", Zeitschrift für Inklusion (3). Online verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/664 (abgerufen am 29.08.2023).

Rebmann, Karin/Tredop, Dietmar (2006). Fehlende „Ausbildungsreife" – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: Anke Spies/Dietmar Tredop (Hg.). „Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 85–100.

Recht NRW (2021). Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom 28. Juni 1950 (Fn 1). Online verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=2320020927105939563 (abgerufen am 25.01.2021).

Rehadat (2018). Lexikon zur beruflichen Teilhabe: Sozialversicherung. Online verfügbar unter www.talentplus.de/lexikon/Lex-Sozialversicherung (abgerufen am 21.12.2020).

Reichmann, Ute (2018). Schwierige Fälle – konfliktträchtige Entscheidungen. Fachkräftekonflikte als Tabuthema der Jugendhilfe. Opladen, Berlin, Toronto, Budrich.

Reims, Nancy (2016). Berufliche Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen. Dissertation. Bielefeld, wbv.

Reims, Nancy/Tisch, Anita/Tophoven, Silke (2016). Reha-Verfahren helfen beim Berufseinstieg. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). Nürnberg. IAB-Kurzbericht 7/2016.

Reims, Nancy/Tophoven, Silke/Tisch, Anita/Jentzsch, Robert/Nivorozhkin, Anton/Köhler, Markus/Rauch, Angela/Thomsen, Ulrich (2018). Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels. Eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit – Modul 1 des Projekts „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben" (Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales, FB503). Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). Nürnberg.

Reinbothe, Birgit/Danek, Simone/Fischer, Gunda (2019). Jugendliche und Betriebe beim Start in die Ausbildung begleiten: Erfahrungen aus der Umsetzung des Landesfachkonzepts „Zukunftschance assistierte Ausbildung" BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 48 (1), 20–24.

Reinders, Heinz (2016). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. 3. Aufl. Berlin, De Gruyter Oldenbourg.

Reisdorf, Simone (2018). Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten infolge Frühgeburt? Pädiatrie 30 (5), 57. https://doi.org/10.1007/s15014-018-1473-8.

Reiser, Helmut/Loeken, Hiltrud/Dlugosch, Andrea (1998). Aktuelle Grenzen der Integrationsfähigkeiten von Grundschulen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Anne Hildeschmidt/Alfred Sander (Hg.). Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München, Juventa-Verl., 145–159.

Reißig, Birgit (2016). Übergänge von der Schule in den Beruf – Forschungsbefunde und Herausforderungen. In: Wolfgang Kühnel/Dariuš Zifonun (Hg.). Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Weinheim, Beltz, 12–28.

Richardson, Malcolm (1997). Participatory research methods: people with learning difficulties. British journal of nursing (Mark Allen Publishing) 6 (19), 1114–1121. https://doi.org/10.12968/bjon.1997.6.19.1114.

Richter, Maria/Baethge, Martin (2017). Die Schaffung eines neuen Bildungsraums. Der Übergangssektor. Die deutsche Schule 109 (4), 291–307. https://doi.org/10.25656/01:25984.

Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus (2016). Die soziologische Perspektive auf Gesundheit und Krankheit. In: Matthias Richter/Klaus Hurrelmann (Hg.). Soziologie von Gesundheit und Krankheit. Wiesbaden, Springer VS, 3–19.

Richter, Patrick (2022). Von der Ausbildung ins Erwerbsleben. Bielefeld, wbv Media.

Ricken, Norbert (2017). Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung. Eine kritische Relektüre. In: Christian Lindmeier/Hans Weiß (Hg.). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, 32–50.

Riebling, Linda (2013). Heuristik der Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin/Imke Lange/Ute Michel et al. (Hg.). Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster/München/Berlin, Waxmann, 106–153.

Riecken, Andrea/Eikötter, Mirko/Jöns-Schnieder, Katrin (2017). Berufliche Inklusion: Einführung in die Thematik. In: Andrea Riecken/Katrin Jöns-Schnieder/Mirko Eikötter (Hg.). Berufliche Inklusion. Forschungsergebnisse von Unternehmen und Beschäftigten im Spiegel der Praxis. Weinheim, Beltz, 7–17.

Rieske, Thomas Viola (2020). Privilegierung und Beschämung im Bildungsaufstieg. Didier Eribons Hontoanalyse aus Perspektive einer intersektionalen Jungen- und Männlichkeitsforschung. In: Karolin Kalmbach/Elke Kleinau/Susanne Völker (Hg.). Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies. Wiesbaden, Springer VS, 159–174.

Robinson, Deborah/Codina, Geraldene/Strogilos, Vasilis/Dimitrellou, Eleni (2021). Education as a catalyst for the social inclusion of people with learning disabilities. British Journal of Learning Disabilities 49 (4), 385–392.

Rohlfs, Carsten (2011). Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Röttger, Christof/Weber, Brigitte/Weber, Enzo (2020). Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Aktuelle Daten und Indikatoren. Nürnberg. Online verfügbar unter https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Qualo_2020.pdf (abgerufen am 20.05.2023).

Rübner, Matthias (2010). Wirksame Beratung für Berufswähler und Ausbildungssuchende. In: Ursula Sauer-Schiffer/Tim Brüggemann (Hg.). Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster/München/Berlin, Waxmann, 79–100.

Rübner, Matthias (2019). Berufsbildungsberatung vor und während der Ausbildung. In: Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier (Hg.). Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, Springer VS, 151–162.

Rübner, Matthias/Höft, Stefan (2019). Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In: Simone Kauffeld/Daniel Spurk (Hg.). Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin, Heidelberg, Springer Berlin Heidelberg, 39–62.

Sackmann, Reinhold (2007). Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Saldaña, Johnny (2013). The coding manual for qualitative researchers. 2. Aufl. Los Angeles, Calif., SAGE Publ.

Salman, Yvonne (2009). Bildungseffekte durch Lernen im Arbeitsprozess. Verzahnung von Lern- und Arbeitsprozessen zwischen ökonomischer Verwertbarkeit und individueller Entfaltung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Zugl.: Dresden, Techn. Univ., Diss., 2008 u. d. T.: Salman, Yvonne: Bildungseffekte durch Lernen im Arbeitsprozess. Bielefeld, Bertelsmann.

Sander, Alfred (2018). Inklusion macht Schule – Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In: Frank J. Müller (Hg.). Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Psychosozial-Verlag, 23–34.

Sander, Nicolas (2015). Die Dienstleistungen zur Kompetenzfeststellung des Berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit. Präsentation auf dem Forum AG BFN vom 26.-27.11.2015 in Nürnberg. Nürnberg. Online verfügbar unter www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Geringqualifizierte_T_II_Block_4_1_Praesentation_BA_Sander.pdf (abgerufen am 07.08.2023).

Sandring, Sabine (2013). Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Sauer-Schiffer, Ursula (2010). Beratungskompetenz für die pädagogische Intervention am Übergang. In: Ursula Sauer-Schiffer/Tim Brüggemann (Hg.). Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster/München/Berlin, Waxmann, 21–56.

Scanlon, Geraldine/Doyle, Alison (2021). Transition stories: Voices of school leavers with intellectual disabilities. British Journal of Learning Disabilities 49 (4), 456–466. https://doi.org/10.1111/bld.12433.

Schadow, Sina/Clement, Ute (2021). Der Sinn von Arbeit – Orientierungsmuster von Gatekeepern am Übergang zur Arbeitswelt 50, 50–53.

Schäfer, Heiner (1997). Abgedrängt – der Einfluss des Übergangssystems auf die Marginalisierungsprozesse junger Männer am Arbeitsmarkt. In: Holm Felber (Hg.). Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. München, Deutsches Jugendinstitut, 255–354.

Schaffner, Dorothee/Rein, Angela (2012). Gestaltung von diskontinuierlichen Bildungsverläufen bei Jugendlichen aus einem Sonderschulheim in der Schweiz. In: Arnulf Bojanowski/Manfred Eckert (Hg.). Black Box Übergangssystem. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann, 183–194.

Schanze, Christian (2018). Intelligenzminderung und psychische Störung – Grundlagen, Epidemiologie, Erklärungsansätze. In: Christian Schanze (Hg.). Psychiatrische Diagnostik und Therapie bei Menschen mit Intelligenzminderung. Ein Arbeits- und Praxisbuch für Ärzte, Psychologen, Heilerziehungspfleger und -pädagogen: mit 63 Tabellen. Stuttgart, Schattauer, 3–29.

Schaper, Niclas (2019). Wirkungen der Arbeit. In: Friedemann W. Nerdinger/Gerhard Blickle/Niclas Schaper (Hg.). Arbeits- und Oragnisationspsychologie. Berlin, Springer, 573–600.

Scharf, Jan/Becker, Michael/Stallasch, Sophie E./Neumann, Marko/Maaz, Kai (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23 (6), 1251–1282.

Schattat, Bettina/Dony, Elke/Gruber, Stefan/Jasim, Alaa/Rauch, Angela/Schmelzer, Paul/Schneider, Andreas/Titze, Nancy/Thomsen, Ulrich/Zapfel, Stefan/Zimmermann, Ralf/Sommer, Jörn/Gericke, Thomas/Frank, Wilma/Matthes, Stephanie/Ekert, Stefan/Thomsen, Stephan L. (2012). Berufliche Rehabilitation: Fakten – Analysen – Entwicklungstendenzen; Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben; Zwischenbericht. Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB); Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fak. für Humanwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Soziale und Berufliche Rehabilitation; Niedersächsisches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. -NIW-; InterVal GmbH. Nürnberg, Berlin, Magdeburg, Hannover. Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales 427.

Schier, Friedel (2023). Welche Bedeutung hat eine Berufsausbildung für Jugendliche? Eine historische Annäherung. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Schildmann, Ulrike (2003). Geschlecht und Behinderung. Das Parlament (8), 29–35.

Schildmann, Ulrike (2012). Verhältnisse zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: sieben Thesen. In: Simone Seitz/Nina Kathrin Joyce-Finnern/Natascha Korff et al. (Hg.). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 93–99.

Schirmer, Brita (2007). Lernbeeinträchtigungen im Kontext von Fernsehkonsum und Übergewicht. In: Karin Salzberg-Ludwig/Eberhard Grüning (Hg.). Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen. Stuttgart, Kohlhammer, 93–104.

Schleer, Christoph/Calmbach, Marc (2022a). Informationsquellen bei der Berufsorientierung. In: Christoph Schleer/Marc Calmbach (Hg.). Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Erwartungen, Sorgen und Bedarfe. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS, 63–71.

Schleer, Christoph/Calmbach, Marc (Hg.) (2022b). Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Erwartungen, Sorgen und Bedarfe. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.

Schmid, Tina (2011). Sprachentwicklung bei misshandelten Kindern. Eine empirische Untersuchung an vernachlässigten Kindern unter sechs Jahren. Hamburg, Diplomica Verlag.

Schmidt, Christian (2011). Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.

Schmidt, Hans-Peter (1982). Über das Elternbild von lernbehinderten Sonderschülern. In: Gerhard Heese/Eduard W. Kleber (Hg.). Aktuelle Beiträge zur Lernbehindertenpädagogik. Berlin, Marhold.

Schneider, Edina (2018). Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie. Wiesbaden, Springer VS.

Schnitzler, Annalisa (2020a). Die Veränderung von Bildungsaspirationen am Ende der Schulzeit. Einflüsse und Wechselwirkungen des Berufsorientierungsprozesses. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 185–197.

Schnitzler, Annalisa (2020b). Einflüsse auf Bildungsentscheidungen in zwei Kohorten von Neuntklässlern. In: Katja Driesel-Lange (Hg.). Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 35–48.

Scholand, Barbara (2020). Zur Irritation von Geschlechterstereotypen in der schulischen Berufsorientierung. In: Katja Driesel-Lange (Hg.). Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 221–234.

Schöpf, Nicolaus (2020). Die Bewältigung von Jugend: Zur Rolle von Bildung, Ausbildung und Beruf. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 20 (38). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe38/schoepf_bwpat38.pdf (abgerufen am 15.07.2023).

Schreiber, Marc (2005). Entscheidungstheoretische Aspekte der Ausbildungs- und Berufswahl von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung zur Rolle unterschiedlicher Entscheidungsstile für den subjektiven Erfolg bei der Ausbildungs- und Berufswahl. Göttingen, Cuvillier Verlag.

Schreier, Margrit (2012). Qualitative content analysis in practice. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC, SAGE.

Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitative Sozialforschung 15 (1). https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043.

Schröder, Ulrich (2005). Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. 2. Aufl. Stuttgart, Kohlhammer.

Schropp, Helen (2018). Ressourcenorientierte Förderung von jungen Menschen in Übergangsmaßnahmen. Entwicklung einer prototypischen Fördermaßnahme für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg. IAB-Discussion Paper: Beiträge zum wissenschaftlichen Dialog aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 5.

Schröttle, Monika/Hornberg, Claudia/Glammeier, Sandra/Kavemann, Barbara/Puhe, Henry/Zinsmeister, Julia (2012). Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. Bielefeld, Frankfurt, Berlin, Köln.

Schuchardt, Kirsten/Kuhn, Jörg-Tobias (2019). Komorbidität von Lernschwierigkeiten. Lernen und Lernstörungen 8 (1), 5–6. https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000251.

Schuchart, Claudia/Keßler, Catie/Scheidt, Bettina/Buchwald, Petra (2016). Veränderung der Studienorientierung im Verlauf der Sekudarstufe II unter Männern und Frauen und ihre individuellen und kontextuellen Gründe. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 12. Online verfügbar unter www.bwpat.de/spezial12/schuchart_etal_bwpat_spezial12.pdf (abgerufen am 12.06.2023).

Schulte-Körne, Gerd (2021). Verpasste Chancen: Die neuen diagnostischen Leitlinien zur Lese-, Rechtschreib- und Rechenstörung der ICD-11. Zeitschrift fur Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 49 (6), 463–467. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000791.

Schumann, Brigitte (2007). „Ich schäme mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle". Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Schumann, Brigitte (2016). Sonderpädagogische Diagnostik: fragwürdig, beschädigend, verzichtbar. Online verfügbar unter https://bildungsklick.de/schule/meldung/sonderpaedagogische-diagnostik-fragwuerdig-beschaedigend-verzichtbar/ (abgerufen am 22.05.2023).

Schuntermann, Michael F. (2013). Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen, Vollversion der ICF. Heidelberg/München/Landsberg/Frechen/Hamburg, ecomed Medizin.

Schürer, Sina (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. Empirische Sonderpädagogik 12 (4), 295–319. https://doi.org/216137.

Schuß, Eric/Christ, Alexander/Eberhard, Verena/Heinecke, Marcel/Neuber-Pohl, Caroline (2021). Auf Ausbildungsstellensuche während der Corona-Pandemie: Wie haben Jugendliche ihre Bewerbungsphase im Jahr 2020 erlebt? Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis 13 (3), 283–293.

Schwarz, Henrik/Bretschneider, Markus (2013). Alles „Krumme Hunde". Zur Strukturierung von Ausbildungsberufen im dualen System. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 13 (25). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe25/schwarz_bretschneider_bwpat25.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Seier, Andrea (2020). Schamoffensive. Zur Mikropolitik der Betrofenheit bei Didier Eribon. In: Karolin Kalmbach/Elke Kleinau/Susanne Völker (Hg.). Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies. Wiesbaden, Springer VS, 65–84.

Seils, Eric/Emmler, Helge (2022). Der untere Entgeltbereich. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung. WSI Policy Brief 65.

Seitz, Simone/Joyce-Finnern, Nina Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hg.) (2012). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Seitz, Simone/Pfahl, Lisa (2016). Begabungsförderung und Inklusion. In: Simone Seitz/Lisa Pfahl/Maresi Lassek et al. (Hg.). Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Weinheim, Beltz, 15–34.

Serke, Björn (2019). Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Dissertation. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Seyd, Wolfgang (2015). Die Rolle des Lernorts Betrieb in der rehaspezifischen Ausbildung. In: Günther G. Goth/Eckart Severing (Hg.). Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen. Strategien, Instrumente, Erfahrungen. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 101–125.

Seyd, Wolfgang/Schulz, Katrin (2012). Ergebnisse und Erkenntnisse der Teilnehmer-Eingangserhebung (TEE) Herbst 2011 – Frühling 2021. Berufliche Rehabilitation. Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderung, 26 (3), 224–230.

Seyd, Wolfgang/Schulz, Katrin/Mentz, Michael (2008). Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen und Ausbildungen mit Beginntermin Herbst 2007 in Berufsbildungswerken. Eine Untersuchung im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke. Berufliche Rehabilitation. Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderung 22 (4), 239–264.

Siegert, Karolina (2019). „Ich will einfach nur eine Ausbildung haben und mehr will ich gar nicht". In: Christian Lindmeier/Helga Fasching/Bettina Lindmeier et al. (Hg.). Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung. Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe, 220–236.

Siegert, Karolina (2021). Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Sierck, Udo (2019). Macht und Gewalt – tabuisierte Realitäten in der Behindertenhilfe. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.

Skrobanek, Jan/Kuhnke, Ralf (2010). Selbst- oder fremdbestimmt? Erfahrungen junger Erwachsener im Umgang mit den Institutionen und Angeboten der Arbeitsverwaltung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Markus P. Neuenschwander/Hans-Ulrich Grunder (Hg.). Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven. Zürich, Rüegger Verlag, 109–120.

Slee, Roger/Allan, Julie (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. International Studies in Sociology of Education 11 (2), 173–192. https://doi.org/10.1080/09620210100200073.

Solga, Heike (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen, Budrich.

Solga, Heike (2006). Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Heinz Bude/Andreas Willisch (Hg.). Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, Hamburger Ed, 121–146.

Solga, Helga/Wagner, Sandra (2016). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 195–224.

Spöttl, Georg (2019). Methoden in der Berufsbildungsforschung. In: Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier (Hg.). Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, Springer VS, 695–711.

statista (2021). Arbeitslosenquote in Nordrhein-Westfalen bis 2020. Online verfügbar unter de.statista.com/statistik/daten/studie/2513/umfrage/entwicklung-der-arbeitslosenquote-in-nordrhein-westfalen-seit-1999/ (abgerufen am 10.10.2021).

statista (o. J.). Auszubildende: Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in Deutschland von 1992 bis 2021. Online verfügbar unter https://de.statista.com/statistik/daten/studie/3282/umfrage/neu-abgeschlossene-ausbildungsvertraege-in-deutschland/#:~:text=Die%20Statistik%20zeigt%20die%20Anzahl,Deutschland%20525.081%20neue%20Ausbildungsvertr%C3%A4ge%20abgeschlossen(abgerufen am 23.05.2023).

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2011). Arbeitsmarkt in Zahlen – Förderstatistik – Berichtsmonat: Dezember 2011. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg. Online verfügbar unter cs-statistik.web.dst.baintern.de:8087/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/PhaseIII/Arbeitsmarktpolitische-Massnahmen/Berufsberatung-und-Foerderung-der-Berufsausbildung/Berufsberatung-und-Foerderung-der-Berufsausbildung-Nav.html?year_month = aktuell (abgerufen am 22.04.2021).

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2019). Berufswahl und Berufsbildung (Monatszahlen). Ausgewählte Regionen. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (o. J.). Berufswahl und Berufsausbildung – Deutschland, West/Ost, Länder (Monatszahlen). Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012). Indikatoren der integrierten Ausbildungsberichterstattung. Ein Vergleich der Bundesländer. Wiesbaden. Online verfügbar unter www.statistikportal.de/sites/default/files/2017-07/Ausbildungsberichterstattung.pdf (abgerufen am 23.05.2023).

Statistisches Bundesamt (2019). Bildung und Kultur 2018. Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3. Online verfügbar unter www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publikationen/Downloads-Berufliche-Bildung/berufliche-bildung-2110300187004.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 23.05.2023).

Statistisches Bundesamt (2020). Bildung und Kultur 2019. Berufliche Bildung, Fachserie 11 Reihe 3. Online verfügbar unter www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publikationen/Downloads-Berufliche-Bildung/berufliche-bildung-2110300197005.html (abgerufen am 23.05.2023).

Statistisches Bundesamt (2022). Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Online verfügbar unter www.bibb.de/de/34943.php (abgerufen am 02.06.2022).

Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007). Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Barbara Stauber/Axel Pohl/Andreas Walther (Hg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München, Juventa, 7–18.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Barbara Stauber/Axel Pohl/Andreas Walther (Hg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München, Juventa, 41–63.

Stechow, Elisabeth von (2005). Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Wissensbestände in der Integrationspädagogik. In: Ute Geiling/Andreas Hinz (Hg.). Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 78–81.

Steib, Christian (2017). Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse der Herausbildung und Verfestigung des „(beruflichen) Übergangssystems“ in der Bundesrepublik Deutschland. Dissertation. Detmold, Eusl.

Stein, Roland Alfred (1997). Technische Berufsausbildung Lernbeeinträchtigter. Pädagogische Konzepte und Organisation. Teilw. zugl.: Koblenz, Landau, Univ., Abt. Koblenz, Diss., 1996. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Stein, Roland/Kranert, Hans-Walter (2020a). Einleitung: Inklusion und Berufliche Bildung. In: Roland Stein/Hans-Walter Kranert (Hg.). Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs. Berlin, Frank & Timme, 11–24.

Stein, Roland/Kranert, Hans-Walter (2020b). Transition Schule-Beruf für Jugendliche mit psychischen Belastungen ein Theoriemodell. In: Roland Stein/Hans-Walter Kranert (Hg.). Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs. Berlin, Frank & Timme, 121–155.

Stein, Roland/Wagner, Stephanie/Kranert, Hans-Walter (2015). Beschulung junger Menschen mit Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten an allgemeinen Berufsschulen – erste Ergebnisse des bayerischen Modellversuchs IBB. Berufliche Rehabilitation. Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderung, 29 (3), 267–280.

Steiner, Mario (2023). Wie im Bildungsverlauf aus Diversität Homogenität wird und welche Rolle dabei der Berufsbildung zukommt. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial PH-AT2 23. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe/spezial-ph-at2/steiner (abgerufen am 03.05.2023).

Steinhausen, Julia/Scharlau, Ingrid (2017). Gegen das weibliche Cooling-out in der Wissenschaft. In: Renate Petersen/Mechthild Budde/Pia Simone Brocke et al. (Hg.). Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 315–330.

Steinke, Ines (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Udo Kuckartz/Heiko Grunenberg/Thorsten Dresing (Hg.). Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss, 176–187.

Steinmann, Barbara/Maier, Günter W. (2018). Berufswahl. In: Arnold Lohaus (Hg.). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin, Heidelberg, Springer Berlin Heidelberg, 223–250.

Steinmetz, Sebastian/Helbig, Marcel (2021). Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen. Zeitschrift für Soziologie 50 (3–4), 241–258. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0017.

Stich, Heribert Ludwig (2018). Auftreten von Entwicklungsverzögerungen und deren soziale Determinanten bei Kindern. https://doi.org/10.5282/edoc.23093.

Stojanov, Krassimir (2019). Inklusion als Imperativ von (Bildungs-)Gerechtigkeit. Zeitschrift für Inklusion (2). Online verfügbar unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/527/384 (abgerufen am 16.05.2023).

Stötzner, Heinrich Ernst (1864). Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig/Heidelberg, Wintersche Verlagshandlung.

Struck, Olaf (2001). Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution: Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebenslauf. In: Lutz Leisering/Rainer Müller/Karl F. Schumann et al. (Hg.). Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Weinheim, Juventa-Verl., 29–54.

Sutterlüty, Ferdinand (2003). Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Teilw. zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2000. 2. Aufl. Frankfurt/Main, Campus.

Tausch, Reinhard/Tausch, Anne M. (1998). Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen, Hogrefe.

taz (2014). In der Warteschleife. taz– die tageszeitung vom 22.08.2014. Online verfügbar unter https://taz.de/In-der-Warteschleife/!307073/ (abgerufen am 09.02.2021).

Tenorth, Heinz-Elmar (2011). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. Eröffnungsvortrag am 13.10.2011 zur Tagung „Schule auf dem Weg zur Inklusion – Unterschiedliche Leistungen als Herausforderung" des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg. Online verfügbar unter www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2011/Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf (abgerufen am 27.08.2020).

Thiele, Annett (2008). Schriftspracherwerb unterstützt kommunizierender Menschen mit Infantiler Cerebralparese. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Thiele, Philipp/Frommberger, Dietmar (2018). Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit aus Sicht der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung in Sachsen-Anhalt. In: Robert W. Jahn/Andreas Diettrich/Manuela Niethammer et al. (Hg.). Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Bielefeld, wbv, 191–213.

Thielen, Marc (2019). Der Übergang Schule – (Aus)Bildung – Beschäftigung in Deutschland. Ein Überblick mit Fokus auf Inklusion im Kontext von Behinderung und Benachteiligung. In: Christian Lindmeier/Helga Fasching/Bettina Lindmeier et al. (Hg.). Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung. Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe, 150–172.

Thielen, Marc/Handelmann, Antje (2021). „it machen" für die Ausbildung. Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung. Opladen/Berlin/Toronto, Verlag Barbara Budrich.

Thiersch, Hans (2020). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Weinheim, Beltz.

Thimm, Walter (1997). Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe. Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (6), 222–232.

Thimm, Walter/Funke Edmund H. (1977). Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. In: Gustav Otto Kanter/Otto Speck (Hg.). Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin, Marhold, 581–640.

Thomsen, Stephan L. (2012). Beratung zu wirkungsanalytischen Ansätzen für die Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben. Teil C. Zusammenfassender Bericht. In: Elke Dony/Stefan Gruber/Alaa Jasim/Angela Rauch/Paul Schmelzer/Andreas Schneider/Nancy Titze/Ulrich Thomsen/Stephan Zapfel/Ralf Zimmermann. Basistudie zur Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben. Basisstudie Reha-Prozessdatenpanel. Zusammenfassender Bericht. Berlin. Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben. Zwischenbericht, Bundesminsterium für Arbeit und Soziales, Forschungsbericht Berufliche Rehabilitation 427.

Tophoven, Silke/Wenzig, Claudia/Lietzmann, Torsten (2015). Kinder-und Familienarmut: Lebensumstände von Kindern in der Grundsicherung. Gütersloh. Online verfügbar unter www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Kinder-_und_Familienarmut_2015.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Trübner, Miriam/Schmies, Tobias (2019). Befragung von speziellen Populationen. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 957–970.

Uebel, Cornelia/Baur, Gülseli (2018). Schüler Nenad verklagt den Staat. Die Story, WDR Doku. WDR. Online verfügbar unter www.youtube.com/watch?v=JNdHUyGNWlA (abgerufen am 23.04.2021).

Uhly, Alexandra/Flemming, Simone/Schmidt, Daniel/Schüller, Frank (2019). Zwei Erhebungen zu neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen. Konzeptionalle Unterschiede zwischen der „Berufsbildungsstatistik zum 31.12." und der „IBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09". April 2009, korrigierte Fassung Mai 2019. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ausweitstat_methodenpapier-vergleich-BIBB-StBA-2009.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Ulbrich, Sibylle (2017). Inklusion ist … ein Paradigmenwechsel in der Sozialarbeitsforschung?! In: Christian Spatscheck (Hg.). Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt Als Gesellschaftliche Gestaltungsfelder. Leverkusen-Opladen, Verlag Barbara Budrich, 241–252.

Ullrich, Carsten G. (1999). Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Zeitschrift für Soziologie 28 (6), 429–447. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1999-0602.

Ulrich, Joachim Gerd/Krewerth, Andreas/Eberhard, Verena (2006). Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_23103.pdf (abgerufen am 23.04.2021).

United Nations (o. J.). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Online verfügbar unter www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf (abgerufen am 24.08.2020).

van Essen, Fabian (2013). Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.

Veltman, Marijcke W. M./Browne, Kevin (2001). Three Decades of Child Maltreatment Research. Trauma, Violence, & Abuse 2 (3), 215–239. https://doi.org/10.1177/1524838001002003002.

Vereinte Nationen (1948). Resolution der Generalversammlung: 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online verfügbar unter www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Vereinte Nationen (2017). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Online verfügbar unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Visser, Linda/Büttner, Gerhard/Hasselhorn, Marcus (2019). Komorbidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten. Ein Literaturüberblick. Lernen und Lernstörungen 8 (1), 7–20. https://doi.org/10.25656/01:17755.

Völker, Susanne (2013). Habitus sozialer Unbestimmtheit. Lebensführungen und Positionierungen junger Erwachsener unter den Bedingungen der Prekarisierung. In: Maja S. Maier/Thomas Vogel (Hg.). Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, Springer VS, 149–165.

Völker, Susanne (2020). Lossagen und Rückkehren: partiale Verbindungen und queere Klassenpositionen. In: Karolin Kalmbach/Elke Kleinau/Susanne Völker (Hg.). Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies. Wiesbaden, Springer VS, 175–193.

Vollmer, Kirsten (2020). Inklusion kontrovers – Schlaglichter auf Diskussionspunkte in der Beruflichen Bildung. In: Roland Stein/Hans-Walter Kranert (Hg.). Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs. Berlin, Frank & Timme, 25–45.

Vollmer, Kirsten/Frohnenberg, Claudia (2014). Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende. Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Vonken, Matthias/Reißland, Jens/Schaar, Patrick/Thonagel, Tim/Benkmann, Rainer (2021). Inklusives Lernen in der Berufsbildung. Von der Lebenswelt zur Lehr-Lern-Situation. Bielefeld, wbv Publikation.

Wagner, Hans (2021). Die Basismethoden des Verstehens. In: Hans Wagner/Philomen Schönhagen (Hg.). Qualitative Methoden der Kommunikationswissenschaft. 3. Aufl. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, 95–218.

Wahl, Katrin (2006). Soziale Gebrauchsweisen von Informationsquellen am Bildungsort Familie. Die familialen Voraussetzungen von information literacy in ihrer Wechselwirkung mit anderen Bildungsorten. In: Peter Büchner/Anna Brake (Hg.). Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, Springer VS, 225–254.

Wallace, Julian Lawrence William (2018). Gatekeeping im Wandel: Akteure, Plattformen und Gatekeeping-Mechanismen in digitaler Nachrichtendiffusion. University of Zurich. https://doi.org/10.5167/uzh-165195.

Walther, Andreas (2020a). Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In: Sven Thiersch/Mirja Silkenbeumer/Julia Labede (Hg.). Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden/Heidelberg, Springer VS, 61–85.

Walther, Andreas (2020b). Wohlfahrtsstaaten – Regimes der Gestaltung von Übergängen. Rekonstruktion durch internationalen Vergleich am Beispiel von Übergängen in Arbeit. In: Andreas Walther/Barbara Stauber/Markus Rieger-Ladich et al. (Hg.). Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen/Berlin/Toronto, Verlag Barbara Budrich, 143–164.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2007). Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Barbara Stauber/Axel Pohl/Andreas Walther (Hg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München, Juventa, 19–40.

Walther, Andreas/Walter, Sibylle/Pohl, Axel (2007). „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt…". Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographien und Cooling-Out. In: Barbara Stauber/Axel Pohl/Andreas Walther (Hg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München, Juventa, 97–127.

Wansing, Gudrun (2015). Behinderung: Inklusions-oder Exklusionsfrage? Zur Rekonstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In: Anne Waldschmidt/Werner Schneider (Hg.). Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld, transcript Verlag, 275–297.

Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela/Jochmaring, Jan/Schreiner, Mario (2016). Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In: Ursula Bylinski/Josef Rützel (Hg.). Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, Bertelsmann, 71–85.

WAZ (2010). Berufsvorbereitende Maßnahmen – nur eine Warteschleife? Westdeutsche Allgemeine Zeitung WAZ vom 08.04.2010. Online verfügbar unter www.waz.de/staedte/witten/berufsvorbereitende-massnahmen-nur-eine-warteschleife-id3465294.html (abgerufen am 09.02.2021).

Weishaupt, Horst (2017). Traditionelle berufliche Qualifizierungswege trotz neuer Herausforderungen am Arbeitsmarkt. https://doi.org/10.25656/01:16082.

Weiß, Hans (2016a). Armut. In: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger et al. (Hg.). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 417–422.

Weiß, Hans (2016b). Lernbehinderung (Lernbeeinträchtigung) bei Kindern – Ursachen und Chancen. Online verfügbar unter www.familienhandbuch.de/babys-kinder/behinderung/arten/Lernbehinderung.php (abgerufen am 18.01.2021).

Weiß, Hans (2017). Heil-und inklusionspädagogische Fragestellungen im Spannungsfeld von ethisch fundierter Reflexion und technologischer Orientierung. In: Christian Lindmeier/Hans Weiß (Hg.). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, 281–301.

Weiß, Reinhold (2018). Demografie und Fachkräftesicherung und deren Wirkungen auf die berufliche Bildung in Deutschland. In: Robert W. Jahn/Andreas Diettrich/Manuela Niethammer et al. (Hg.). Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Bielefeld, wbv, 25–50.

Weiß, Ulrich (2020). Jenseits des Scheiterns. Anerkennungsstrategien Jugendlicher im Berufsgrundbildungsjahr. Dissertation. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26162-7.

Weißer, Miriam/Zelfel, Alexandra/Fischer, Martin (2019). Praktika besser nutzen: Wie Lernende im Übergangssystem betriebliche Lernaufhaben zur Berufsorientierung bearbeiten können. In: Frank Bünning/Martin Frenz/Klaus Jenewein et al. (Hg.). Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld, wbv, 53–70.

Weißmann, Regina/Thomas, Joachim (2020). Inklusion in der Berufsorientierung. Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven. In: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster/New York, Waxmann, 312–325.

Wellgraf, Stefan (2012). Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld, transcript Verlag.

WELT (2012). Jugendliche versauern in der Warteschleife. WELT vom 19.09.2012. Online verfügbar unter www.welt.de/wirtschaft/article109339344/Jugendliche-versauern-in-der-Warteschleife.html (abgerufen am 09.02.2021).

Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2003). Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Mit zahlreichen Übungsaufgaben. München/Basel, Reinhardt.

Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2016). Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Mit zahlreichen Übungsaufgaben. 4. Aufl. München/Basel, Ernst Reinhardt Verlag.

Wiekert, Ingo/Sackmann, Reinhold (2010). Mehr Ungleichheit durch weniger duale Ausbildung? Probleme der Ausbildungsbereitschaft. In: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer et al. (Hg.). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, Springer VS, 299–319.

Wieland, Norbert (2006). Benachteiligung als Merkmal (schulischer) Interaktion. In: Anke Spies/Dietmar Tredop (Hg.). „Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 191–205.

Wiezorek, Christine (2005). Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiezorek, Christine/Pardo-Puhlmann, Margaret (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: Fabian Dietrich (Hg.). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „ISA". Wiesbaden, Springer VS, 197–214.

Willmann, Marc/Bärmig, Sven (2020). Inklusionshilfe – Exklusionsrisiko. Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

Winkler, Michael (2014). Kritik der Inklusion – oder: Über die Unvermeidbarkeit von Dialektik in der Pädagogik. Ein Essay. Widersprüche (133), 25–39.

Wirth, Karolin (2015). Inklusion: Ansätze zur Umsetzung in der beruflichen Lehrerbildung. Haushalt in Bildung und Forschung (HiBiFo) 4 (1), 40–53. https://doi.org/10.25656/01:20362.

Wittig, Wolfgang (2018). Kooperation mit Unternehmen. In: Susanne Kretschmer/Iris Pfeiffer/Andreas Fischer et al. (Hg.). Inklusive Berufsbildung junger Menschen. Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 107–109.

Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hg.). Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Beltz, 227–255.

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 1 (1).

Wocken, Hans (1982). Didaktische Leitideen der Schule für Lernbehinderte. Ein Beitrag zur Theorie der Sonderschule. Zeitschrift für Heilpädagogik 33, 637–647.

Wocken, Hans (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (12), 492–503.

Wocken, Hans (2010). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Anne-Dore Stein/Stefanie Krach/Imke Niediek (Hg.). Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 204–234.

Wocken, Hans (o. J.). Das Elternwahlrecht im Zwielicht. Über die unfreiwillige Demaskierung eines Freiheitsrechts durch die „Inklusionsfalle". Online verfügbar unter http://www.hans-wocken.de/Texte/Elternwahlrecht-Felten.pdf (abgerufen am 22.05.2023).

Wöhrer, Veronika (2018). Was ist Sozialforschung? In: Veronika Wöhrer/Teresa Wintersteller/Karin Schneider et al. (Hg.). Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim, Beltz, 12–17.

Wolf, Esther (2009). Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendlicher im Berufsvorbereitungsjahr. Eine komparative Analyse von Sonderbeschulung und integrativer Beschulung. Zugl.: Greifswald, Univ., Diss. u. d. T.: Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendlicher unter den Bedingungen Beruflicher Schulen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung und Beruflicher Schulen mit integriertem Berufsvorbereitungsjahr. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wrase, Michael (2020). Das Recht auf Grundbildung und die Pflicht des Staates zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums. Expertise mit Blick auf das Problem geringer Literalität. GEW. Frankfurt/Main. Online verfügbar unter www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2021/202010-RechtAuf Grundbildung-web-1.pdf (abgerufen am 16.05.2023).

Zabel, Cordula (2018). Kinder profitieren von der Förderung ihrer Eltern. Familien mit Arbeitslosengeld-II-Bezug. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. IAB Kurzbericht Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 27. Online verfügbar unter https://doku.iab.de/kurzber/2018/kb2718.pdf (abgerufen am 15.05.2023).

Zenke, Karl G./Ludwig, Günter (1985). Kinder arbeitsloser Eltern. Erfahrungen, Einsichten und Zwischenergebnisse aus einem laufenden Projekt. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 18.

Ziegler, Birgit (2023). Implizite und explizite Theoriebezüge in Maßnahmen zur Berufsorientierung. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2), 13–17.

Ziegler, Martina (2016). Inklusive Berufsbildung -Herausforderungen und Chancen. Lernen fördern (1), 9–16.

Zimmer, Gerhard (2009). Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: Gerhard Zimmer/Peter Dehnbostel (Hg.). Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System, schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 7–45.

Zinsmeister, Julia (2017). Diskriminierung von körperlich und geistig Beeinträchtigten. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Gökcen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 593–612.

Zöller, Maria/Srbeny, Christian/Jörgens, Julia (2017). Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42 HwO für Menschen mit Behinderung und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Eine Sachstandsanalyse. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Zöller, Ulrike/Müller, Bettina (2012). Der Bereich „Benachteiligtenförderung" im Studium der Sozialen Arbeit. Pädagogische Konzepte und Gestaltungsansätze. In: Arnulf Bojanowski/Manfred Eckert (Hg.). Black Box Übergangssystem. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann, 279–294.

Zoyke, Andrea/Vollmer, Kirsten (2016). Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Hinführung, Überblick und diskursive Zusammenführung. In: Andrea Zoyke/Kirsten Vollmer (Hg.). Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 7–24.



Teilhabe an Beruf und Arbeit - Interdisziplinäre Forschungsbeiträge zu Benachteiligungen und Behinderungen, 5
2023, 256 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7276-0
E-Book im Open Access

Sophie C. Holtmann

Belastungsdiagnostik bei Jugendlichen

Prävention von Ausbildungsabbrüchen und Belastungsfolgen

Ziel der Dissertation ist die Entwicklung und Auswertung eines Fragebogens, der die Diagnostik von psychischen Belastungen bei Jugendlichen in der Ausbildung erleichtert. Damit sollen Belastungen frühzeitig erkannt sowie biografische Brüche und dauerhaftes Belastungserleben verhindert werden. Der Selbstbeurteilungsfragebogen ist für den pädagogischen Kontext konzipiert und spezifisch auf Auszubildende und Ausbildungssituationen zugeschnitten. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen zur Unterscheidung von psychischen Belastungen und Störungen erläutert, gefolgt von Befunden zu Heranwachsenden sowie zur Struktur der beruflichen Bildung. Nach der differenzierten Betrachtung diagnostischer Testverfahren stellt die Autorin empirische Ergebnisse aus dem Pretest und der Fragebogenstudie vor, die zur Evaluation des Modells konzipiert wurde. Die Ergebnisse der Befragung von 712 Berufsschüler:innen in Unterfranken ermöglichen eine Normierung des Fragebogens. Die Studie ist sowohl für Forschende in Psychologie und Sonderpädagogik als auch in der Berufsbildung interessant.

wbv.de/bwp



Teilhabe an Beruf und Arbeit - Interdisziplinäre Forschungsbeiträge zu Benachteiligungen und Behinderungen, 6
2024, 244 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7619-5
E-Book im Open Access

Hans-Walter Kranert, Philipp Hascher, Roland Stein

PlaUsiBel lehren und lernen

Ein didaktischer Ansatz zur beruflichen Teilhabe

Planung, Umsetzung und Bilanzierung von Lehr-Lerneinheiten bilden den Kern von PlaUsiBel. Der didaktische Ansatz greift interdisziplinär vorliegende Erkenntnisse aus Theorie und Praxis auf und bereitet sie anwendungsorientiert für Fachkräfte im Berufsbildungsbereich von Werkstätten auf. An bundesweit zwanzig Standorten wurde PlaUsiBel in der Praxis erprobt.

PlaUsiBel bietet Fachkräften in Werkstätten, aber auch an weiteren Orten der beruflichen Rehabilitation ein didaktisches und methodisches Grundwissen sowie eine Planungsstruktur zur Gestaltung von Lehren und Lernen. Damit leistet der Ansatz einen Beitrag zur Sicherung beruflicher Teilhabe von Menschen mit Behinderungen.

Der Band berichtet die Ergebnisse des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekts „Gute Bildungspraxis: Handlungsempfehlungen zur methodischen Gestaltung Beruflicher Bildung in Werkstätten“ (GuBiP).

wbv.de/tba

In der Berufsorientierung und dem damit verbundenen Berufswahlprozess werden die Weichen für die berufliche Entwicklung gestellt. Die Phase des Übergangs wird als Sozialisationsprozess verstanden, den nicht alle Menschen gleich gut bewältigen oder mit Erfolg abschließen. Zu den vulnerablen Gruppen gehören Jugendliche mit Förderbedarf, Beeinträchtigungen und Behinderungen. Deshalb kann der Besitz eines Arbeitsplatzes auch als ein entscheidender Gradmesser für die gesellschaftliche Teilhabe gesehen werden.

Die Veröffentlichung richtet deswegen den Fokus auf die Zielgruppe junger Menschen mit sogenannten Lernbeeinträchtigungen am Übergang Schule-Berufsvorbereitung-Berufsausbildung. Diese stellen die größte Gruppe der Heranwachsenden mit Förderbedarf dar. Bisher wurde dieser Personengruppe in der Forschung kaum Beachtung geschenkt. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten.

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen dem Thema Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit.

Die Reihenherausgeber Prof. Dr. **Roland Stein** und **Hans-Walter Kranert**, Akad. Oberrat, sind am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften, der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig.

Mareike Beer (*1980) hat von November 2018 bis Februar 2024 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück gearbeitet. Zuvor war sie Bildungskoordinatorin für Neuzugewanderte und Bildungsplanerin im Regionalen Bildungsbüro beim Kreis Warendorf und seit März 2024 leitet sie die Volkshochschule (VHS) Warendorf.

ISBN: 978-3-7639-7749-9

wbv

wbv.de