

Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter¹

Hannover – 18. November 2012

„Jedes Kind hat einen Anspruch darauf, seiner Erziehungsbedürftigkeit und seinen Lernmöglichkeiten entsprechend gefördert zu werden. Zu der Erfüllung dieses Anspruchs bedarf es didaktischer Bedingungen, die eine weitgehende Individualisierung der Lernanforderungen ermöglichen.“

Deutscher Bildungsrat 1973

A. Vorstrukturierungen: Zur Diffusität des Gegenstandsfeldes

Natürlich wirkt es für Bildungswissenschaften und Bildungspolitik höchst irritierend, wenn 40 Jahre nach den o.a. Zielformulierungen des Deutschen Bildungsrates ein Nationaler Bildungsbericht die Integration behinderter Menschen (und jetzt sogar die Inklusion) zum Thema machen muss. Das gilt nun besonders für die Tatsache einer – vereinfacht gesagt – **beruflichen Inklusion**, ein Thema, das sicherlich überhaupt erst durch das UNO-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hoffähig geworden ist. Berufliche Inklusion ist aber nicht nur ein uneingelöstes Versprechen der modernen Gesellschaft im Blick auf ihre behinderten und benachteiligten Mitglieder, sondern ist auch bildungswissenschaftlich-analytisch extrem schwer zu greifen. Daher bedarf es zunächst einer Erörterung darüber, wie ein tragfähiger Ausgangspunkt für diese Expertise zu bestimmen sei. Denn was für den Sekundarbereich I noch gelten mag, eine föderal weitgehend akzeptierte Strukturierung der Bildungsangebote, gilt nicht mehr für den hier zur Debatte stehenden Bildungsbereich, der – vielfältig zersplittert zwischen Allgemeinbildung und Arbeitsmarkt situiert – von völlig verschiedenen Förderlogiken und Pfadimperativen beherrscht wird.

¹ Diese Expertise beruht auf einer Anfrage der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts 2014. Der Bildungsbericht wird sich in seinem Schwerpunktteil mit dem Thema „Menschen mit Behinderungen“ befassen. Die Autorengruppe schreibt: „Im Rahmen der konzeptionellen Überlegungen zur Darstellung dieses Schwerpunktthemas wird die Autorengruppe an das Grundprinzip des Bildungsberichts anknüpfen, die Darstellung von Bildungsbiographien in einer Lebenslaufperspektive. Sinnvoll erscheint es uns, den Schwerpunkt der Überlegungen auf drei Bereiche zu fokussieren: den frühkindlichen Bereich, den (allgemeinen) Schulbereich und schließlich den Bereich der Berufs(-aus-)bildung, der auch den Hochschulsektor mit einschließen würde.“ In dieser Expertise soll es um den dritten Bereich gehen. Die Autorengruppe hat mir sieben Fragen vorgelegt, die auf unterschiedlichem Niveau lagen und die entsprechend unterschiedlich zu bearbeiten waren. Die Fragen werden daher im argumentativen Duktus des Textes zu beantworten versucht. Die Expertise verdankt sich vielen Diskussion und der spontanen Unterstützung vieler Kolleginnen und Kollegen. Ich danke Peter Eckardt, Thomas Gericke, Günther Hoops, Martin Koch, Wolfgang Mack, Günter Ratschinski, Josef Rützel, Marion Schulze, Ariane Steuber und Claudia Tunsch für ihre Hinweise, Ratschläge und Formulierungshilfen – und für ihre Ermutigung, eine solche Expertise anzupacken. Natürlich gehen alle Analysen, Thesen, Zuspitzungen oder fachliche Fehler zu meinen Lasten. Im Text greife ich auf eigene Vorarbeiten zurück, so besonders auf Bojanowski 2010 und Bojanowski 2012a.

Nehmen wir die Idee der *Lebenslaufperspektive* des Nationalen Bildungsberichts zum Ausgangspunkt, so heißt dies zunächst einmal grundsätzlich: Für nahezu jeden jungen Menschen, der nicht ein Gymnasium besucht oder der nicht von den Voraussetzungen her Aspirationen auf tertiäre Bildung entwickelt, stellt sich mit Beendigung von Förder-, Haupt- oder Realschule (oder auch mit Klasse 10 der Gesamtschule) die *Frage des Hineinkommens in Erwerbsarbeit*, verbunden mit der zentralen Frage der Berufswahl. Mit ca. 16 Jahren muss jede und jeder dieser Jugendlichen eine Vorentscheidung für einen wie gearteten beruflichen Bildungsweg treffen, eine Vorentscheidung, die entscheidend ist für die zukünftigen Platzierungen in Erwerbsleben und Gesellschaft. Zweifellos gehört eine berufliche Bildung und eine berufliche Berechtigung in allen modernen Industrie- und Wissensgesellschaften zu den zentralen „Eintrittskarten“ ins Erwerbsleben. Ohne berufliche Berechtigungen können die jungen Bürger nur als An- und Ungelernte arbeiten, und wenn überhaupt, dann nur im Segment „einfacher Arbeit“. Und schon damit verschwimmen mit der Phase des Jugendalters die Grenzen zwischen „Behinderung“ und „Benachteiligung“: Die Gruppen sind nur noch über klassifikatorische Zuschreibungen und Förderwege unterscheidbar, sie stehen aber unter identischen gesellschaftlichen Nötigungen.

Die „Bildung“ im zur Debatte stehenden Gegenstandsfeld ist *berufliche Bildung*. Damit ist die organisierte, institutionalisierte Vermittlung und planmäßige Aneignung von speziellen Kenntnissen und von Wissen gemeint. Das geschieht mit dem Ziel, die Fähigkeiten zu erlangen, um einen Beruf ausüben zu können. Berufsausbildung bedeutet zudem, dass (junge) Menschen neben einer fachlich versierten Teilnahme am Betriebsleben auch an einer qualifizierten Teilhabe an der volkswirtschaftlichen Gesamtleistung vorbereitet werden. Berufsausbildung gehört deshalb zu den Voraussetzungen für individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe. Das alles ist für diejenigen Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz im „dualen System der Berufsausbildung“ erhalten haben, eher unproblematisch, ebenso für diejenigen, die – gemäß Nomenklatur der Nationalen Bildungsberichte – im „Schulberufssystem“ eine anerkannte Ausbildung beginnen.

Was aber passiert mit den „beruflich Unversorgten“, den „Behinderten“ und den „Benachteiligten“? Die *bisher entwickelten gesellschaftlichen Lösungen* sind unzureichend. Vereinfacht zusammengefasst: (a) Für **„behinderte Jugendliche“** gibt es gemäß Sozialgesetzbuch (SGB) IX Versorgungseinrichtungen wie „Berufsbildungswerke“ oder „Werkstätten für behinderte Menschen“, parallel auch anerkannte Berufsausbildungen gemäß § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) (und Handwerksordnung [HwO] § 42). Aus Sicht des Lebenslaufs sind hier die Optionen zwar eingeschränkt, aber zumindest sozialstaatlich soweit abgedeckt, dass diese jungen Menschen zumeist nicht ins Bodenlose fallen. (b) Für **„benachteiligte Jugendliche“** gemäß SGB II, III und VIII gibt es einen weitgehend ungere-

gelten Bereich, die die Nationalen Bildungsberichte als „Übergangssystem“ bezeichnet haben. Die hier untergebrachten jungen Menschen befinden sich an einer zentralen Schaltstelle ihres Lebens in einer Situation, die sich nicht nur als völlig sinnlos erweisen kann, sondern die auch faktisch in die Sackgasse späterer fortlaufender Alimentation durch Sozialleistungen führen kann. Allerdings: *Ohne* berufliche Bildung wären die jungen Menschen in der modernen Erwerbsgesellschaft nahezu chancenlos.

Wir haben es also mit einem Feld zu tun, in dem ein gesellschaftlicher „Sockel“ junger Menschen – mehr schlecht als recht – mit beruflicher Bildung versorgt werden muss, ohne dass sich eine halbwegs zusammenhängende systemische Antwort entwickelt hat, einem Feld, das darüber hinaus in verschiedenste Fördersegmente aufgeteilt wird. Dieser Sachverhalt einer *deutlichen Unterversorgung* wird von der Bildungspolitik sträflich vernachlässigt, obwohl hier – Jahr für Jahr – eine gewichtige Gruppe junger Menschen einmündet (wie die Nationalen Bildungsberichte betonen: um bis zu 20% eines Alterjahrgangs); ihre Sozialisationsprozesse und Biographien werden durch eben diesen Bereich massiv beeinflusst. Dieses Feld ist aber nicht nur der öffentlichen, sondern auch der *bildungswissenschaftlichen* Aufmerksamkeit entzogen. Behinderten- wie Benachteiligtenbereich haben im Blick auf berufliche Bildung nur vorläufige und oft unzureichende pädagogisch-didaktische Konturen entfaltet. Für die Beobachtung und Bearbeitung der pädagogisch-didaktischen Fragen zeichnet keine eigene pädagogische Subdisziplin verantwortlich (vgl. Biermann/ Rützel 1999; Bojanowski 2005).

Das Feld ist zudem nur höchst rudimentär an das *Erwerbsarbeitssystem* angeschlossen. Angesichts einer „verwissenschaftlichen Produktion“ und angesichts steigender Anforderungen in anspruchsvollen Dienstleistungsbereichen ist ein Übergang in Erwerbsarbeit für behinderte und benachteiligte junge Menschen mit vielen Stolpersteinen verbunden. So waren im Jahr 2008 14,9% aller Jugendlichen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren ohne Berufsausbildung (BIBB 2011, S. 245). Und wenn sich die Zahl der Einfacharbeitsplätze bei gut 20% aller Beschäftigten eingependelt hat (Bellmann/ Stegmaier 2007, S. 12), dann haben An- und Ungelernte immer weniger Chancen auf einen Arbeitsplatz. Die Betriebe rekrutieren heute lieber ausgebildete oder auch fachfremde Fachkräfte; Arbeitsplätze von Nicht-Facharbeitern wurden schon 2002 zu rund 45% von Personen mit Ausbildungsabschluss besetzt (Weinkopf 2007, S. 27). Empirische Studien zeigen dann auch überdeutlich die jahrelangen Versuche junger Menschen, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen; die Übergänge aus dem Übergangssystem in Ausbildung oder Arbeit verlaufen gemäß allen Forschungsergebnissen von BIBB (z.B. Helmrich/ Krekel 2011), IAB (z.B. Dietrich u.a. 2009) oder DJI (z.B. Gaupp u.a. 2011) extrem verzögert und überlang. Am Ende des Spektrums stehen die Werkstätten für be-

hinderte Menschen: Die Übergänge aus den Werkstätten ins Erwerbsleben tendieren gegen Null (0,16% Übergangsquote; entnommen Werning 2012, S.10).

Gefragt nach einer Expertise zu diesem gesamten Bereich, kann man kaum auf fundierte empirische Untersuchungen oder auf gesicherte statistische Befunde oder auf Anchlüsse an wissenschaftssystematische Diskurse zurückgreifen. Die Beobachtung (und rudimentäre Gestaltung) des Feldes ist in unterschiedlichen Bereichen organisiert: (a) Die „**Berufliche Rehabilitation**“ befasst sich mit der beruflichen Eingliederung behinderter Menschen (Biermann 2008), ohne aber statistisch-systematisch zwischen jugendlichen und erwachsenen Rehabilitanden zu unterscheiden. (b) Die „**Benachteiligtenförderung**“ hat mit der Bezeichnung „Übergangssystem“ zwar etwas klarere Konturen gewonnen, bietet jedoch keinen aufklärenden Gesamtüberblick über die dynamischen Entwicklungen dieses Bereichs. Daher ist vorab zu konstatieren: Der gesamte hier zu analysierende Bereich basiert auf völlig unterschiedlichen Pfadlogiken. Eine Expertise muss aus den zersplitterten Teil- und Fördersystemen eine Gesamtperspektive zu entwickeln versuchen, die allemal vorläufig und unzureichend ausfallen muss.

B. Definitionen, Klärungsversuche, pädagogische Zuordnungen

Antworten zu 1. *Wie ist der Begriff „Behinderung“ gegenüber anderen Formen der Beeinträchtigung in dem Feld definiert, wie wäre dieser Begriff operationalisierbar?*

(a) Für eine Definitionsannäherung an den Begriff der „**Behinderung**“ erörtert Rolf Werning in seiner Ideenskizze für den Nationalen Bildungsbericht 2014 den „Behindertenbegriff“ zustimmungsfähig dahingehend, dass sich seit den 1970er Jahren ein „soziales Modell von Behinderung“ entwickelt habe:

„Behinderung wird hier als gesellschaftliche Barriere gedacht, die Individuen aufgrund von Normabweichungen stigmatisiert und benachteiligt. Behinderung ist damit eine soziale Konstruktion innerhalb konkreter gesellschaftlicher und historischer Bedingungen. In den letzten Jahren hat sich ein multifaktorielles Modell von Behinderung entwickelt, das Behinderung als relationales Konstrukt charakterisiert: In der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung“ (ICIDH-2 1999/ 2000) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird die dynamische Wechselwirkung zwischen der körperlichen, geistigen und seelischen Verfassung einer Person und den Faktoren der physikalischen und sozialen Umwelt herausgestellt. Inkorporierte Faktoren des Individuums stehen folglich in Wechselwirkungen mit sozialen Kontextfaktoren und gesellschaftlichen Teilhabeoptionen. Damit verbunden ist auch eine veränderte Perspektive auf Behinderung, die dynamische Entwicklungspotentiale und den Förderbedarf von benachteiligten Individuen in den Fokus rückt, statt auf unveränderliche Defizite zu verweisen“ (Werning 2012, S. 1).

Behinderung sei demnach kein personelles Merkmal mehr, sondern entstehe in Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Daraus ergibt sich: Behinderung kann auch das Ergebnis

negativer Wechselwirkungen sein. Der Behindertenbegriff besitzt gegenüber den Diagnosen anderer Beeinträchtigungen die Eigenschaft, dass er zumeist über Testierungsverfahren der Schulen (oder der Arbeitsverwaltung) als „objektives“ und fast unumstößliches Merkmal festgestellt wird. Die eigentliche Behinderung aber ist die erschwerte Teilhabe, die durch angemessene Hilfen zu überwinden ist (Partizipation, Integration, Inklusion).

Damit besteht trotz aller Offenheit bezüglich der Wechselwirkung beeinträchtigender Faktoren mit der Umwelt die Gefahr einer Festschreibung des Behindertenstatus: Gibt es nicht einen gesellschaftlich definierten Umkreis, der festlegt, was Behinderung sei? Und gilt dies auch, wenn eine Schädigung (wie bspw. Erblindung) „objektiv“ vorhanden ist? Man kann sagen: Diese Testierungen gewähren den betroffenen behinderten jungen Menschen zweifellos Rechte, weswegen sie nicht grundsätzlich abzulehnen sind. Problematisch wird eine solche Differenzierung aber in Grau- und Übergangsbereichen, wie denen der *Lernbeeinträchtigungen*. Hier verweist bereits die Tatsache föderal höchst unterschiedlicher Klassifizierungen im schulischen und auch im außerschulischen Bereich auf eine denkbare Mehrdeutigkeit der Verfahren. Didaktisch ist gerade bei Lernbeeinträchtigungen zu folgern: Weil Testierungen sich monokausal auf Outputs von Lernleistungen zentrieren, werden die sozialen Kontexte, aus denen heraus gerade Lernbeeinträchtigungen entstehen, vernachlässigt. Vorzuschlagen wäre demnach eine auf auch auf soziale Lebensphasen bezogene Begrifflichkeit, die vor allem Lernbehinderungen als zeitlich begrenzte Erscheinungen in bestimmten Lebenssituationen auffassen kann und Behinderung als zeitlich begrenztes Phänomen aufzufassen geeignet ist.

(b) Was noch klassifikatorisch für den Behindertenbereich gelten mag – unterschiedliche Kategorisierungen und Abstufungen – ist im Falle von **sozialer und Bildungsbenachteiligung** schwieriger. Einen Versuch einer Definitionsannäherung an „Benachteiligung“ unternahmen Bojanowski/Eckardt/ Ratschinski:

„Der Benachteiligtenbegriff hat sprachliche Verwendungen wie Ungelernte, Jungarbeiter oder Randgruppen weitgehend abgelöst. „Benachteiligte“ ist der offiziell im KJHG (SGB VIII) und im SGB III benutzte Gesetzesbegriff. ... Jedoch vermag auch der Benachteiligtenbegriff das damit gemeinte Gegenstandsfeld nur umrisshaft und vorläufig zu erfassen. In erster Annäherung kann festgehalten werden, dass es sich um Jugendliche ohne anerkannte Berufsausbildung handelt. ... Auch der Begriff der „Benachteiligung“ ist in der Fachdiskussion umstritten, weil er unscharf („relational“) und zudem diskriminierend sei. ... Zur Vereinfachung sprechen wir von Benachteiligtenförderung als einem Sammelbegriff, der schulische, betriebliche und außerschulische berufsbezogene Fördermaßnahmen der verschiedenen Träger, Akteure und Institutionen umgreift. Auch dieser Begriff wird nicht einheitlich verwandt. Andere Texte gebrauchen Begriffe wie „Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“, „Jugendliche mit erschwerten Startchancen“, oder sprechen von einer „beruflichen Integrationsförderung“. Trotz der unterschiedlichen Terminologie kann man sagen: Förder-

maßnahmen beziehen sich i. d. R. auf eine Gruppe Jugendlicher, die auf Grund individueller Probleme (z.B. Lernprobleme oder Verhaltensauffälligkeiten) oder wegen ungünstiger sozialer Lebensverhältnisse (familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit etc.) in Schwierigkeiten geraten sind“ (Bojanowski/ Eckardt/ Ratschinski 2005, S. 11).

Solche Definitionsannäherungen wurden von den Nationalen Bildungsberichten präzisiert und in den Begriff des „Übergangssystems“ transformiert, ein Begriff, der erst mal geeignet war, den Wildwuchs der Fördermaßnahmen zu charakterisieren (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Die Nationalen Bildungsberichte versuchten, alle berufsvorbereitenden Maßnahmen im schulischen und im außerschulischen Sektor zu erfassen, die nicht zu einem anerkannten beruflichen Abschluss führen. Allerdings thematisieren selbst die Nationalen Bildungsberichte, wie sich in späteren Analysen herausstellte, die Situation des Übergangs Schule – Beruf nur unzureichend: Das Übergangssystem muss noch weiter gefasst werden; das Deutsche Jugendinstitut zählt zustimmungsfähig zum Übergangssystem weitere Angebote und Maßnahmen wie

„Ausbildungsbetriebe, Leistungen, die den schulischen Unterricht und die betriebliche Ausbildung ergänzen und unterstützen (z.B. Berufsorientierung in außerbetrieblichen Einrichtungen, Praktika, ausbildungsbegleitende Hilfen usw.), Maßnahmen der Jugendhilfe (z.B. Kompetenzagenturen), der Arbeitsagenturen (z.B. BvB-Maßnahmen, Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen) und der Träger der Grundsicherung (z.B. Arbeitsgelegenheiten)“ (Braun/ Reißig 2012, S. 92/93).

Benachteiligung erscheint in all diesen Bestimmungen deutlich als ein gesellschaftliches Konstrukt, das nicht nur von verschiedensten Faktoren abhängig ist, sondern das sich höchst dynamisch auf Bewegungen in Erwerbsarbeit und Gesellschaft bezieht. Was nicht deutlich wird, ist, wie weit sich inzwischen schuldzuweisende Zuschreibungen in den gesellschaftlichen Diskurs eingeschlichen haben. Wer „Leistung“ fordert und glaubt, auf „Gegenleistung“ nicht verzichten zu können, der schiebt einseitig den Heranwachsenden selbst die Verantwortung für ihr „Versagen“ zu – und hat sich damit elegant des Problems eines Jugendalters angemessenen und auf Benachteiligungsausgleichs bezogenen Settings entledigt (vgl. Bojanowski 2012b). Und durch das seit Jahren bei den Arbeitsämtern eingepflegte Konstrukt der „Ausbildungsreife“ wird eine Klassifikation zwischen „ausbildungsreifen“ und „ausbildungsunreifen“ Jugendlichen vorgenommen, die wiederum solche Tendenzen subjektiven Versagens verstärken (Ratschinski/ Steuber 2012).

Antworten zu 2. Sehen Sie die Möglichkeit, einen bereichsübergreifenden, an der erwähnten Lebenslaufperspektive des Bildungsberichts orientierten Begriff von „Behinderung“ [und „Benachteiligung“] zu formulieren? Wie sähe ein solcher Begriff aus?

Mit den vorstehenden Überlegungen mag deutlich geworden sein, dass spätestens mit dem Ende des Sekundarbereichs I (oder mit dem Eintritt in das Jugendalter) ein Nationaler Bildungsbericht

nicht mehr alleinig mit dem Kriterium „behindert“ auskommen wird. Neben den als „behindert“ etikettierten Jugendlichen existieren ganze Graubereiche der Versorgung oder Betreuung junger Menschen, die aus anderen Schulformen kommen oder die in der allgemeinen Schule gescheitert sind. Behinderten- und Benachteiligtenbereich werden allerdings bis heute nicht zusammen gedacht, sondern sortieren sich völlig disparat nach unterschiedlichen Gesetzessystematiken und Förderlogiken. So pointieren Rauch u.a. am Beispiel von SGB II und SGB IX:

„Die Logiken bzw. Zielrichtungen der geltenden Gesetzesgrundlagen sind im Falle der beruflichen Rehabilitation durchaus konträr. Das SGB II betont den Grundsatz des Förderns und Forderns, und die Handlungsmaxime ist auf Effizienz und beschleunigte Vermittlung ausgerichtet. Damit unterscheidet es sich vom SGB IX, bei dem der Gedanke einer leidensgerechten und vor allen dauerhaften Eingliederung im Vordergrund steht“ (Rauch u.a. 2008, S. 5).

Ebenso beklagt Ginnold (2008) mit Recht in einer Studie zum Übergang von Lernbehinderten in Ausbildung die Begriffsunklarheit, die die „Kommunikation und das Verständnis der professionellen Akteure“ erschwere und die zudem die „Intransparenz von Statuszuweisungen“ verstärke (Ginnold 2008, S. 101).

Zudem verweist die Tatsache historisch höchst unterschiedlicher Testierungsquoten darauf, dass „Behinderung“ zu einem Substitutionskriterium adäquater Beschäftigungsformen auf dem regulären Arbeits- und Fördermarkt werden kann. Und schließlich zeigt der pädagogische Umgang gerade mit Lerndefiziten, dass es sich bei einer Lernbeeinträchtigung auch um temporäre biografische Phasen handeln kann, die erst durch die Eindeutigkeit einer Klassifizierung und resultierende Förderumfelder chronisch und unumkehrbar werden können. Wie auch immer: Die Grenzen zwischen dem Behinderten- und dem Benachteiligtenbereich sind viel fließender, als es die Förderlogiken und Gesetzessystematiken unterstellen.

Konsequenzen für diese Expertise und mein Vorschlag für die Ausrichtung des Nationalen Berichts 2014: Der Behindertenbegriff ist spätestens für die Phase des Jugendalters zu eng und zu ungenau. Wie könnte eine erweiterte Begrifflichkeit gefasst werden? Ich habe 2012 in dem „Versuch eines Masterplans“ für die Benachteiligtenförderung eine erweiterte Begrifflichkeit vorgeschlagen, um möglichst allen „unversorgten“ Zielgruppen gerecht zu werden. Ausgehend von der Notwendigkeit einer Neuordnung der Übergänge lautet die Empfehlung:

„Der neugeordnete Übergangssektor ist zuständig für alle jungen Menschen im Alter von ca. 14/15 bis zu 27 Lebensjahren. ... Inklusives Kriterium soll also die „Unversorgtheit im Bildungswesen und/oder auf dem Arbeitsmarkt“ sein. Es darf mithin keine unversorgten Restgruppen nach der Sekundarstufe I geben.... Als Anknüpfungspunkte und Realisierungswege liegt nahe, sich im Interesse der gesellschaftlichen Teilhabe und der Chancengleichheit ... z.B. das latente gesellschaftliche Unbehagen über die hohe Zahl der Personen ohne Berufsabschluss aufzugreifen“ (Bojanowski 2012a, S. 68/69).

Nehmen wir also alle „mit beruflicher Bildung unversorgten Jugendlichen“ als Zielgruppe an, dann erst wird das bereichsübergreifende Kriterium der Inklusion voll wirksam. Besonders gilt es den zwischen allen System oszillierenden Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen gerecht werden. Das Übergangsgeschehen sollte mithin auf Vielfalt eingerichtet sein; immer dann, wenn zusätzliche Hilfe notwendig ist, sollte eine Einrichtung vorhanden sein, die einem „unversorgten“ Jugendlichen Halt und Hilfe gibt. Erst mit Entstehung und Durchsetzung inklusiver Modelle in allen Lebensphasen muss dieser Bedarf langfristig zurückgehen.

Antworten zu 3. Zwischen welchen bildungsrelevanten Formen von „Behinderung“ [und „Benachteiligung“] muss differenziert werden? Welche sind besonders relevant?

(a) In seiner „Ideenskizze“ umreißt Rolf Werning den in Deutschland inzwischen eingeführten Sprachgebrauch für acht sonderpädagogische Förderschwerpunkte bei **Behinderten**:

- „Lernen: Förderbedarf im Lern- und Leistungsverhalten, insbesondere des schulischen Lernens
- Sprache: spezifischer Förderbedarf im Kompetenzfeld des kommunikativen Handelns
- Emotionale und soziale Entwicklung: Förderbedarf in der Erlebens- und Selbstregulation
- Geistige Entwicklung: Förderbedarf bei diagnostizierten kognitiven Entwicklungsdefiziten
- Körperliche und motorische Entwicklung: spezifischer Förderbedarf bei Beeinträchtigung des Bewegungsapparates
- Hören: Förderbedarf bei diagnostizierter Hörschädigung
- Sehen: Förderbedarf bei diagnostizierter Sehbehinderung oder Blindheit
- Chronische Erkrankung: Lernrückstand durch lang andauernde Erkrankung
- *Ergänzend* wurden im Jahr 2000 Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht bei autistischem Verhalten vorgelegt“ (Werning 2012, S.1/2).

Um einen Eindruck von der Größenordnung und damit der Relevanz der verschiedenen Behinderungsformen im Blick auf die Versorgung mit beruflicher Bildung zu gewinnen, kommen hier aktuelle Daten zu den Zahlen der Absolventinnen/en aus Förderschulen am Ende des Schuljahrganges 2010/2011 in Niedersachsen²:

FöS Lernen	2.762 Schüler/innen (SuS)
FöS emotionale und soziale Entwicklung	387 SuS
FöS geistige Entwicklung	587 SuS
FöS körperliche und motorische Entwicklung	127 SuS
FöS Sprache	60 SuS
FöS Hören	117 SuS (davon 30 gehörlose SuS)
FöS Sehen	7 SuS (davon 3 blinde SuS)
Insgesamt	4.047 SuS

² Schülerinnen und Schüler, die mit Hilfe von mobilen Diensten in andern Schulformen unterrichtet werden, sind hier nicht erfasst (Quelle: Hoops 2012, S. 4).

Diese Zahlen aus dem Bundesland Niedersachsen müssten mit Zahlen aus allen 16 Bundesländern verglichen und mit den amtlichen Statistiken abgeglichen werden, um den aktuellen Entwicklungsbedarf beruflicher Bildung bei behinderten Jugendlichen präziser abschätzen zu können. Die Unterschiede sind föderal bedingt beträchtlich, so dass sich die Abgangsquoten und Bedarfslagen sehr unterschiedlich darstellen werden:

„Ferner ist festzustellen, dass sich die Förderschulbesuchsquoten in den Ländern stark unterscheiden. Spitzenreiter sind Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt mit 8%. Die geringste Quote von Kindern in Förderschulen hat Schleswig-Holstein mit 2,8% ...“ (Werning 2012, S. 6).

Folgt man nun den aus den obigen Zuschreibungen entstandenen Zuordnungen, so stechen ohne Zweifel die Schüler/innen mit **Lernbeeinträchtigungen** hervor. Sie machen den mit Abstand größten Anteil der Jugendlichen aus, die die Förderschulen beenden. Wo kommen sie unter? Wie können sie in den Erwerbsarbeitsmarkt hinein kommen (vgl. Deneke 2012; Ginnold 2008)? An zweiter Stelle stehen die Schüler/innen im Bereich **geistiger Entwicklung** (siehe hierzu auch: Janz/ Terfloth 2009). Und an dritter Stelle sind die Schüler/innen im Bereich **emotionaler und sozialer Entwicklung** zu nennen. Für Niedersachsen führt Günther Hoops (Niedersächsisches Kultusministerium) aus, dass „alle Absolventinnen und Absolventen der ‚Förderschule Lernen‘ und der ‚Förderschule emotionale und soziale Entwicklung‘ ... bereits jetzt eine berufsbildende Schule (besuchen). Auch die Absolventinnen und Absolventen der ‚Förderschule für geistige Entwicklung‘ sind formal Schülerinnen und Schüler der BBS. Allerdings findet der Unterricht meist in den geschützten Werkstätten statt“ (Hoops 2012, S. 4). Zudem – so Hoops – muss beachtet werden, dass es auch „besondere“ berufsbildende Schulen gibt. Für Niedersachsen sind dies das „Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Osnabrück (92 Schüler/innen), das Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Hildesheim (102 Schüler/innen) und das Landesbildungszentrum für Blinde in Hannover (47 Schüler/innen)“ (Hoops 2012, S.4).³ Wenn auch die meisten behinderten Jugendlichen, die eine berufliche Qualifizierung anstreben, die „normale“ berufsbildende Schule („Berufsvorbereitungsjahr“ [BVJ]) besuchen (a.a.O.), bleibt immer auch ein unversorgter Rest.

Auch wenn es sich hier nur um Daten aus einem Bundesland handelt, so kann doch gefolgert werden: Besonders relevant für die berufliche Bildung Behinderter sind die Lernbeeinträchtigten und die Schüler/innen mit emotionaler und sozialer Entwicklung; für diese Gruppen wird mit dem BVJ

³ Zahlen vom 15.11.2011 (Quelle: Hoops 2012)

formal ein schulisches Angebot vorgehalten. Weitere berufsbildungsbezogene Perspektiven sind rar bzw. verweisen auf das Übergangssystem.

(b) Für **benachteiligte Jugendliche** lassen sich solche Deskriptionen nicht erstellen. Aus der einschlägigen Literatur lassen sich allerdings etliche „Risikokategorien“ herausarbeiten (vgl. zum folgenden Steuber 2012):

- Im Bereich der *Lernbeeinträchtigungen* existieren unterschiedliche Klassifizierungen, z.B. unterscheidet der Sonderpädagoge Winfried Baudisch die Probleme des Lernens im Hinblick auf die Prophylaxe bzw. Fragen der pädagogischen Intervention. Daraus ergibt sich eine Differenzierung zwischen *Lernproblemen*, *Teilleistungsstörungen* und einer *Lernbehinderung*.
- Jugendliche mit *Migrationshintergrund* gelten als besonders benachteiligte Gruppe des Bildungssystems und sind im Übergangssystem überproportional häufig vertreten. Aufgrund ihrer geringeren schulischen Qualifikationen haben sie wesentlich geringere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.
- Daneben sind vor allem Jugendliche mit einem *niedrigen schulischen Vorbildungsniveau* im Übergangssystem vertreten. Im Jahr 2010 haben 6,5% der Jugendlichen die Schule ohne Abschluss verlassen. Viele Abgänger ohne Hauptschulabschluss besuchten zuvor eine Förderschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 91ff; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 9).
- Als eine weitere Risikokategorie gilt die *Zugehörigkeit zu bildungs- bzw. schriftfernen Milieus*. Kinder und Jugendliche aus niedrigen sozialen Schichten haben in vielen Fällen eine bewegte Schulkarriere mit häufigen Klassenwiederholungen und Schulwechseln und den entsprechenden Misserfolgserlebnissen hinter sich. Schulaversives Verhalten wird durch die Schule selbst und deren Unterrichtsgestaltung begünstigt. Viele Studien stellen eine stärkere Präsenz von männlichen Teilnehmern in berufsvorbereitenden Angeboten fest; insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund haben ungünstige Bildungsverläufe (Kuhnke/ Müller 2009).
- Eine Zielgruppendifferenzierung benachteiligter Jugendlicher geht auch über eine Typisierung: Enggruber/ Euler entwickelten 2003 im Rahmen einer sekundärempirischen Analyse der Angebote im Übergangssystem und zur außerbetrieblichen Berufsausbildung sogar die folgenden Typen: 1. Marktbenachteiligung, 2. Schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg, 3. Außerschulische Überforderung und Lebensprobleme, 4. Sinn- und Identitätssuche, 5. Multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen, 6. Protest- und Autonomiebeweise, 7. Migrationshintergrund (Enggruber/ Euler 2003, S. 16-70).

Die Beschreibung dieser verschiedenen Risikokategorien verdeutlicht die Heterogenität der Jugendlichen mit „besonderem Förderbedarf“. Besonders relevant für die berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher sind damit ebenso wie oben junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, sodann männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, jugendliche Schulabsentisten und schließlich die Schüler/innen aus bildungsfernen Milieus. Die Benachteiligtenförderung hält für diese Gruppen keine differenzierten pädagogischen Angebote vor, sieht man von den oben skizzierten allgemeinen schulischen und den außerschulischen Maßnahmen ab.

C. Zu den Systemlogiken des Gegenstandsfeldes

Antworten zu 4. (a) *Wie gehen die Institutionen des Bereichs mit „Behinderung“ [und „Benachteiligung“] um?*

Betrachtet man die Übergangsinstitutionen im Lichte der Ergebnisse wissenschaftlicher Beobachtungen, so zeigt sich folgendes Bild.

(a) Für den **Behindertenbereich** bietet eine Untersuchung für das BMBF von Niehaus u.a. (2012) „Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf“ eine materialreiche Ausgangsbasis. Die Studie führt aus, dass sich „für die Schulentlassenen mit Behinderung drei unterschiedliche Verbleibmöglichkeiten“ (Niehaus u.a. 2012, S. 9) ergeben:

- Behinderte Jugendliche können eine „normale“ betriebliche Ausbildung absolvieren; zumeist werden sie jedoch eine Ausbildung gemäß § 66 BBiG (bzw. § 42m HwO) absolvieren (sog. „geminde Ausbildung“). Das Berufsbildungsgesetz sieht also für behinderte Menschen spezielle Ausbildungsgänge vor, in denen der Behinderung – z. B. in der betrieblichen Ausbildung oder bei den Prüfungen – Rechnung getragen werden soll. Die Ausbildungsordnungen für diese „Behindertenberufe“ gelten aber nicht deutschlandweit, sondern werden pro Kammerbezirk geregelt; zudem hat sich erst in allerjüngster Zeit eine einheitliche Abschlussbezeichnung herausgeschält (zukünftig: „Fachpraktikerin/ Fachpraktiker“). Aktuell kann zahlenmäßig festgehalten werden, „dass 2009 ca. 14.000 Menschen eine Ausbildung speziell für Menschen mit Behinderung begonnen haben“ (Niehaus u.a. 2012, S. 9).

- Viele behinderte junge Menschen können auch in verschiedenste Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit einmünden. Für die sog. rehaspezifischen Angebote der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (Maßnahmen speziell für Menschen mit Behinderung) wurden – vereinfacht – 2009 „ca. 17.200 junge Menschen“ registriert (Niehaus u.a. 2012, S. 10). „Bei den rehaspezifischen besonderen Maßnahmen zur Ausbildungsförderung (Reha-bMA) liegen die Eintritte bei ca. 19.600 Reha-

bilitanden“ (a.a.O). Systematisch sind hierunter auch die Berufsbildungswerke (BBW) als Einrichtungen zu fassen, in denen behinderte junge Menschen ausgebildet werden. Nicht sicher ist, ob in die Zahlen auch Angaben zu den sog. „Wohnortnahen beruflichen Rehabilitationseinrichtungen“ eingeflossen sind, die für Jugendliche mit Behinderung betriebs- und praxisorientierte Ausbildungsmöglichkeiten und berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen anbieten. Dort werden rund 10.000 Jugendliche mit Behinderung begleitet. „Überwiegend handelt es sich dabei um Jugendliche mit einer Lernbehinderung (mehr als 80 %)“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2009, S. 47).

- Weiterhin besteht die Möglichkeit, „direkt von der Schule in den zweiten Arbeitsmarkt in eine Werkstatt für behinderte Menschen zu wechseln“ (Niehaus u.a. 2012, S. 10).

„Die Schwierigkeit, die direkten Wege der Schulentlassenen über die Statistiken abbilden zu können, zeigt sich insbesondere bei dem Vergleich der von der Bundesagentur für Arbeit verzeichneten Ersteintritte (ca. 13.000) in eine WfbM mit der Anzahl der Ersteintritte von Schulentlassenen mit Behinderung (ca. 4.700), die eine Studie der Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik (ISB 2008) benennt“ (Niehaus u.a. 2012, S. 10).

Schlussfolgerung der Studie von Niehaus u.a. zu den Möglichkeiten, einen quantitativen Überblick zu gewinnen: Mit den „vorliegenden Statistiken (können) die Wege junger Menschen mit Behinderung von der Schule in das Maßnahmen-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem nicht analysiert werden“ (Niehaus u.a. 2012, S.10). Man kann so zuspitzen: Die Institutionen dieses Bereichs agieren zwar – und das durchaus erfolgreich – in einem rechtlich sehr gut abgesicherten Rahmen, haben sich aber – salopp formuliert – in ihren Behinderteninstitutionen „eingeingelgt“.

(b) Für den **Benachteiligtenbereich** können vorläufig die Analysen der Nationalen Bildungsberichte zum „Übergangssystem“ herangezogen werden. Im Bericht zum Jahr 2010 hieß es: Die „Struktur des Übergangssystems... (habe sich) in den letzten Jahren nur geringfügig verändert“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; S. 97), bei den Neuzugängen ins Übergangssystem gab es nur einen geringen Rückgang (a.a.O., S. 96) und es bleibe „ein Manko, dass über die Gründe für die Bewegungen im Übergangssystem genauso wenig Transparenz besteht wie über seine genauen Wirkungen“ (a.a.O., S. 98). Für 2012 heißt es: „Obwohl im Vergleich zu 2008 fast 76.000 Jugendliche weniger in das Übergangssystem einmünden, hat sich an der relativen Größe ihres Anteils an der Gesamtheit der Neuzugänge nur begrenzt etwas geändert: Er bewegt sich zwischen einem Viertel und einem Drittel der Neuzugänge“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 102). In Größenordnungen – rechnet man die verschiedenen Bestände grob zusammen – heißt das: Für den *schulischen Bereich* des Übergangssystems sind in 2011 ca. 210.000 Neueintritte zu verzeichnen (Berufsgrundschuljahr, Berufsvorbereitungsjahr, einjährige Berufsfachschulen, Schüler/innen ohne

Ausbildungsvertrag in Berufsschulen). Für den *außerschulischen Bereich* des Übergangssystems kann man von mindestens 80.000 Neueintritten ausgehen (Einstiegsqualifizierung, Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit). Legt man – wie oben dargelegt – ein „erweitertes Übergangssystem“ zugrunde (z. B. Jugendliche in Arbeitsgelegenheiten) würden sich die Zahlen im außerschulischen Bereich noch einmal deutlich erhöhen.

Der Nationale Bildungsbericht 2012 folgert aus diesen Befunden:

„Der Anteil der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss im Übergangssystem verharrt bei etwa drei Viertel, von den ausländischen Neuzugängen münden 2010 über die Hälfte in das Übergangssystem ein (Deutsche zu etwa einem Drittel). Um diese Relationen zu ändern, bedarf es offensichtlich gezielter politischer Interventionen und (sozial-) pädagogischer Gestaltungsmaßnahmen in der Übergangs- und Berufseingangsphase, möglicherweise auch neuer Unterstützungsstrukturen für Betriebe zum Ausgleich kognitiver Defizite von Auszubildenden“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 122).

Versucht man für unsere Zwecke eine Einschätzung, dann muss man dem „Memorandum“ der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zustimmen:

„Für den größeren Teil (der benachteiligten Heranwachsenden, A.B.) gelingt die Erreichung des von allen gesellschaftlichen Gruppen postulierten bildungspolitischen Ziels einer „Berufsausbildung für alle“ nicht. Wenn es der Zivilgesellschaft aber nicht gelingt, durch politische und pädagogische Gestaltung das derzeitige „Übergangssystem“ so zu reformieren, dass der bisher benachteiligte Teil der nachwachsenden Generationen in die Gesellschaft integriert wird bzw. dass diese Benachteiligten eine Lebensperspektive für sich in dieser Gesellschaft erkennen können, werden grundlegende Ziele und Ansprüche der Zivilgesellschaft in Frage gestellt“ (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009, S. 9/10).

(c) Betrachten wir nun den *Übergang Behinderter und Benachteiligter in Erwerbsarbeit*. Versucht man, die verschiedenen hier diskutierten Übergangswege in Ausbildung und Arbeit systemisch zusammenzudenken ⁴, so entsteht ein Bild einer differenzierten Teilnehmerschaft, in dem die arbeits-

⁴ Die sonderpädagogische Forschung macht inzwischen auf diesen Zusammenhang aufmerksam. So findet sich in einer Pressemitteilung der Universität Würzburg Folgendes: „In einem weiteren Projekt forscht Ellinger gemeinsam mit den Professoren Roland Stein (Inhaber des Lehrstuhls Sonderpädagogik V, Universität Würzburg) und Erwin Breitenbach (Inhaber des Lehrstuhls Rehabilitationspsychologie, Humboldt-Universität Berlin) an Fragen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. „Gerade Absolventen von Schulen mit den Förderschwerpunkten ‚Lernen‘ und ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ haben es auf dem regulären Arbeitsmarkt nicht leicht“, sagt Ellinger. Angesichts von aktuell immer noch drei Millionen Arbeitslosen schaffen es die wenigsten von ihnen, reibungslos von der Schule in eine Ausbildung oder einen Beruf zu wechseln. Obwohl es inzwischen vielfältige Förderangebote für junge Menschen mit solchen Beeinträchtigungen gibt, zeige deren Lebenslauf häufig eine Aneinanderreihung von Phasen unterstützender Maßnahmen, Arbeitslosigkeit sowie kurzen oder längeren Jobs. Was die Gesellschaft tun kann, um solche bruchstückhaften Laufbahnen zu verhindern, untersuchen die Wissenschaftler in ihrem Forschungsprojekt „Lebensbegleitende Integration in Arbeit und Beruf – Institutionen, Maßnahmen, Verläufe““ (Internet 2011).

marktlichen Integrationsperspektiven allmählich abnehmen. Zunächst gilt festzuhalten: Für die zur Debatte stehenden Zielgruppen sind die Einstiege in Ausbildung und Erwerbsarbeit extrem verlängert. Der Grund für den Anstieg des Durchschnittsalters auf 19,5 Jahre bei Eintritt in eine vollqualifizierende Ausbildung liegt in erster Linie „in den langen Einmündungswegen von Jugendlichen ohne und mit Hauptschulabschluss“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 8). Mehr als die Hälfte der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss bleibt bis zu zweieinhalb Jahren im Übergangssystem (ebd., S. 105).

Für die beruflichen Übergänge aus den BBWs ergibt eine recht aktuelle Studie (Neumann/ Lenske/ Werner 2010) positive Verläufe:

„Zum Befragungszeitpunkt waren 68,1 % der Absolventen/-innen der BBW erwerbstätig. Gut einem Drittel der Absolventen (34,8 %) gelang unmittelbar im Anschluss an die Ausbildung der Einstieg in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung. Etwa die Hälfte der Absolventen/innen war zunächst arbeitslos. Diese Übergangsarbeitslosigkeit löste sich aber vergleichsweise schnell auf. Je länger der Abschluss der Berufsausbildung zurückliegt, desto höher ist die Erwerbsbeteiligung. In der Gruppe der Absolventen/-innen, die das BBW vor zehn bis 15 Jahren verlassen haben, ist sie mit 70 % am höchsten“ (Eser 2012, S. 46).

Allerdings zeigt eine qualitative Studie aus einem BBW, dass die berufliche Integration auch brüchig sein kann: In einem Sample von 25 Personen, die ca. 10 Jahre begleitet wurden, gab es nur drei unbefristete Verträge und eine Selbstständigkeit; zu nennen sind auch drei Zeitverträge und eine Beschäftigung auf 400€-Basis. Neben Umschulung und Studium von Interviewten gibt es viele „Überflüssige“: Rentner, Absolventen mit Maßnahmekarrieren und Menschen, die faktisch nichts erreicht haben (Rietz 2012, S. 201).

Insgesamt haben sich für behinderte und benachteiligte junge Menschen die Zuweisungs- und Selektionsprozesse stark verändert, wie Martin Koch subtil beim SGB II analysiert. Hier wurde ein Personenkreis konstruiert,

„der keine allgemein benachteiligten- oder behindertenspezifische Förderung erhält und stattdessen in nicht näher definierte teilqualifizierende Instrumente integriert wird. ... Es gibt weiterhin erheblichen Anlass zu vermuten, dass unter dieses Segment auch zahlreiche Rehabilitanden, insbesondere Jugendliche mit diagnostizierten Lernbehinderungen fallen“ (Koch 2008, S. 18).

Jedenfalls gibt es unterschwellige Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Segmenten von Behindertenhilfe und Benachteiligtenförderung, die – nicht nur für die Betroffenen – undurchsichtig wirken. Folgerungen wären, dass arbeitsmarktliche „Übergänge eher in oberen Segmenten“ zu vermuten sind. „Offensichtlich nimmt dort die Integration in Ausbildung zu ..., während sie abwärts zur nicht förderungsinduzierten Ausnahme wird“ (Koch 2012, S. 26). Die Institutionen der Benachteilig-

tenförderung selektieren zwischen Teilnehmern nach SGB II und Teilnehmern nach SGB III. Der Förderlogik entsprechend gestalten sich dann auch die Übergangschancen in Erwerbsarbeit.

Die Resultate solcher zielgruppendifferenzierter Zuweisungen sind hoch differenzierte, gespaltene und fluide Arbeitsmärkte. Erweitert man nämlich das Übergangssystem um die bisher noch nicht in den Nationalen Bildungsberichten aufgeführten Zielgruppen, so kommt mit Koch – zugegeben überpointiert – diesem

„erweiterten Übergangssystem gleichzeitig eine kompensierende und eine selektive Regulierungsfunktion zu. Der partielle Ausfall des Ausbildungsangebots wird auch durch Sektoren bildungsferner Pathologisierung und Disziplinierung ersetzt, er scheidet ausbildungswillige Jugendliche nach dem Grad ihrer vorab ersichtlichen Eignung und schließt der Tendenz nach Benachteiligte von originärer Benachteiligtenförderung aus. Die von [Robert] Castel ... vorgeschlagene Spaltung des Arbeitsmarkts in Zonen der „Entkopplung“, „Fürsorge“, prekärer („Verwundbarkeit“) und stabiler Beschäftigung („Integration“) überträgt sich auf den Übergangssektor und schlägt sich in differenzierten beruflichen Initiationsformaten nieder... (Koch 2012, S. 26).

Insgesamt entsteht so ein Bild, in dem weder die (erweiterte) Benachteiligtenförderung noch die Berufliche Rehabilitation einen segmentübergreifenden Ansatz entwickeln können. Sie können auch nicht ihre eignen Klassifikationen überwinden oder eigene Handlungsperspektiven z.B. für einen weit gefassten „zweiten Arbeitsmarkt“ aufbauen. So hat sich in den letzten Jahren durch einen Wegfall arbeitsamtlich finanzierter rehaspezifischer Ausbildungen und Berufsvorbereitungen insbesondere der Sektor von WfbM vergrößert (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 228), was einer fast vollkommenen Entkopplung von Beschäftigungsperspektiven gleichkommt. Diese Entwicklung wird konterkariert durch einen erheblichen Rückgang rehaspezifischer Förderungen von Jugendlichen im Rechtskreis SGB II. Gegen diese Tendenz, Jugendliche abzuschieben oder unqualifiziert zu lassen, gibt es derzeit keine übergreifenden Konzepte. Denn auch die verschiedenen Instrumente der beruflichen Rehabilitation wie „Unterstützte Beschäftigung“, „Persönliches Budget“ oder „Arbeitsassistenz“ sind eher wenig wirksam wie auch die „Integrationsfachdienste“⁵ oder „betriebliche Integrationsprojekte“ (Biermann 2008, S. 81ff.). Angesichts eines Arbeitsmarktes, der bisher kaum Anzeichen zum Umsteuern in Richtung Inklusion zu erkennen gibt, ist

⁵ „Ziel der Arbeit von Integrationsfachdiensten ist es, mehr Menschen als bisher den Übergang aus Schulen – und Werkstätten für behinderte Menschen – in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. ... Zielgruppen sind demnach neben (schwer-)behinderten Erwachsenen und Beschäftigten aus Werkstätten für behinderte Menschen nicht zuletzt auch (schwer-)behinderte Schulabgänger und -abgängerinnen, die zur Aufnahme einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt auf Unterstützung angewiesen sind. Insbesondere sollen Menschen mit einer geistigen oder seelischen Behinderung, aber auch solche mit einer schweren Körper-, Sinnes- oder Mehrfachbehinderung erreicht werden. ... Weiterhin beraten Integrationsfachdienste Arbeitgeber, Schulen und Werkstätten für behinderte Menschen im Hinblick auf alle Fragen betreffend der beruflichen Integration ...“ (Berufliche Integration 2008, S. 47).

auch kaum etwas anderes zu erwarten. Der bekannte Vertreter der Beruflichen Rehabilitation Horst Biermann fasste schon 2004 – noch ohne den theoretischen Bezug zu Robert Castels Zonen der „Entkopplung“ und der „Fürsorge“ – pointiert zusammen:

„Erwerbschancen für Behinderte und Benachteiligte bestehen lediglich in der Randbelegschaft, zeitlich befristet, in „sterbenden“ Bereichen, zu unattraktiven Bedingungen. Somit sind Beschäftigungsrisiken und Armut vorgezeichnet. Bewertet man die Qualität der beruflichen und sozialen Rehabilitation vom Arbeitsmarkt her, gelingt es offensichtlich nicht, diesen Mechanismus zu durchbrechen, so dass unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit Praxis und Konzeption der Förderung Behinderter und Benachteiligter in Frage zu stellen sind“ (Biermann 2004, S. 5).

Antworten zu 4. (b) *Was sind gegenwärtig die zentralen Herausforderungen in diesem Bereich?* 4. (c) *Welche Entwicklungen zeichnen sich ab?*

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind vier große Herausforderungen namhaft zu machen, die zugleich auch zentrale Entwicklungsfelder markieren.

► Grundsätzlich: Eine der zentralen Herausforderungen an den Behinderten- und Benachteiligtenbereich liegt darin, den Zielgruppen *Wege in die Berufsausbildung und damit arbeitsmarktliche Chancen zu eröffnen*. Leider ist im Blick auf diese Herausforderung das UNO-Übereinkommen schwach. Artikel 24 (5) UNO-Ü erwähnt zwar die Berufsbildung, definiert aber nicht ihre Funktion für die Bürger einer modernen Industrie- und Wissensgesellschaft, die auf Berufsausbildung und die dabei erhaltenen Berechtigungen angewiesen sind. Denn erst die deutschlandweit (und absehbar: europaweit) anerkannten Bildungszertifikate sichern einen gemeinsamen Standard in der Erwerbswirtschaft, etwa bei Bewerbungen oder bei betrieblichen Rollenzuweisungen. Mit seiner randständigen Befassung unterschlägt das UNO-Übereinkommen einen wichtigen Teil des Lebens behinderter und benachteiligter Menschen.

► Systemisch: Der gesamte hier zur Debatte stehende berufliche Übergangssektor mit seinen zwei großen Bereichen Berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung wird vermutlich stabil bei etwa 200.000 Eintritten pro Jahr bis etwa 2025 verharren (Euler 2010). Gemäß Bevölkerungsprognosen wird die Zahl der Menschen in Deutschland um 2025 etwa noch 78 Millionen betragen und die Zahl der jüngeren Menschen wird bis 2025 etwa um eine Million sinken. Der Stand von Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen wird vermutlich auf einem etwa relational hohen Stand bestehen bleiben. Angesichts der „*Pfadabhängigkeit*“ der Teilssegmente des beruflichen Übergangssektors besteht eine zentrale Herausforderung darin, die Segmente besser aufeinander abzustimmen, um etwa den lernbeeinträchtigten Jugendlichen klare Übergangswege zu schaffen.

► Individuell: Der gesamte Übergangssektor entwickelt sich weiterhin und noch deutlicher zu einem eigenständigen Sektor zwischen Bildung und Arbeit – mit seiner Besonderheit, dass hier junge Menschen in der gesamten Adoleszenzphase extremer Ungewissheit ausgesetzt bleiben. Die Herausforderung lautet: den Zielgruppen durch berufliche Integrationsperspektiven *gesellschaftliche Teilhabe* zu ermöglichen. Und unter den Zielgruppen bleiben *Jugendliche mit Migrationshintergrund* im Blick auf ihre Ausbildungsintegration ein großes Problem (Stürzer u.a. 2012). Hier bedarf es besonderer systemischer und pädagogischer Anstrengungen.

► Demographisch: Durch die schrumpfende Bevölkerung eröffnet sich betrieblich eine „*demographische Chance*“, eine Herausforderung, die der Behinderten- und Benachteiligtenbereich klug nutzen könnte: Auch wenn die Rekrutierungsoptionen der Betriebe nach wie vor unsicher bleiben, die Zielgruppen sich eher an schulischen Bildungsgängen und weniger an betrieblichen Ausbildungen orientieren und schließlich der Trend zur Tertiärisierung bestehen bleiben werden, so zeigen die Arbeitskräfteprognosen Bedarf im Bereich der sekundären Dienstleistungen (Gesundheits- und Pflegesektor), die auch für benachteiligte und behinderte junge Menschen von Relevanz sein könnten (Euler 2010).

D. Vorschläge zur Gestaltung des Gegenstandfeldes

Antworten zu 5. *Welche Maßnahmen sind aus Ihrer Sicht geeignet, um den Zugang zu und die Beteiligung an Bildung in dem Bereich, für den Sie als Experte sich äußern werden, zu ermöglichen bzw. zu verbessern?*

Die Kernidee lautet: Die verschiedenen berufsbildenden Leistungen der Anbieter müssen aufeinander abgestimmt, so weit wie möglich miteinander verbunden und inhaltlich aufgewertet werden. Diese Vision eines einheitlichen Sektors könnte an Formulierungen des UNO-Übereinkommens anknüpfen, demzufolge die „Vertragsstaaten umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und -programme, insbesondere auf dem Gebiet ... der Beschäftigung“ „organisieren, stärken und erweitern“ sollten (Artikel 26 (1) UNO-Ü). Und Beschäftigung ist in Deutschland letztlich nicht ohne eine Berufsausbildung zu denken. Um also die extreme Separierung verschiedenster Berufsbildungsgänge und -prozesse und spezialisierter Einrichtungen aufzuheben und möglichst allen behinderten und benachteiligten jungen Menschen Übergänge in Beschäftigung und Erwerbsarbeit zu ermöglichen, bedarf es einer *wissenschaftlich überzeugenden und bildungspolitisch verantwortbaren Gesamtkonzeption*:

Zum Beispiel müssen die Berufsbildungswerke, berufsvorbereitende Maßnahmen, Aktivitäten der kommunalen Jugendberufshilfe, Berufsvorbereitungsjahre, Jugendwerkstätten oder Werkstätten für

behinderte Menschen zu einem einheitlichen Berufsbildungsangebot zusammengeführt werden. Sie haben – bei aller Unterschiedlichkeit und Differenzierung – Bevölkerungsgruppen anzusprechen, die generell durch körperliche, wirtschaftliche und soziale Benachteiligung gekennzeichnet sind. Ziel wäre ein gemeinsames für die verschiedenen Personengruppen durchlässiges, berufslaufbahnorientiertes Berufsbildungskonzept. Es bedarf mithin eines neuen „Lern-Arbeits-Systems“, das die verschiedensten Elemente bündelt und Behinderten und Benachteiligten in der Gesellschaft Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten öffnet, die ihnen Lebenssinn und Würde geben (Kell 2008). Eine erfolgsversprechende aktuelle Strategie besteht dann darin, dass Kommune und Landkreise vor Ort im Sinne öffentlicher Verantwortung die disparaten Bildungsmaßnahmen bündeln und Perspektiven einer *regionalen Bildungslandschaft* entwickeln (Weinheimer Initiative 2007).

Die Vorarbeiten zu solch einem Großprojekt stehen erst in den Anfängen. Nicht nur die verschiedenen Gesetzessystematiken, sondern auch differierende finanzielle Förderungen und unterschiedliche administrative Zuständigkeiten müssten überwunden werden. Allerdings hat die Kultusministerkonferenz (KMK) schon eine „Empfehlung zur inklusiven Bildung von Jugendlichen mit Behinderungen in beruflichen Schulen“ vorgelegt. Der Unterausschuss für berufliche Bildung der KMK empfiehlt, dass für den jeweiligen Beruf oder Bildungsgang die zuständige Berufliche Schule der grundsätzliche Förderort sei; die Fördersysteme sind zu verknüpfen, etwa durch die Einrichtung von Bildungs- und Berufswegekonferenzen. Die Vergabe von Abschlüssen soll nach einheitlichen Kriterien erfolgen, gemäß dem Gleichbehandlungsgebot. Notwendig sei auch die Einbindung der Lehreraus- und -fortbildung; zudem sei eine angemessene personelle, sächliche u. räumliche Ausstattung in den beruflichen Schulen vorzuhalten. Die Empfehlung hält besonders fest:

„Die Länder streben an, bestehende vernetzte Unterstützungssysteme (auch mit sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungsangeboten) auszubauen bzw. neu einzuführen. Die von den Sozialpartnern, Maßnahmeträgern, Integrationsfachdiensten und der Bundesagentur für Arbeit vorgehaltenen Angebote müssen Teil dieses Unterstützungssystems in jeder einzelnen Region werden“ (Empfehlung [KMK] 2011, S. 3).

Hieran anknüpfend wäre auch die Berufsausbildung nach § 66 BBiG zu verbessern: Die Ausbildung und die Vielfalt der Ausbildungswege müssen vergrößert und verändert werden in Bezug auf Zeit, Lernorte, Abschlüsse oder Fortbildung. Desgleichen müssten Assistenzsysteme in Ausbildung und Arbeit eingebaut werden, wie sie sich schon in der beruflichen Rehabilitation ausgeformt haben. Es muss zu einem Abbau segregativer Angebote kommen, ohne dass diejenigen Angebote für diejenigen, die tatsächlich Schutz benötigen, abgebaut werden.

Antworten zu 6. Was können aus Ihrer Sicht Merkmale einer erfolgreichen Inklusion sein?

► Professionalisierung: Das UNO-Übereinkommen legt sehr großen Wert auf die *Qualifizierung der Fachkräfte*. Es will „die Schulung von Fachkräften und anderem mit Menschen mit Behinderungen arbeitendem Personal ... fördern, damit die aufgrund dieser Rechte garantierten Hilfen und Dienste besser geleistet werden können“ (Art. 4 Abs. 1 Buchst. i) UNO-Ü; vgl. Artikel 20 Buchst. c), Artikel 24 Abs. 4, Artikel 26 Abs. 2 UNO-Ü). Das UNO-Übereinkommen macht damit auf ein gravierendes Desiderat aufmerksam. In den Fachwissenschaften gibt es seit einiger Zeit übereinstimmende Forderungen an die Qualifikationen des Fachpersonals (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009; Bonz 2011): Die Benachteiligtenförderung und die Behindertenhilfe brauchen zusätzliche professionelle rehaspezifische Förderangebote mit explizit ausbildungsvorbereitender Ausrichtung. Zudem bedarf es spezifisch ausgebildeter Bildungsbegleiter, die diese Übergangsprozesse von der Förderschule bis in Beschäftigungsmöglichkeiten moderieren. Schließlich bedarf es einer Reaktivierung rehaspezifischer Ausbildungsangebote in Wohnortnähe.

► Wissenschaftliche Fundierung: Entfaltung einer *beruflichen Förderpädagogik*. Darunter sei eine berufs- und arbeitsmarktbezogene Pädagogik der Benachteiligtenförderung und der Behindertenhilfe verstanden. Sie hat interdisziplinären Charakter, nimmt wesentliche Erkenntnisse anderer pädagogischer Wissenschaften in sich auf, z.B. aus der Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Beruflichen Rehabilitation und Schulpädagogik. Die Erkenntnisse und Instrumentarien dieser und weiterer verwandter Wissenschaftsbereiche sollten zu einem praxisorientierten Gesamtkonzept verarbeitet werden. Berufliche Förderpädagogik sollte die wissenschaftliche Zersplitterung in den Fragestellungen und Herangehensweisen überwinden. Handlungsgrundlage von den Fachkräften wäre ein Menschenbild, das einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat entspricht (vgl. Bojanowski 2005).

► Didaktische Konkretisierung: Berufsbildung meint ein systematisches Aneignen beruflicher Fertigkeiten (Fachkompetenzen), verbunden mit persönlichen Erfahrungen (Personal- oder Selbstkompetenzen) und sozialen Fähigkeiten (Sozialkompetenzen). Praktische Erfahrungen müssen mit theoretisch strukturierten Angeboten Hand in Hand gehen. Als *didaktische Leitprinzipien* für den hier behandelten Sektor stehen förderpädagogisch erprobte Ansätze zur Verfügung, die sich im Kern auf die *Produktionsschulidee* zurückführen lassen (Bojanowski 2008). Eine funktionstüchtige Verknüpfung von (betreutem) selbständigem Arbeiten und Leben und die Verbindung von Arbeit und Bildung als didaktisches Leitprinzip sollte weiterentwickelt werden. Der Ansatz kann auch den alten Streit in der Pädagogik entschärfen, ob nachhaltige Bildungsprozesse innerhalb eines wirtschaftlichen Produktionsprozesses möglich sind. Bei der Verbindung von Arbeit und Bildung geht es um das Erleben vollständiger Handlungen – bezogen auf gut geplante und marktorientierte Waren

und Dienstleistungen – ergänzt um allgemein bildenden Unterricht, der im Zusammenhang mit der „Produktion“ erfolgt.

► Systemisches „Vehikel“: Einbezug des modularen Ansatzes der *Qualifizierungsbausteine*. Wenn es gelänge, diese beruflichen Module wirklich – im Sinne der in der Berufsbildung anerkannten „Ausbildungsbausteine“ – anrechenbar zu machen, dann könnte sich ein modulares System der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung entwickeln, in dem die jeweiligen Vorleistungen anerkannt und angerechnet werden, so dass z.B. auch ein „Beruflicher Hauptschulabschluss“ vergeben werden könnte. Dieser Ansatz verbindet sich durchaus mit der skizzierten demographischen Chance: Könnten nicht die Betriebe angesichts des Fachkräftemangels verstärkt Behinderte und Benachteiligte einstellen, wenn sie wissen, dass diese über ein Fundament von zertifizierten Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen?

► Allgemeine Standards: Will man Inklusion gemäß UN-Übereinkunft verwirklichen, bedarf es schließlich des Rückgriffs auf *eindeutige Standards* (vgl. auch Biermann/ Bonz 2011). Angesichts der Fülle ungelöster Fragen und offener Probleme lohnt ein Blick in die aktuelle Diskussion um Inklusion im Schulwesen. Ein Verfahrensvorschlag lautet: Anschluss an den „Index der Inklusion“, der sich auf drei Dimensionen bezieht: Zunächst geht darum (Dimension A), inklusive Kulturen zu schaffen; es muss eine Gemeinschaft gebildet und es müssen inklusive Werte verankert werden. Sodann müssen (Dimension B) inklusive Strukturen in den Bildungseinrichtungen etabliert werden; es sollte eine „Schule für alle“ entwickelt und eine Unterstützung für Vielfalt organisiert werden. In der Dimension C geht um die Entwicklung inklusiver Praktiken: Organisation verschiedener Lernarrangements und Mobilisierung von Ressourcen. Es handelt sich bei dem Index um einen sehr ausgefeilten Versuch, der aber bisher noch nicht auf die berufliche Bildung ausgelegt worden ist. Denn hierbei sind die besonderen Strukturen der Berufsbildung zu beachten, also auch die Erfahrungen der Berufsbildungswerke, der Werkstätten, der Produktionsschulen, etc. Zudem sollte die Kritik aus der Jugendsozialarbeit ernst genommen werden, die – mit Blick auf die Sozialreformen der letzten 20 Jahre – befürchtet, dass „Inklusion“ zu einem Sparprogramm verwendet wird (Zinke 2011, S. 28), eine Befürchtung, die angesichts der aktuellen Umsetzung schulischer Inklusion nicht von der Hand zu weisen ist.

E. Ausblick: Vier Desiderata

Abschließend sei auf einige Desiderata aufmerksam gemacht, die sich im Lauf der Bearbeitung der Expertise ergaben.

1. Ein in der Expertise nicht behandeltes Thema ist die **Inklusion in den Hochschulen**. Da es sich quantitativ um eher kleine Gruppen handelt, soll hier nur ein kurzes Zitat aus dem „Behindertenbericht“ genügen. Es geht um Studierende mit Problemen an Hochschulen:

„Nach der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (2006) fühlen sich rund 8 % aller Studierenden aufgrund einer gesundheitlichen Schädigung im Studium beeinträchtigt. Knapp die Hälfte dieser Gruppe gibt eine mittlere bis starke Studienbeeinträchtigung an. Insbesondere diese Studierenden sind ggf. auf Nachteilsausgleiche im Studium, zum Beispiel längere Ausbildungs- und Prüfungszeiten, angewiesen. Auch wenn sich die Studienbedingungen für Studierende mit Behinderung im Laufe der letzten Jahre – nicht zuletzt aufgrund modifizierter rechtlicher Rahmenbedingungen – erheblich verbessert haben, gilt es weiterhin bestehende Hemmnisse und Barrieren abzubauen. Anhand der Daten der 18. Sozialerhebung wird deutlich, dass Studierende mit Behinderungen ihr Studium häufiger und länger als Kommilitonen und Kommilitoninnen ohne Behinderung unterbrechen (20 % vs. 13 %) und häufiger den Studiengang und/ oder die Hochschule wechseln (18 % vs. 16 %)“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2009, S. 39).

2. Systematisch fehlen in dieser Expertise – übrigens auch in der Anfrage der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts 2014 – unter der Lebenslaufperspektive Skizzen zur **Fort- und Weiterbildung Behinderter und Benachteiligter**. Hierzu wären neben dem System der Beruflichen Rehabilitation Erwachsener (Berufsförderwerke [BFW]) die neu auftauchenden Behinderungen im Erwachsenenalter (z.B. durch Arbeitsunfälle) zu erschließen, die Verbindungen zum Gesundheitssystem aufweisen. Aus der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung wiederum wären z.B. Forschungen zur Alphabetisierung Älterer aufzunehmen, die gerade benachteiligten älteren Menschen im Lebenslauf neue Perspektiven ermöglichen.

Antworten zu 7. *Wie schätzen Sie die deutsche Situation in dem Bereich, für den Sie als Experte sich äußern werden, im internationalen Vergleich ein?*

3. Zum Thema des **internationalen Vergleichs** konnten in der kurzen Zeit der Expertiseerstellung keine Aussagen gemacht werden. Hinzuweisen wären auf produktive Ansätze in Österreich zur integrativen Berufsausbildung (z.B. Pinetz/ Prammer 2010) oder auf Ansätze in der Schweiz zur beruflichen Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen (z.B. Häfeli 2008).

4. Ein weiteres Desiderat dieser Expertise sind systematische Überlegungen und Anregungen zur **Forschung der beruflichen Inklusion behinderter und benachteiligter junger Menschen**. Notwendig wäre ein *quantitatives* Forschungsprogramm, das die in dieser Expertise unterlegte Gesamtstruktur aufnimmt und sekundäranalytisch weiter treibt. Zugleich bedarf es aber auch weitreichender *qualitativer* Untersuchungen zur Lebenssituation und -bewältigung dieses Personenkreises.

Literaturliste

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

Bellmann, L./ Stegmaier, J. (2007): Einfache Arbeit in Deutschland. Restgröße oder relevanter Beschäftigungsbereich? In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland. Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung. WISO Diskurs 2007. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik, <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/04591.pdf>, 11.10.2011, S. 10-24.

Berufliche Integration (lern-) behinderter Jugendlicher (2008). Berufliche Perspektiven für Förder-schülerinnen und Förderschüler. Berlin.

http://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/parittische_arbeitshilfe_7_download.pdf

BIBB (Bundesinstitut für berufliche Bildung) (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Biermann, H./ Rützel, J. (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: Biermann, H./ Bonz, B./ Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Stuttgart. S. 11-37.

Biermann, H./ Bonz, B. (2011): Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In: Biermann, H./ Bonz, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung: Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler. S. 220-226.

Biermann, H. (2004): Segmentierung Behinderter und Benachteiligter durch Förderung. In: www.bwpat.de Nr. 6.

Biermann, H. (2008): Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Stuttgart.

Bojanowski, A. (2005): Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche, in: Bojanowski, A./ Ratschinski, G./ Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld. S. 330-362.

Bojanowski, A. (2008): Gibt es einen Erkenntnisgewinn für den Produktionsschuldiskurs? Oder: Auf der Suche nach der „Produktionsschulformatierung“, in: Gentner, C./ Bojanowski, A./ Wergin, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster. S. 257-275.

Bojanowski, A. (2010): Das Menschenrecht auf Bildung und Ausbildung nach dem UNO-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Hannover.

Bojanowski, A. (2012a): Bildungs- und ordnungspolitische Neuformatierung des Übergangssystems. Versuch eines „Masterplans“. In: Bojanowski, A./ Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster. S. 65-80.

Bojanowski, A. (2012b): „Moratorium 2.0“. Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In: Ratschinski, G./ Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden.

Bojanowski, A./ Eckardt, P./ Ratschinski, G. (2005): Annäherung an die Benachteiligtenforschung. Verortungen und Strukturierungen. In: Bojanowski, A./ Ratschinski, G./ Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld. S. 10-40.

Bonz, B. (2011): Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In: Biermann, H./ Bonz, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung – Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler. S. 36-43.

Braun, F./ Reißig, B. (2012): Regionales Übergangsmangement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In: Bojanowski, A./ Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster. S. 91-103.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2009): Behindertenbericht 2009. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode. http://www.bmas.de/portal/3524/property=pdf/a125_behindertenbericht.pdf, 17.09.10.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). Berufsbildungsbericht. Bonn. Berlin.

Deneke, S. (2012): Zukunftsvorstellungen und Berufsorientierung von benachteiligten Jugendlichen. In: Haeberlin, U./ Beck, I./ Kronig, W. (Hrsg.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogen und ihre Nachbargebiete. 81. Jahrgang. Heft 1, S. 35-45.

Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Dietrich, H. u.a. (2009): Ausbildung im dualen System und Maßnahmen der Berufsvorbereitung. In: Möller, J./ Walwei, U. (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. Bielefeld. S. 318-357.

Empfehlung (2011) zur inklusiven Bildung von Jugendlichen mit Behinderungen in beruflichen Schulen: Beschluss des Unterausschusses für Berufliche Bildung [der KMK] vom 25.11.2011.

Enggruber, R./ Euler, D. (2003): Zielgruppen benachteiligter Jugendlicher. In: Enggruber, R./ Euler, D./ Gidion, G./Wilke, J.: Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten, erstellt für das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg. http://www.mfw.baden-wuerttemberg.de/fm7/1106/Jugendliche_Ausbildung.pdf [19.07.12], S. 16-70.

Eser, K.-H. (2012): Inklusion junger Menschen mit Behinderung durch berufliche Rehabilitation. In: Dreizehn, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Heft 7, S. 44-48.

Euler, D. (2010): Einfluss der demographischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn.

Gaupp, N./ Geier, B./ Lex, T./ Reißig, B. (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 173-186.

Häfeli, K. (2008): Berufliche Integration für Menschen mit Behinderungen – Luxus oder Notwendigkeit? Luzern. Schriftenreihe der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Helmrich, R./ Krekel, E. M. (2011): Junge Erwachsene ohne Berufsabschluss. In: Henry-Huthmacher, Ch./ Hoffmann, E. (Hrsg.): Aufstieg durch (Aus-) Bildung – Der schwierige Weg zum Azubi. Sankt Augustin.

Hoops, G. (2012): Sachstand zum Thema: „Inklusion in der beruflichen Bildung ! ?“. Hannover.

Internet (2011): <http://www.presse.uni-wuerzburg.de/fileadmin/uniwue/Presse/EinBLICK/2011/PDFs/ar201119.pdf>.

Janz, F./ Terfloth (Hrsg.) (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg.

Kell, A. (2008): Systemische Umwelt deutscher Produktionsschulen. In: Gentner, C./ Bojanowski, A./ Wergin, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster. S.189-203.

Koch, M. (2008): Berufliche Qualifizierung bei Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten: Jugendliche Rehabilitanden im Übergangs- und Ausbildungssystem. Fachvortrag am 25.09.08. Hannover.

Koch, M. (2012): Die Wiederkehr des Vagabunden? Zur Klassifizierungsgeschichte benachteiligter Jugendlicher im Übergangssystem. In: Bojanowski, A./ Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster. S. 23-36.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Kuhnke, R./ Müller, M. (2009): Lebenslagen und Wege von Migrationsjugendlichen im Übergang Schule-Beruf: Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. München: Deutsches Jugendinstitut.

Neumann, M./ Lenke, W./ Werner, D. (2010): Lohnt sich die berufliche Rehabilitation in Berufsbildungswerken? – Eine gesamtwirtschaftliche Analyse. Berufliche Rehabilitation, 24 (3), S. 166-180.

Niehaus, M./ Kaul, Th./ Friedrich-Gärtner, L./ Klinkhammer, D./ Menzel, F. (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Bd. 14 der Reihe Berufsbildungsforschung. BMBF. Bonn, Berlin 2012.

Pinetz, P./ Prammer, W. (2010): Die integrative Berufsausbildung in Österreich – eine Ausbildungsform für behinderte Jugendliche?! In Zeitschrift für Inklusion Nr.1.
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/44/51>. Stand 11.12.2011

Ratschinski, G./ Steuber, A. (Hrsg.) (2012): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden.

Rauch, A./ Dornette, J./ Schubert, M./ Behrens, J. (2008): Berufliche Rehabilitation in Zeiten des SGB II, IAB-Kurzbericht 25/2008.
<http://doku.iab.de/kurzber/2008/kb2508.pdf>, 28.06.10.

Rietz, L. A. (2012): Das Problem der beruflichen Qualifikation und Integration von Menschen mit Behinderungen im kaufmännischen Bereich am Beispiel eines Berufsbildungswerkes. Dissertation Hannover.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE (Hrsg.) (2009): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn.

Steuber, A. (2012): Sprachförderung für Jugendliche in der Berufsvorbereitung. Zielgruppen, Fachstrukturen und Gestaltungsansätze. In: Bojanowski, A./ Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster. S. 253-266.

Stürzer, M./ Täubig, V./ Uchrowski, M./ Bruhns, K. (2012): Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugend-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick. München: Deutsches Jugendinstitut.

Weinheimer Initiative (2007): Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung Weinheim.
http://www.freudenbergstiftung.de/fileadmin/user_upload/WEINHEIMER_INITIATIVE_2007.pdf

Weinkopf, C. (2007): Gar nicht so einfach?! Perspektiven für die Qualifizierung, Arbeitsgestaltung und Entlohnung, in: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland. Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik.
<http://library.fes.de/pdf-files/asfo/04591.pdf>, 11.10.2011, S. 10-24.

Werning, R. (2012): Bildung in Deutschland. Ideenskizze für das Kapitel „Menschen mit Behinderungen“, Hannover.

Zinke, C. (2012): Grosse Lösung – kleine Lösung – keine Lösung – welche Lösung? In: Dreizehn, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Nr. 7. S. 26-28.

Arnulf Bojanowski

Prof. Dr. Arnulf Bojanowski

Leibniz Universität Hannover
Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover
Fon +49 (0) 511 762 5605
E-Mail: arnulf.bojanowski@ifbe.uni-hannover.de